

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Interkulturní výchova a její využití ve volném čase dětí a mládeže

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Oľga Tykvartová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: V.

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

podpis autora diplomové práce

Děkuji PaedDr. Petru Baumanovi, vedoucímu diplomové práce, za rady a metodické vedení.

Obsah

Úvod	5
1 Interkulturní výchova.....	9
1.1 Východiska interkulturní výchovy	10
1.2 Pojmy často užívané v kontextu interkulturní výchovy	12
1.2.1 Kultura a související pojmy.....	13
1.2.2 Etnikum, etnicita, etnické vědomí	16
1.2.3 Národ, národnost, národnostní menšina	17
1.2.4 Stereotypy a předsudky	19
1.2.5 Etnocentrismus, xenofobie, rasismus	27
1.3 Interkulturní komunikace.....	37
2 Evropské struktury a jejich aktivity v oblasti interkulturní výchovy.....	48
2.1 Rada Evropy a její aktivity zaměřené na mládež	53
2.2 Evropská unie a její aktivity zaměřené na mládež	55
3 Interkulturní výchova v kontextu českých škol	59
3.1 Co ukládá školám Bílá kniha a vzdělávací programy	59
3.2 Etnické vědomí české mládeže.....	61
3.2.1 Etnické vědomí žáků základní školy	62
3.2.2 Etnické vědomí studentů středních škol	63
3.3 Vzdělávání dětí cizinců.....	65
4 Aplikace interkulturní výchovy ve volnočasové sféře.....	74
Závěr	87
Seznam použitých zdrojů	90
Abstrakt	98
Abstract.....	99

Úvod

Česká republika je stejně jako jiné evropské země a většina obydlých míst na zemi prostorem, kde dochází k setkávání, soužití a míšení nejrůznějších sociokulturních skupin. Do budoucna můžeme očekávat, že se sociokulturní rozmanitost obyvatel České republiky bude zvyšovat. Budou přicházet uprchlíci z ohrožených oblastí světa, lidé z chudších zemí budou hledat uplatnění na českém pracovním trhu, zahraniční studenti budou využívat nabídky vzdělávacích institucí, demografická situace pravděpodobně vyústí v příchod většího počtu odborníků a pracovních sil z východní Evropy. Je patrné, že občanská společnost a rovnost před zákonem nerozpouští tradiční kulturní identity. Proto je na místě přijmout princip kulturní plurality jako východisko pro vzájemné uznání a respekt různých skupin v multikulturní demokratické společnosti.

Interkulturní výchova je edukační činnost zaměřená na vzájemné poznávání lidí z různých národů, etnik, rasových, náboženských a jiných skupin a na rozvíjení vzájemných respektujících vztahů. Do České republiky vstoupila interkulturní výchova jako nový pedagogický fenomén na začátku devadesátých let a v současnosti je zařazena do Rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy.

S tématem interkulturní výchovy jsem se poprvé setkala během svého studia na Radboud Universiteit Nijmegen a od té doby jsem se začala zajímat o situaci interkulturní výchovy v České republice. Postupně jsem se seznámila s činností organizace *Člověk v tísní – projekt Varianty*, realizací programu Evropské unie *Mládež v akci* a začala pravidelně vyhledávat informace a literaturu v knihovně Multikulturního centra v Praze. Problematika vzdělávání imigrantů a příslušníků etnických minorit a vytváření školních i mimoškolních programů pro interkulturní výchovu je pro mne přitažlivá i z osobních důvodů. Vyrůstala jsem v multietnickém prostředí pohraniční oblasti západočeského kraje a často se setkávala s příslušníky jiných sociokulturních skupin. Vzpomínám na dobu, kdy se během několika měsíců objevila nedaleko od hraničního přechodu komunita Vietnamců a nikdo z místních obyvatel neměl naprosto žádné vědomosti a představy o specifikách v komunikaci, myšlení a způsobu života této asijské kultury. Myslím, že i v současné době dochází k zbytečným nedorozuměním, která je možné eliminovat zvýšením informovanosti, interkulturní výměnou a pokusem nalézt platformu pro společný dialog. Navzdory skepticizmu některých kritiků interkulturní výchovy mne vlastní životní zkušenost vede k názoru, že je v lidských silách překonat kulturní zábrany

a mnohdy i sebe sama a přijímat odlišnost jako pozitivní jev, který vede k upevnění vlastní identity a zároveň k rozšiřování a obohacování pohledu na svět.

Realizaci interkulturní výchovy ve školní edukaci podle Průchy¹ znesnadňuje nepřipravenost učitelů interkulturní výchovu uskutečňovat vzhledem k nedostatku odborných metodických pomůcek a didaktických programů interkulturní výchovy, které by zohledňovaly poznatky a fakta vyplývající z vědeckých teorií i výzkumů, a skutečnost, že z dokumentů státní vzdělávací politiky jasně nevyplývá, na co má být interkulturní výchova zaměřena, co se mají žáci naučit a s jakými výsledky a efekty.

Vzhledem k tomu, že v českém jazyce doposud není dostatek odborné literatury v českém jazyce k tomuto tématu a také nejsou uskutečňovány žádné systematické výzkumy ohledně realizace interkulturní výchovy v České republice a o jejích efektech, čerpala jsem řadu informací z cizojazyčné literatury. Dalším zdrojem informací pro tuto práci byly materiály Evropské unie a Rady Evropy, MŠMT ČR a výzkumná zjištění ČSÚ, Sociologického ústavu AVČR a časopisecké články publikované v Kritických listech, Pedagogice a některých zahraničních odborných časopisech. K problematice interkulturní výchovy v českém prostředí vycházím z publikací J. Průchy a T. Šiškové.

Cílem diplomové práce je definovat základní pojmy související s interkulturní výchovou, poukázat na směr jejího působení a zkušenosti s jejím uplatňováním v zahraničí. Dalším cílem je charakterizovat současnou situaci etnických menšin a imigrantů v Evropě a České republice. Na základě obecných definic interkulturní výchovy a aktuální situace v oblasti volného času dětí a mládeže, pokusit se o nástin oblastí volnočasových aktivit, kde je možné principy interkulturní výchovy uplatnit. Domnívám se, že je možné čerpat inspiraci a poučení ze zkušeností jiných evropských i neevropských zemí, které mají s interkulturní výchovou bohatší zkušenosti.

První kapitola práce je věnována vymezení interkulturní výchovy, jejích obecných cílů a souvisejících pojmů. Interkulturní výchova je syčená z několika věd (například etnologie, interkulturní psychologie a sociologie, kulturní antropologie) a poněvadž se jedná o oblast velmi mnohostrannou a svými vlastnostmi variabilní, není snadné ji uchopit. Dotýká se mnoha jevů souvisejících s lidskou psychikou, chováním, znalostmi a postoji, jazyka či komunikace. Popíšu proto ideová východiska interkulturní výchovy ve čtyřech základních

¹ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*[online].

aspektech, na které navazují i didaktické nástroje. Protože jedním z ústředních cílů interkulturní výchovy je osvojení interkulturní kompetence, tedy takových znalostí a postojů, které povedou k chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantním postojům k těmto odlišnostem, začnu definováním pojmů v kontextu interkulturní výchovy často užívaných – kultura a s ní související pojmy (kulturní pluralismus, kulturní vzorce), etnikum, etnicita a etnické vědomí.

Větší pozornost budu věnovat vzniku stereotypů a předsudků, způsobům práce, které vedou k zušlechtění interpersonálních a skupinových dispozic tak, aby vedly k redukci předsudků a strategiím korekce předsudků, které je možné uplatnit pro interkulturní výchovu v rámci českého školství. V následující kapitole budu charakterizovat etnocentrismus, xenofobii a rasismus, včetně stanovisek OSN, která byla vyslovena na světové konferenci v Durbanu. Kapitola o interkulturní komunikaci poukazuje na úskalí, která přinášejí setkání lidí z odlišných kultur. Zmíním například pojmy lingvistická relativita, kulturní šok a způsoby adaptace na kulturu – model vývoje kulturní sensitivity podle Kima, kontrasty v neverbálním chování, kinestetice, gestikulaci a konfrontačních stylech u různých kultur. Upozorním na existenci různých vzorců myšlení, které souvisí s odlišnými komunikačními styly a uvedu příklady, u kterých kultur jsou častěji zastoupeny.

Všechny tyto informace by mohly posloužit jako základní odrazový můstek pro lepší pochopení druhých a pro stanovení vhodného přístupu či chování k lidem, kteří pocházejí z jiného kulturního zázemí. V druhé kapitole ve stručnosti popíšu působení evropských struktur v oblasti mládeže a jejich aktivity, které slouží k podpoře pozitivních setkání mladých lidí Evropy, interkulturní výměny a participace dětí a mládeže na životě společnosti. V této diplomové práci bych se ráda pokusila o nastínění možností, jak využít interkulturní výchovu ve volném čase. K tomu je dobré vědět, jaká je aktuální situace imigrantů a etnických menšin v České republice a jaké etnické klima panuje v českých školách. Z těchto závěrů je možné vyvozovat, která témata jsou v současné době nejpálčivější a proto si zaslouží větší pozornost interkulturní výchovy.

Poslední kapitola poukáže na demografickou situaci v České republice, postoje k sousedním národům, etnickým menšinám a imigrantským skupinám. Kromě nejvíce zastoupených minorit Slováků, Ukrajinců, Vietnamců a Rusů přibývá cizinců v managementu různých firem a podniků - zejména Japonci, Němci, Američané. Mladí lidé, zejména po vstupu na trh práce, budou v kontaktu s různými cizinci, a proto by měli být připravováni na to, že příslušníci

jiných etnik a kultur mohou mít odlišné hodnotové systémy, kulturní vzorce chování, komunikační etiketu apod. V posledních letech došlo rovněž k proměně volného času mladých lidí a státní vzdělávací politika reaguje na tuto situaci ve své koncepci pro období 2007-2013. Závěrem této práce naznačuji oblasti volnočasových aktivit, kde je podle mého názoru možné interkulturní výchovu uplatnit.

1 Interkulturní výchova

V odborné literatuře můžeme vedle termínu *interkulturní výchova* nalézt i termín *multikulturní výchova*. Do jisté míry se tyto dva termíny překrývají. Vzhledem k tomu, že v jejich užívání existují určité nejasnosti, pokusím se nyní vymežit, v jakém významu je budu užívat v následujícím textu.

Po roce 1989 se do české literatury ze zahraničí dostal termín multikulturní výchova z anglického výrazu *multicultural education*. V angličtině zahrnuje pojem *education* jak výchovu, tak vzdělávání, tj. celý edukační proces. Český ekvivalent *multikulturní výchova* vychází z terminologické tradice tzv. „výchovy v širším pojetí“ (zahrnující výchovu v užším slova smyslu i vzdělávání); ve snaze o zpřesnění pojmu se objevuje rovněž ekvivalent *multikulturní edukace*.²

V německé literatuře je obvykle užíván výraz *interkulturní učení* (*Interkulturelles Lernen*). Můžeme se v ní setkat i s *interkulturním vzděláváním* (*Interkulturelles Bildung*), méně často s výrazem *interkulturní výchova* (*Interkulturelle Erziehung*). Přičemž interkulturní vzdělávání zahrnuje veškerou organizaci a realizaci interkulturní výchovy, včetně vytváření různých studijních programů. Interkulturní učení klade důraz na nutnost vlastní aktivity subjektu v edukačním procesu a nejlépe odpovídá interkulturní výchově ve smyslu, jakém ji budu užívat v následujícím textu.

Preferuji pojem *interkulturní výchova* z toho důvodu, že termín *multikulturní* odkazuje na existenci různých kultur vedle sebe, neimplikuje však vzájemné styky, kulturní spolupráci a dialog. Multikulturní může být společnost, ve které existují například dvě sociokulturní skupiny, ale zároveň v ní dochází k segregaci a diskriminaci. Termín *interkulturní* (lat. *inter* = mezi) naopak zahrnuje vzájemnost, dialog odlišných sociokulturních skupin a vzájemné obohacování díky rozličnosti.³

Cílem interkulturní výchovy je přispívat k chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu, k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, otevírat cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa. Interkulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby připravila lidi na život v multikulturní společnosti a pomohla mezi

² Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 15.

³ Srov. BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání*, s. 9-31.

jednotlivými etniky, národy či rasovými a náboženskými skupinami vytvořit respektující a spolupracující vztahy. Realizuje se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních, politických opatřeních. Do interkulturního vzdělávání je investováno značné množství finančních prostředků a vkládáno mnoho nadějí, ačkoliv jeho skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.⁴

Interkulturní výchova je vzdělávací proces, jehož cílem je rozvoj kompetencí nezbytných k nekonfliktnímu životu ve společnosti, v níž se setkávají různé sociokulturní skupiny, tj. etnické, náboženské, socioekonomické, národnostně nebo jinak se deklarující a identifikující lidská společenství (např. s důrazem na svoji sexuální orientaci nebo příslušnost k jednomu z pohlaví). Obecným smyslem interkulturního vzdělávání je přispívat k vytváření pluralitní občanské společnosti založené na principu rovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin.

Kořeny interkulturní výchovy nalezneme již v 60. letech 20 století v západní Evropě a severní Americe, kdy se po rozpadu koloniálních impérií a příchodu emigrantů ze třetího světa a tehdejšího východního bloku zvyšovalo napětí mezi většinovou společností a nově přichozími etniky. Proto vznikl model multikulturní společnosti. Multikulturní společnost je v ideálním případě založena na nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých kulturních, etnických, náboženských nebo jiných skupin. Je to společenské uspořádání s minimálními projevy diskriminace, rasismu a xenofobie.⁵ Interkulturní výchova je jedním z nástrojů k vytváření tohoto typu společnosti.

Obecným cílem interkulturní výchovy je zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vést je k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat před nimi cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

1.1 Východiska interkulturní výchovy

Ideová východiska interkulturní výchovy, na které navazují i didaktické nástroje, je možné stručně popsat ve čtyřech základních aspektech.

⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 15.

⁵ Srov. BANKS, J. A. *Handbook of research on multicultural education*, s. 40-81.

Prvním z nich je *pedagogický konstruktivismus*. Jedná se o pedagogicko-psychologický proud, který klade důraz na objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy.⁶ Je to tedy východisko stojící na předpokladu, že poznání a porozumění světu si každý člověk aktivně utváří ve vlastním vědomí. Učení je v rámci pedagogického konstruktivismu chápáno mj. jako sociální fenomén. Poznání není možné oddělit od sociálního prostředí, v němž vzniká. Pro oblast praxe pak z těchto východisek vyplývá doporučení iniciovat inspirativní střetávání názorů a myšlenek. Pokud jsou použity učební texty, měly by poskytovat dostatečný prostor pro polemiku a originální porozumění danému tématu. Výsledkem výuky nemá být pouhá znalost, ale i schopnost k ní dospět a náležitě ji obhájit, eventuálně pod tlakem silnějších argumentů revidovat. Jde nejen o předání určitého obsahu, ale i o pěstování komunikačních a sociálních dovedností. S tímto souvisejí další pilíře interkulturního vzdělávání: kritické myšlení, interakce a kooperace.

V důsledku informační exploze je současný člověk stále více nucen třídít informace, pochybovat o nich a teprve po důkladném zvažování si vytvářet vlastní stanovisko. Proto je *kritické myšlení* žádoucí kompetencí, kterou se snaží interkulturní výchova rozvíjet. V souvislosti s interkulturní výchovou vyvstávají následující cíle: kriticky vyhodnocovat sociální mechanismy na úrovni celé společnosti i malých skupin, objevovat souvislosti mezi různými jevy (např. příčiny migračních pohybů), rozlišovat mezi příčinou a následkem společenského děje, oddělovat fakta od interpretací v médiích, odolávat manipulaci, posuzovat situace z více než jednoho úhlu pohledu, rozpoznat předsudky a stereotypy, které brání užitečnému uchopení společenských problémů. Metoda, která se nejčastěji využívá ve výuce ke kritickému myšlení je třífázový model učení. V první fázi hodiny jsou formulovány struktury dosavadních znalostí a stanoveny cíle. Ve druhé fázi pedagog předkládá nové informace a pomáhá ostatním nalézt spojovací článek mezi již zmiňovanými a novými fakty. Závěrečná fáze je reflexí, kdy si student uvědomí, jaké nové poznatky získal, čemu porozuměl, přemýšlí o procesu, jak k novým znalostem dospěl. Pedagog podněcuje zajímavými otázkami diskusi a získává cennou zpětnou vazbu, ponechává dostatečný prostor pro individuální sebereflexi.

⁶ BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání II*, s. 8.

Interaktivní výchovně-vzdělávací proces je jedním z hlavních principů vyplývajících z pedagogického konstruktivismu. Dochází k aktivizaci všech účastníků vzdělávacího procesu, studenti a pedagog se stávají partnery, kteří usilují o dosažení společného cíle. Pedagog usměrňuje, zdůvodňuje a provází studenty při skupinové práci. Student je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a návrhů a výrazně spoluvytváří edukační proces. Pedagog by měl podporovat tvůrčí atmosféru, podněcovat k vyjadřování vlastních názorů a myšlenek, dávat pozitivní zpětnou vazbu na chování, které směřuje k dosažení cíle, navozovat pocit zodpovědnosti za společný úkol, dbát na zapojení každého účastníka a poskytovat dostatek času pro reflexi dokončených aktivit.

Posledním pilířem interkulturní výchovy je *kooperace*, která odkazuje k socializačnímu ideálu výuky. Kooperace vytváří návyk přijímat společný cíl. Je principiálně tolerantní vůči individuální i skupinové odlišnosti, využívá jedinečnosti individualit k dosahování cílů, nikoliv k jejich kategorizaci. Podporuje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky celé skupiny, což žádoucímu uspořádání vztahů v pluralitní společnosti odpovídá lépe než soutěživost. Kooperativní výuka je založena na skupinové práci v malých skupinkách, které řeší stejné úkoly, výsledky poté porovnávají a diskutují nad nimi, případně má každá skupina jiný úkol, který tvoří součást širšího zadání. V takovém případě jsou dílčí výsledky propojovány a nově interpretovány.⁷

1.2 Pojmy často užívané v kontextu interkulturní výchovy

V následující části se pokusím definovat základní pojmy a koncepce interkulturní výchovy. Teorie interkulturní výchovy není u nás ani ve světě ustálena, existuje mnoho úhlů pohledu, ale i protichůdných názorů na účel a fungování interkulturního vzdělávání a výchovy. Mnoho pojmů má interdisciplinární charakter. Jedním z ústředních cílů interkulturní výchovy je výchova k respektu a toleranci vůči jedincům, kteří jsou z odlišného kulturního zázemí. Proto začnu definováním pojmu *kultura* a představením teorií, které se k ní vážou a zároveň jsou stěžejním materiálem pro pochopení podstaty interkulturní výchovy. Stejně tak zmíním v kontextu interkulturní výchovy často užívané pojmy *etnikum*, *národ*, *předsudky*, *xenofobie*, *rasismus*.

⁷ BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání II*, s. 8-24.

1.2.1 Kultura a související pojmy

V zásadě existují dvě základní pojetí kultury (z lat. colere, vzdělávat, pěstít). Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura materiální a duchovní výtvořiny lidí. Podle pojetí, které je uplatňováno v interkulturní psychologii, se kultura vztahuje především k projevům chování lidí. Kulturou určitého společenství se v tomto případě míní jeho způsoby komunikace, zvyklosti, symboly a společenské rituály, hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu.⁸ Tylor definuje kulturu jako „složitý celek, zahrnující soubor vědomostí, názorů, umění, morálky, práva, obyčejů a jiných zvyků, jež člověk nabyl jako člen společnosti.“⁹

Kultura je lidský fenomén, je to způsob, jakým jsme fyzicky i psychicky. Je to situace, ve které existujeme, a proces plný změn ve vztahu k individualitě, času a místu. Z kombinace situace, ve které se ocitáme, a procesů odehrávajících se v naší kultuře vyrůstá naše chápání ostatních lidí, událostí a prostředí. Kultury se v čase proměňují. Objevy jako elektřina, telefon, televize, počítačové technologie nebo laserové paprsky zřetelně ovlivnily kultury, ve kterých byly objeveny, ale i ty, kterými jsou v současnosti užívány. Přístup k sňatku, vzdělání, zdraví a sportu se také radikálně proměnil.

Kultura může být vysvětlena jako *naučené chování*; má co do činění s tím, co vidíme a vůči čemu jsme slepí. „V nejjednodušším slova smyslu je percepce vnitřní proces, pomocí kterého vybíráme, hodnotíme a organizujeme stimuly z vnějšího prostředí“.¹⁰ Jiné teorie se na kulturu dívají jako na *hodnoty sdílené* určitou skupinou lidí, kolektivní naprogramování mysli, které může podporovat vytváření stereotypů. Kulturu je možné nahlížet jako *dialektický proces*, kdy je kultura limitována procesy uvnitř jedné společnosti. Kultura, coby *interaktivní proces*, je kombinací osobní individuality, hodnot a kontextu. Jedná se o souhrn skupinových norem, aktivit, institucí a komunikačních vzorců.¹¹ Tyto kategorie naznačují, že kultura je naučená, přenášená z jedné generace na druhou, předurčená k neustálým změnám, převoditelná, zahrnující fyzické i duchovní, sdílí se v ní přístupy k rodině, práci, volnému času, oblékání, tomu, co je krásné a co ošklivé. Rodinné prostředí lidem napomáhá k tomu, aby se chovali adekvátně a porozuměli chování ostatních.

⁸ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 46-51.

⁹ BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*, s. 228.

¹⁰ MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 2. Culture, s. 15

¹¹ Srov. MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 2. Culture, s. 16.

Kultura je někdy totéž co etnicita nebo národnost. Není vždy snadné mezi nimi nalézt rozdíl. Etnicita může být snadno stanovena a někdy také jednoduše rozeznatelná, ovšem kultura a národnost mohou záviset na osobní volbě a politickém rozhodnutí. Slovo *národnost* pochází z latinského „nasci“ (být narozen) a původně nemělo žádný politický význam. Když Mazzini sjednotil Itálii a Bismarck Německo, vytvořili pojem národnost v takovém smyslu, jak jej užíváme dodnes. Samozřejmě, že osoba, která se narodí na území jednoho národa, může získat odlišnou národnost podle jednoho ze svých rodičů. Jedině individuální volba může rozhodnout o kultuře, individuální rozhodnutí a částečně i rozhodnutí vlády mohou definitivně stanovit národnost. Není snadné rozlišit etnické, národní a kulturní rozdíly. Například mnoho lidí ze západu nedokáží od sebe odlišit člověka z Thajska, Číny a Japonska. S národností je to ještě složitější. Lidé z Malajsie, Indie a Číny, každý jiného etnického původu, nebo smíšeného etnického původu, mohou být rovnoprávními příslušníky malajské národnosti. Kultura není stálá. Oblékání, stravování, bydlení, přístupy k dědictví, sexu, sňatku, zdraví či vzdělání se neustále proměňují.¹²

K pojmu kultura se váže celá řada teorií, které mají základ v různých disciplínách. Pro interkulturní výchovu má význam především koncept kulturního relativismu a neméně důležité je pochopení kulturních vzorců.

Kulturní relativismus nahlíží všechny kultury jako rovnocenné, přičemž hodnoty a projevy této kultury mohou být posuzovány pouze s ohledem na její podstatu a v kontextu jejích hodnot, norem a idejí.¹³ Kulturní relativismus uznává princip kulturní plurality.

Koncem dvacátého století se ve Spojených státech objevuje v úvahách o multikulturní společnosti princip kulturního pluralismu. Do té doby bylo vzdělávání vnímáno spíše jako jeden z nástrojů pro kulturní asimilaci. Mezi rokem 1820 a 1970 se přistěhovalo do Spojených států více než 45 milionů imigrantů, kteří přicházeli většinou z Evropy. Původní náhled na situaci byl takový, že by se měly nově příchozí etnické skupiny vzdát svých unikátních kulturních rysů a bezesbytku přijmout za svůj angloamerický způsob života. Převažovaly tudíž snahy o roztržnění skupin imigrantů a jejich asimilaci, rozpuštění v americké společnosti. Školství se stalo nástrojem pro implantaci anglosaské koncepce spravedlnosti, zákona, pořádku, systému společenského uspořádání a úcty k demokratickým institucím do povědomí dětí imigrantů. V důsledku toho se například španělsky mluvící studenti klasifikovali jako

¹² Tamtéž.

¹³ Srov. ANGELONI, E. *Antropology*, s. 120-148.

hloupí a byli umisťováni do speciálních škol pro mentálně postižené. Důvodem bylo to, že nebyli schopni uspět v anglicky psaných inteligenčních testech.¹⁴ Tyto skutečnosti zmiňují z toho důvodu, že je možné nalézt určitou paralelu mezi situací španělsky mluvícího žáka odlišného etnického původu a českými Romy, kteří rovněž mnohdy neovládají bravurně majoritní společností užívaný jazyk. Kulturní pluralismus vyvstal ve Spojených státech jako alternativa ke kulturní asimilaci. „Kulturní pluralismus v jeho ideální formě je proces vytváření kompromisů, charakterizovaný vzájemným uznáním a respektem mezi dvěmi a více kulturami.“¹⁵

V kulturně pluralistické společnosti je umožněno členům různých etnických skupin zachovávat mnoho jejich kulturních tradic jako je jazyk, náboženství, zvyky, pokud tyto nenarušují společenskou harmonii a přežití společnosti jako takové. Takovou společnost je možné přirovnat k pestré mozaice. Každá její část má své místo a spoluvytváří celkovou krásu kompozice.

Koncept kulturního pluralismu taktéž zapadá do demokratických ideálů. Jeho oporu můžeme nalézt v české legislativě v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., který v § 20 vymezuje vzdělávání cizinců na území České republiky. Mimo jiné dětem osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, které plní povinnou školní docházku, zaručuje bezplatnou jazykovou výuku českého jazyka a podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu. Školský zákon tedy pro vzdělávání (alespoň některých) cizinců v českých školách vytváří dobré podmínky. Realizace těchto předpisů však není dokonalá. To se týká především ustanovení o přípravě pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců. Na českých pedagogických fakultách tato příprava doposud neprobíhá. Inspiraci bychom mohli hledat u některých evropských států, které mají velké množství imigrantů. Tak je tomu například ve Švédsku, kde je prováděna specifická příprava učitelů pro cizince. Kromě multikulturního studia zaměřeného na konkrétní etnika žijící ve Švédsku mohou zájemci absolvovat výcvik pro výuku švédštiny jako cizího jazyka pro imigranty.¹⁶

Stejně důležité je pochopení *kulturních vzorců*, které je klíčové pro bližší seznámení s jinými etniky a národy.¹⁷ „Kulturní vzorce jsou způsoby chování, hodnoty a normy, komuni-

¹⁴ Srov. BENNETT, CH. I. *Comprehensive multicultural education*, s. 43-58.

¹⁵ BENNETT, CH. I. *Comprehensive multicultural education*, s. 52.

¹⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 46-50.

¹⁷ Srov. BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*, s. 46-55.

kační zvyklosti, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou generačně předávány a udržují se trvale v historickém vývoji.“¹⁸ Rozlišení a respektování kulturních vzorců je obzvláště důležité v některých profesích. Například v dnešní době se učitelé na českých školách stále ve větší míře setkávají s žáky z rodin cizinců, kteří se pochopitelně chovají dle standardů své původní kultury. Proto je žádoucí, aby učitel na takovou situaci uměl přiměřeně reagovat.

1.2.2 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Pojmy etnikum a etnicita jsou pro teorii interkulturní výchovy stěžejní, jelikož etnicita, která vymezuje vlastnosti a znaky etnika, je pevně spjata s prvky příslušné kultury. Je-li cílem interkulturní výchovy poznávání a respektování jiných kultur, je třeba respektovat a poznávat jiná etnika, nositele těchto kultur.

S pojmem etnikum, etnická skupina se můžeme setkat především v etnologické, kulturně antropologické a sociologické literatuře. *Etnikum* je skupina lidí se společným původem, jazykem a kulturou. Každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou. *Etnicita* je souhrn kulturních, jazykových, teritoriálních faktorů a představ o společném původu, historii, které formují etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu. *Etnické vědomí* je prožívání a vnímání sounáležitosti s určitou etnickou skupinou, které vyvěrá ze společných kořenů, znaků etnicity nebo rodového původu. Součástí etnického vědomí jsou názory na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení vlastního etnika mezi ostatními.¹⁹ Podstatným znakem etnika je používání stejného jazyka. Ani to však nemusí být vždy pravidlem. Výmluvným příkladem je užívání španělského, anglického nebo francouzského jazyka zcela odlišnými etniky.

V praxi je často etnická příslušnost ztotožňována s národností. Tak tomu například bylo při sčítání lidu v roce 2001. Všichni občané s českou státní příslušností se mohli v dotazníku vyjádřit ke své národnosti, etnicitě. Přihlášení se k vlastní etnicitě závisí na míře etnického vědomí. Z celkového počtu 10 292 923 obyvatel se 90 % hlásí k české národnosti, 3,6 % k moravské, 1,8 % slovenské, 0,5 % polské, 0,4 % německé, 0,1 % slezské, 0,1 % romské

¹⁸ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 49.

¹⁹ Srov. BANKS, M. *Ethnicity*, s. 23-52.

3,4 % k jiné národnosti (etnické skupině) – například maďarské, ruské, řecké, aj.²⁰ Enickou skladbu v České republice dotváří 255 917 cizinců, kteří u nás žijí trvale nebo mají jiný legální status. Nejpočetnější je skupina Ukrajinců (78 301 osob), Slováků (47 353 osob), Vietnamců (34 248 osob), Rusů (15 032 osob), Poláků (16 265 osob) a Němců (5 772 osob).²¹ Je dobré také uvažovat skupinu ilegálních přistěhovalců, kteří se na území České republiky nacházejí.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že etnická struktura je v České republice poměrně pestrá, nicméně ve srovnání s jinými státy Evropy, Spojenými státy nebo Kanadou se Česká republika řadí mezi země etnicky homogenní (přibližně 94 % obyvatel má českou, moravskou nebo slezskou národnost).²²

1.2.3 Národ, národnost, národnostní menšina

„Národ je osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“²³ Národy je možné vymezovat kulturně (spisovný jazyk, společné náboženství, společná dějinná zkušenost), politicky (vlastní stát nebo autonomie) a psychologicky (sdílené vědomí příslušnosti k národu), přičemž jednotlivá kritéria pro vymezení národů se mohou projevovat v různé míře, případně mohou dokonce zcela scházet. Český i polský národ mají svůj jazyk, dějinnou zkušenost, vlastní stát, společné vědomí o vlastní národní identitě. Ovšem pro kritérium „společné náboženství“ nenacházíme konstitutivní prvek u českého národa, u polského má tento prvek jednoznačnou platnost vzhledem k 92 % populace hlásící se k římskokatolickému náboženství.²⁴

Příslušnost k národu je také ovlivněna subjektivním vědomím jednotlivců. To, že člověk patří k nějakému národu, je dáno především tím, že má pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem a vykazuje vůli tuto příslušnost k národu deklarovat. Současná existence národů úzce souvisí s bojem za národní sebeurčení, samostatnost.²⁵

²⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s.31.

²¹ Srov. *Cizinci v České republice*, s. 5.

²² Tamtéž.

²³ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 34.

²⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 35.

²⁵ Srov. RÁKOS, P. *Národní povaha naše a těch druhých*, s. 13-44.

Ve vztahu k interkulturní výchově představuje existence národů problematickou oblast. Na jedné straně stojí zastánci názoru, že národ je přežitkem a překážkou v moderní globalizované společnosti, v integrované Evropské unii. Na druhé straně je nesporným faktem, že existence národů i národní identity pokračuje.²⁶

S pojmem národ souvisí pojmy národnost a národnostní menšina, které jsou taktéž v rámci interkulturního vzdělávání často zmiňovány. Jak jsem již uvedla, v běžném povědomí se často pojem etnikum ztotožňuje s pojmem národnost. Stejně tak se pojem národnostní menšina někdy překrývá s pojmem etnikum. *Národnost* je příslušnost k určitému národu, etniku. Pojem národ a národnost je možné chápat ve smyslu etnickém a politickém. *Národ* ve smyslu etnickém je společenství lidí se společným jazykem, historií, tradicí, zvyky, územím a hospodářstvím. Národ ve smyslu politickém je soubor občanů určitého státu. V českém jazyce se pojmy národ a národnost spojují s etnickým pojetím. Pojem *národnostní menšina* se v evropských zemích chápe ve smyslu domácí národnosti, nezahrnuje skupiny nových imigrantů, které jsou mnohdy početně významnější.²⁷

V České republice je národnostní menšina podle zákona č. 273/2001 Sb., § 2, definována jako společenství občanů České republiky žijících na území České republiky, kteří se od ostatních občanů zpravidla odlišují etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu a zároveň chtějí být za národnostní menšinu pokládáni za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury. V České republice oficiálně uznané menšiny mají své zastoupení v Radě pro národnostní menšiny, která působí jako poradní orgán vlády České republiky od roku 2001. Rada pro národnostní menšiny zastupuje menšinu bulharskou, chorvatskou, maďarskou, německou, polskou, romskou, rusínskou, ruskou, řeckou, slovenskou a ukrajinskou. Tyto národnostní menšiny se na území České republiky historicky utvořily. Mezi národnostní menšiny u nás nejsou tímto způsobem zařazeny početné skupiny imigrantů. Z toho důvodu se často pokládá za vhodnější užívání termínu *etnická menšina*, který pokrývá každou skupinu, která v zemi nepatří k majoritní populaci.²⁸

Interkulturní výchova se vyrovnává s mnohdy velmi konfliktními situacemi národnostních menšin. Většina států Evropy není kulturně homogenní, tudíž musí často řešit problémy, které

²⁶ Srov. GOMBÁR, C. *O národe, etniku a štáte*, s. 11-65.

²⁷ Srov. WALDENBERG, M. Terminologie. Národ, národnostní menšiny, národní otázky, národní ideologie. In HROCH, M. (ed.) *Pohledy na národ a nacionalismus*, s. 418-445.

²⁸ Srov. *Rada vlády pro národnostní menšiny* [online].

vycházejí z různé míry uznávání práv týkajících se etnické, jazykové a kulturní odlišnosti národnostních menšin.

1.2.4 Stereotypy a předsudky

Každá lidská kultura s sebou nese velké množství pozitivních hodnot, které v životě každého člověka mohou sloužit jako obohacující prvek. Díky všem kulturním, etnickým a národnostním skupinám je svět pestrý a neustále otevírá prostor pro poznávání doposud nezakoušeného. Velkou překážkou v rozvíjení interkulturních hodnot jsou stereotypy a předsudky, které mohou ve své negativní podobě vést k diskriminačnímu jednání, jež je v rozporu s demokratickými hodnotami. Proto je zřejmé, že prioritou interkulturní výchovy je snaha o rozpoznání kořenů vlastních stereotypů. Objevení způsobu, jak s nimi zacházet a uvědomění si, v čem nám stereotypy pomáhají a v čem naše vnímání světa omezují.

Stereotypy a předsudky jsou postoje, do jisté míry se významově překrývají. „M. Jahodová (1965) vymezuje stereotypy jako mínění o třídách individuí, o skupinách nebo objektech, která jsou jaksi předem dána jako šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.“²⁹ Rozlišujeme heterostereotypy a autostereotypy. Heterostereotypy se vážou na vnímání cizích skupin, autostereotypy si vytváříme sami o sobě. Heterostereotypy jsou namířeny k etnickým menšinám, národům, rasám, ale i velkým a malým skupinám (intelektuálům, dělníkům, sedlákům, podnikatelům, učitelům, žákům jedné třídy).³⁰ Jelikož odrážejí ducha doby, během historie se proměňují. Stereotypy mohou být pozitivní nebo negativní a bývají odrazem role, kterou se subjekt vůči objektu svého stereotypu chystá zaujmout.³¹

Stereotypy pomáhají člověku k lepší a rychlejší orientaci ve světě, umožňují zpracovat informaci bez předchozího náročného zkoumání z různých úhlů pohledu, které vyžaduje zjišťování všech jejích souvislostí. Je možné říci, že absolutní nepředpojatost neexistuje, není v lidských silách dosáhnout opravdu kritického a nestranného pohledu na jednu věc. Stereotypy slouží jako nástroj skupinové identifikace. Vytváření skupinové solidarity se mnohdy

²⁹ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 223.

³⁰ Srov. KREKOVIČOVÁ, E. Mezi autoobrazem a heteroobrazem. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Sborník ze stejnojmenného semináře*, s. 17-32.

³¹ Srov. VIGNERON, F. Study of Landscapes as an Approach to Openness to Others. In BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*, s. 260-276.

neobejde bez obrazu toho, kdo ke skupině nepatří. V situacích různých sociálních a ekonomických krizí se obvykle lidé uchýlí k zjednodušování a hledání příčin svých nesnází v okolí. Nejsnadnějším terčem bývají nejbližší stereotypní „druzí“. Nedůvěra a nepřátelství vůči cizímu dá vzniknout předsudku, který filtruje pohled na jiné skupiny a vynucuje pouze negativní interpretace jejich chování.³²

Předsudky jsou chápány jako nepřátelské postoje vůči etnickým, náboženským i jiným skupinám, které mají iracionální původ. Vznikají na základě falešného zobecnění, které může být pocíťováno i vyjadřováno. Tato antipatie může být namířena proti skupině nebo jednotlivcům, kteří k ní přísluší. Příkladem u nás velmi rozšířeného předsudku může být heterostereotyp Cikánů (např. Cikánů jako zlodějů nebo osob vyhýbajících se práci, zneužívajících sociální systém), který je vztahován i na jednotlivce bez ohledu na jejich skutečné individuální charakteristiky. „Protože jsou předsudky druhem postoje, zakládají i sklon k určitému negativnímu jednání vůči objektu předsudku, a protože jsou iracionální, často též převzaté, jsou velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci.“³³ Předsudky jsou v podstatě negativní stereotypy. Základním faktorem vzniku předsudků je rodinná výchova, mohou být spojeny i s náboženskou, politickou či jinou ideologií a jsou vlastní všem lidem bez rozdílu pohlaví, rasy či vzdělání. T. W. Adorno experimentálně potvrdil, že předsudky se u tzv. autoritární osobnosti pojí s komplexem méněcennosti.³⁴

Předsudky jsou ve větší míře rozšířené v těch zemích, kde na jednom území žijí lidé velmi odlišného kulturního, náboženského nebo rasového původu. Etnické a rasové předsudky se nacházejí u všech národů a etnických menšin.³⁵ Výskyt předsudků vůči Romům, Němcům, Ukrajincům a jiným u nás tedy není ničím výjimečným.

Velmi rozšířeným vyjádřením předsudků bývají vtipy o etnických a jiných skupinách, vyprávění o charakteristickém způsobu smýšlení jejich členů, které může mít velmi negativní a nenávistné naladění nebo nálepkuje lidi jako nenapravitelně hloupé (takových vtípů existuje u nás bezpočet o Židech, Romech, Němcích, ale třeba i o „blondýnách“ nebo policistech, učitelích atd.).³⁶ Některé předsudečné jednání individuů vede k tomu, že se členové neoblíbené skupiny vyhýbají určitým místům, přeplněným restauracím, aj. Diskriminace pak nastává ve

³² Srov. PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 25-28.

³³ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 223.

³⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 224.

³⁵ Srov. MACHALOVÁ, T. *Lidská práva proti rasismu*, s. 58-69.

³⁶ Srov. RÁKOS, P. *Národní povaha naše a těch druhých*, s. 13-43.

chvíli, kdy někdo aktivně vylučuje a znevýhodňuje členy určité skupiny nebo jim brání v nějaké aktivitě. Extrémní formou diskriminace je fyzické násilí nebo smrt způsobené členovi nějaké skupiny. Ačkoliv diskriminace obvykle vyvěrá z předsudků, může se i člověk bez předsudků neúmyslně podílet na diskriminaci, protože si není vědom nespravedlnosti sociální praxe a politiky.³⁷

Gordon Allport představil stupnici sociálních vztahů od nepřátelštějších (založených na kooperaci) po hostilní. Mezi těmito extrémy leží na pomyslném kontinuu respekt, tolerance, záliba-preference, předsudek a diskriminace. Mírně hostilní vztahy mají svůj počátek v zálibě-preferenci (predilection), což je nejběžnější forma skupinové exkluze, kdy lidé preferují sdružování se s takovými jedinci, kteří jim jsou nejbližší, cítí se s ním nejlépe, nejdůvěrněji. Allport vysvětluje, že lidé preferují důvěrně známé díky principu pohody, nejmenšího úsilí, příbuznosti a hrdosti na svoji vlastní kulturu; příčinou tedy není předsudek. Je přirozené preferovat vlastní rodinu, náboženství nebo etnickou skupinu. Když však nějaká osoba přehnaně zdůrazňuje přednosti vlastní skupiny a má odpor k jiným (což se mnohdy stává, neexistují-li možnosti blíže poznat členy jiných skupin), vzniká základ pro rozvoj předsudků.³⁸

Předsudky mají mnoho forem. Mohou být založeny na rase, pohlaví, věku, etnicitě, společenské třídě, náboženství, aj. Od konce druhé světové války a v důsledku hnutí za občanská práva v 60. letech je většinou lidí diskriminace vnímána jako nespravedlivá a mnoho diskriminačních aktivit je ilegálních.

Bylo by zavádějící hledat rasové předsudky výhradně u jedné etnické skupiny nebo například jen u bílé rasy. Bylo prokázáno, že příslušníci všech ras a etnik mohou mít předsudky a dopouštět se diskriminačního jednání na základě rasové či jiné odlišnosti. Antropolog John Gwaltney ve své studii *Portrét černé Ameriky (A Portrait of Black America)* ilustruje rasové předsudky černochů na podkladě různých rozhovorů, ze kterých jednoznačně vyplývá, že Afroameričané a jiné minority v Americe mohou zakládat rasové předsudky a v závislosti na nich jednat diskriminačním způsobem vůči bělochům.³⁹ Určité formy předsudků u utlačovaných skupin se často rozvíjejí jako odezva na jejich postavení ve společnosti ve snaze o znovunabytí vlastní důstojnosti.

³⁷ Srov. MACHALOVÁ, T. *Lidská práva proti rasismu*, s. 102-103.

³⁸ Srov. BENNETT, CH. I. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Chapter 3. Race Relations and the Nature of Prejudice, s. 70-98.

³⁹ Tamtéž.

Pokud se někdo snaží o ukončení národnostních, etnických a rasových konfliktů, neměl by ve své činnosti opomíjet zahrnutí každého, koho se rasové předsudky týkají, minoritní skupiny nevyjímaje. Během praxe v nízkoprahovém zařízení v Jaroměři jsem se setkala s vyostřenými konflikty mezi romskými dětmi a dětmi z majoritní společnosti. Mnohé z romských dětí měly velmi intenzivní nenávistné postoje vůči bílým, které se mimo jiné projevovaly verbální agresivitou (např. oslovení „gádžové“, „jogurtový ksichty“, „bílý huby“), přičemž jejich pocity a postoje byly vydatně živeny jejich komunitou i rodiči. Některé z romských dětí dokonce utvořily partu a přepadaly „bílé“ děti na cestě ze školy. Proto je pochopitelné, že chce-li někdo uspět v prevenci, eventuálně umírnění negativního dopadu předsudků nebo diskriminace na společnost a uplatňovat principy interkulturní výchovy, neměl by zapomínat na práci, výchovu, programy a projekty, které by byly zaměřeny na příslušníky menšin a společně s nimi také realizovány.

Výzkumy uskutečněné v různých zemích prokázaly, že etnické, rasové a náboženské stereotypy a předsudky u dětí existují. V průběhu dětství a mládí si člověk osvojuje kromě pozitivních hodnot a norem dané společnosti i negativní obsahy kultury, ve které vyrůstá (včetně stereotypů a předsudků). Etnické a rasové předsudky děti nejdříve přebírají od svých rodičů a příbuzných. Již v předškolním věku (mezi 3-4 rokem) se děti naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými, rasovými a jiným skupinami.⁴⁰ Jejich postoje jsou rovněž formovány skrze knihy, hračky, televizní programy a reklamy.

„Troyna a Hatcher (1992) zkoumali, jak se děti socializují, a varovali před přístupem k dětem jako k nepopsané tabuli. Věřící, že děti si volí, jak učinit svůj svět smysluplným, ne všechny děti sdílejí přístupy, hodnoty a představy rodičů, kteří mají nějaké předsudky.“⁴¹

Od nejtělejšího dětství jsou děti bystrými pozorovateli lidí kolem sebe; navzdory tomu, že zatím vždy nejsou schopny pojmenovat, co sledují, nebo artikulovat mínění o hodnotách. Stávají se experty na vyjadřování svých pocitů a potřeb skrze řeč těla a gestikulaci, ale také na přejímání pocitů, které vysílají jejich rodiče, ať už vědomě nebo nevědomě. Ze způsobu, jak na ně lidé reagují, se učí, které z jejich aktivit jsou přijatelné a které nejsou. Děti si jsou vědomy pocitů ostatních, dokáží utěšit někoho, kdo je v nepohodě; vědí, jak někoho obtěžovat, rozčilovat a jak se ospravedlnit. Je přiměřené se domnívat, že se děti od sebe navzájem

⁴⁰ Srov. BOUTTE, G. *Multicultural Education: Raising Consciousness*, s. 36.

⁴¹ BROWN, B. *Unlearning discrimination in the early years*, Chapter 1. Not too young to learn, s. 12.

učí o životě ve skupině, kooperaci, sociální zodpovědnosti, uvědomování si druhých, empatii a akceptaci.⁴²

Souběžně s tím, jak děti rostou, přijímají více verbálních a nonverbálních informací od dospělých, jiných dětí, z médií, ale i z toho, jak je společnost obecně organizována. Absorbují mnoho zpráv bez ohledu na to, jestli mají nebo nemají nějakou konkrétní znalost nebo osobní kontakt s partikulárními skupinami. Míra jejich ovlivnění informacemi závisí na tom, zda jsou chlapci nebo dívky, černoši nebo běloši, postižení nebo nepostižení, ze střední třídy nebo jiné, z heterosexuálních nebo homosexuálních rodin, z kočovné komunity nebo přistěhovalecké atd. Jejich vlastní osobnost a zkušenosti ovlivňují, co budou přijímat za své, stejně tak jako pozitivní příležitosti k tomu, aby mohli přehodnotit již naučené. Výzkumy, které prováděl ve Velké Británii David Miller, ukazují, že děti mezi 3-5 rokem se učí připisovat hodnoty k barvě pleti. Učí se, že existuje stabilní pořádek, ve kterém jsou běloši umístěni na pomyslném vrcholu a lidé jiných ras na opačném konci. Děti z minorit pak mnohdy vnímají, že společnost je vidí jako ostráčené, outsidersy, podřadné a bezvýznamné. Děti z majoritní společnosti si rovněž mohou utvářet obdobný úsudek, jelikož vyrůstají ve společnosti, která je socializuje za přítomnosti rasistických stereotypů k víře v jejich fyzickou, duševní a kulturní nadřazenost.⁴³

„Stejně tak jako děti absorbují rasistická přesvědčení a způsoby chování, chlapci a děvčata přijímají sexistické postoje a postupy ze světa kolem nich. Weinraub a kol. tvrdí, že kolem druhého roku života asociují určité povinnosti a věci každodenního použití jako auta a nářadí s muži, vysavač a jídlo s ženami. Mnoho chlapců preferuje chování, které je tradičně asociováno s mužskou rolí a zavrhuje kvality, které se naučili asociovat s ženskou rolí. Na druhou stranu se dívky chovají způsoby, které jsou asociovány s oběma rolami, ale vidí mužskou roli jako více zajímavou a vzrušující.“⁴⁴

Mezi třetím a šestým rokem si většina dětí vytvoří hlubší vnímání sebe sama a svého světa. Zajímají je odlišnosti a začínají užívat obecné negativní stereotypy o lidech, i o sobě samotných k vyjádření jejich myšlenek a vysvětlení jejich jednání. Mohou být znepokojeny nebo přímo odmítat hru s dětmi, jejichž pleť je tmavší než jejich, nebo s dětmi, které mluví jiným jazykem, odlišně se oblékají, mají nějaké fyzické znevýhodnění aj. Učí se jak být „správným“ chlapcem a dívkou, co znamená „být postižený“ a co všechno zahrnuje rodina.

⁴² Srov. BOUTTE, G. *Multicultural Education: Raising Consciousness*, s. 41.

⁴³ Srov. BROWN, B. *Unlearning discrimination in the early years*, Chapter 1. Not too young to learn, s. 13-15.

⁴⁴ Tamtéž.

Děti, které již bez problémů hovoří o podobnostech a rozdílech mezi lidmi, se také ptají, proč jsou lidé odlišní, a jsou schopny uvádět vlastní názory. Mnoho dětí z heterosexuálních rodin se naučilo z různých zdrojů (domova, médií, od kamarádů, ale i učitelů), že životní styl homosexuálů je nepřijatelný (již znají i slova, která vyjadřují odpor k této minoritě). Děti v předškolním věku dělají rozdíly mezi bohatými a chudými rodiči a dětmi na základě toho, jaké mají hračky, oblečení, v jakém bydlí domě, jakým majetkem oplývají, ačkoliv ještě nerozumí konceptu blahobytu a chudoby. Začínají věřit, že je lepší být bohatý než chudý, a učit se, že vlastnictví je zdrojem síly, moci a ovládnutí.⁴⁵

Mnohé výzkumy prokazují, že vznik rasových předsudků je ovlivňován i sociokulturním profilem rodin. Rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí, které vyrůstají v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a nižší úrovní vzdělání rodičů. Ve chvíli, kdy děti nastupují povinnou školní docházku, mají již ve svém myšlení zabudovány etnické stereotypy a předsudky. Podle T. Škachové⁴⁶ děti mladšího školního věku v České republice a Francii mají již utvořeny postoje vůči cizincům a kulturně odlišným skupinám. Děti uvádějí, že se nechtějí stýkat s nějakými skupinami lidí (čeští žáci nejčastěji s Němci, Rusy a Romy; francouzští s Němci a Angličany), i když s nimi nemají žádné přímé negativní zkušenosti, což ukazuje na iracionální přejímání stereotypů a předsudků u dětí a mládeže.

Petr Sak a Karolína Saková⁴⁷ shromáždili odpovědi respondentů ve věku 15-30 let, aby zjistili, které faktory utvářejí postoje mladých lidí k etnickým či rasovým minoritám. Bylo zjištěno, že u romské a židovské minority i cizinců je etnická příslušnost nejslabším faktorem vytvářejícím postoje mladých Čechů. Z toho plyne důležitý poznatek, že česká mládež nehodnotí ostatní skupiny na základě rasové či etnické odlišnosti, jak uvádějí někteří autoři.⁴⁸ Nejsilnějším faktorem je odlišnost hodnot a životního stylu, což se nejvýrazněji projevuje v postojích k Romům. Výrazně negativní postoje k Romům ovlivňují jevy jako rozšíření drog mezi mladými Romy, vysoká nezaměstnanost romské populace, nízká vzdělanostní úroveň aj. Je pravděpodobné, že stejné faktory, které působí na postoje mládeže, dopadají i na učitele, kteří se ve svých názorech neodlišují od postojů k etnickým a rasovým skupinám dospělé populace Čechů. Učitelé tudíž mají určité výhrady vůči chování a životnímu stylu Romů.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ Srov. ŠKACHOVÁ, T. Přístup žáků mladšího školního věku k cizincům a kulturním odlišnostem. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (ed.) *Proměny pedagogiky*, s. 448-451.

⁴⁷ Srov. SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 85.

⁴⁸ Srov. SVOBODOVÁ, A. Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 131-146.

Není známo, do jaké míry a zda vůbec žákům prezentují své postoje k etnickým a rasovým skupinám, nebo předkládají oficiální stanoviska tak, jak jsou obsažena ve vzdělávacích programech a učebnicích.⁴⁹

V rámci interkulturní výchovy se každý setká s vyšší či menší mírou předsudků ze strany všech účastníků. Jones⁵⁰ navrhuje šest způsobů, které vedou k zušlechtnění interpersonálních a skupinových dispozic tak, aby vedly k redukci předsudků:

1. vytvoření podmínek, ve kterých lidé různého kulturního původu musí pracovat kooperativně, nikoliv soutěživě, aby dosáhli nadřazených cílů;
2. poskytnutí takového kontextu, který bude podporovat pozitivní naladění a vřelost mezi lidmi z různých kultur;
3. pomáhání lidem k tomu, aby získali přímou zkušenost s tím, jaké to je, když je člověk stigmatizovaný;
4. redukce bariér mezi skupinami skrze odhalení tendence zacházet s někým na základě jeho skupinové příslušnosti (zdůrazňováním jedinečných kvalit individuů, demonstrováním mnohočetné skupinové příslušnosti);
5. rozšiřování hranic mezi skupinami pro včlenění dalších typů jiných lidí, tj. redukování předsudků mezi skupinami skrze zvyšování rozličnosti uvnitř jednotlivých skupin;
6. přijetí transakčního přístupu do vztahů mezi skupinami (při rozhodování brát na zřetel perspektivy všech zúčastněných skupin; vyžadovat taková skupinová rozhodnutí, která se budou opírat o vyjednávání a participaci všech členů; zdůraznit vzájemně závislé vztahy).

Tyto přístupy se rozvinuly v oblasti školících aktivit mimo dominantní sféru americké multikulturní výchovy a mohou být užitečným nástrojem či inspirací pro snižování předsudků během interkulturní výchovy u nás.

Jedním z cílů interkulturní výchovy je zvyšování společenské soudržnosti a dosažení sociálního smíru. Předsudky mohou vést ke společenským procesům, které jsou v rozporu se sociálním smírem. Bylo by nerealistické klást na interkulturní výchovu požadavek úplného odstranění předsudků. Reálným cílem interkulturní výchovy je vést studenty k poznání, jakým způsobem vznikají předsudky, jak ovlivňují naše myšlení, vnímání a chování, poskytovat

⁴⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 100-106.

⁵⁰ Srov. JONES, CH. E. Life is tremendous. Cit. In KISELICA, M. S. *Confronting prejudice and racism during multicultural training*, Chapter 12. *Confronting Prejudice: Converging Themes and Future Directions*, s. 187-199.

adekvátní informace o situaci příslušníků nejrozmanitějších skupin, vytvářet schopnost předsudky rozpoznávat u sebe i ve svém okolí a rozvíjet kritické myšlení.

Pokud se někdo rozhodne ve výchovně-vzdělávací práci zabývat otázkou předsudků, měl by se připravit na mnohá úskalí, která vyplývají ze samotné podstaty předsudků. Předně jsou předsudky získávané v celoživotním procesu socializace, již od nejranějšího dětství, a tudíž utváří hlubší vrstvy naší mentální výbavy.⁵¹ Jsou vnímány jako normativní postoje, úzce souvisejí s identitou (narušení představy o jiných vyvolává pocit ohrožení vlastního sebepojetí) a jejich nositelé je většinou prezentují jako výsledky logických úvah či nepopiratelných faktů.⁵²

Pro interkulturní výchovu v rámci českého školství existuje podle Buryánka⁵³ několik strategií, jak korigovat předsudky vůči odlišným skupinám. Tyto strategie se mohou uplatňovat v různých kombinacích podle situace, ale i obsahu předsudku. Dobrým úvodem pro systematickou a dlouhodobou práci s předsudky jsou *obecné diskuse o předsudcích*, jejich vzniku a fungování, které vytvářejí předpoklad pro další korekci předsudků. Studenti mohou být konfrontováni s předsudky, které se týkají jich samotných nebo jejich referenční skupiny, a díky tomu se „vidět zvenčt“.

Některým předsudkům je možné poměrně snadno čelit pomocí *racionalizace a statistických údajů*, které je v dostatečné míře analyticky rozkládají. Jelikož předsudky velmi často odolávají racionální argumentaci a mnohdy neexistují odpovídající výzkumy a data, je možné uvádět *pozitivní příklady* profilů úspěšných či zajímavých příslušníků odlišných skupin, přičemž je nutné dbát na to, abychom se v dobré víře neuchýlili k pouhé pozitivní stereotypizaci a nezapomněli, že předáváme informaci o jedinečných osudech. K tomu je možné hledat inspiraci například v publikaci *Praha: osobnosti národnostních menšin* nebo *Romské osobnosti ve fotografii*.⁵⁴

Pokud jsou objektem předsudků příslušníci marginalizovaných, separovaných a ekonomicky velmi slabých skupin, hodí se korekce předsudků skrze osvětlení *sociálních mecha-*

⁵¹ Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 67-70.

⁵² Srov. PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 26-29.

⁵³ Srov. BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání II*, s. 16-21.

⁵⁴ Srov. BALVÍN, J.; BEDNÁŘOVÁ, T.; BÉKÉSI, B. et al. *Praha: osobnosti národnostních menšin*; BALVÍN, J. *Romské osobnosti ve fotografii*.

nismů společnosti a marginalizace.⁵⁵ Mnoho etnických stereotypů je založeno na odporu nikoli vůči etnokulturním projevům, ale vůči projevům tzv. „kultury chudoby“. Sociálně patologické jevy, které můžeme sledovat v romských ghettech, nejsou projevem romské kultury, ale jsou společné všem marginalizovaným skupinám po celém světě. Příslušníci vyloučených skupin se chovají patologicky především proto, že vyrůstali v odlišné sociální realitě, kde neměli možnost osvojení žádoucích životních strategií.⁵⁶ Při práci s předsudky je vhodné využít v co největší míře participativní přístup. Studenti by neměli být označováni za nositele předsudků. Měli by se cítit spoluodpovědní za řešení problematiky předsudků a měli by dostat příležitost nekonfrontačním způsobem prozkoumat své vlastní předsudečné postoje.⁵⁷

1.2.5 Etnocentrismus, xenofobie, rasismus

Etnocentrismus je sociologický, kulturně antropologický a kulturologický pojem, který v roce 1906 zavedl do sociologie a etnografie americký sociolog a teolog William Graham Sumner. Sumner definuje etnocentrismus jako hodnocení a přijímání všech existujících životních projevů pouze z perspektivy a hodnot vlastní skupiny či společnosti. Normy a hodnoty, způsob myšlení a náboženské představy sociální skupiny, s níž se jedinec ztotožňuje, jsou považovány za jediné správné, zatímco představy jiných kultur jsou vnímány jako odchýlné, eventuálně stojící na nižším vývojovém stupni. Z hlediska vlastní kultury může být etnocentrismus funkční, protože podporuje míru identifikace se společstvím a má sociálně-integrační vliv. Při interkulturní a mezináboženské komunikaci, kdy je legitimována intolerance rostoucí z vědomí vlastní výlučnosti, však může být etnocentrismus vážnou překážkou a jeho důsledkem může být i vyhrocený konflikt.⁵⁸ Existují různé formy etnocentrismu. Například Evro-po-centrismus a západo-centrismus, které byly implicitní součástí kulturního evolucionismu, vycházely z představy, že dějiny evropské kultury jako kultury nejpokrokovější musí sloužit jako kritérium vývoje kultur ve světě a tyto kultury musí ve svém vývoji

⁵⁵ Srov. MAREŠ, P. Marginalizace, sociální vyloučení. In SIROVÁTKA, T. (ed.) *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*, s. 9-23.

⁵⁶ Touto problematikou se ve velké míře zabývali sociologové tzv. Chicagské školy (např. W. I. Thomas nebo F. W. Znaniecky spolupracovali na pětisvazkovém díle *Polský sedlák v Evropě a Americe*), kteří prováděli mnoho empirických výzkumů chudoby a sociálně patologických jevů v prostředí přistěhovaleckých čtvrtí.

⁵⁷ Srov. KOŠŤÁLOVÁ, H. Východiska pro plánování průřezového tématu. *Kritické listy*, s. 6-11.

⁵⁸ Srov. BLECHA, I.; HORYNA, B.; BRÁZDA, R. et al. *Filosofický slovník*, s. 112.

napodobovat vývoj západní civilizace. Etnocentrismus může přerůst v rasismus, nacionalismus a šovinismus.⁵⁹

Etnocentrický úhel pohledu jako takový je i není nevyhnutelný a sám o sobě je značně problematický. Každý člověk věci nahlíží ze svého vlastního úhlu pohledu. Stejně tak jako kultura je i etnocentrismus naučený a velmi často rovněž nevědomý. Sumnerova definice obchází tu stranu etnocentrismu, která budí námitky. Jedná se o tendenci poměřovat všechny odlišné kultury jako podřadné vůči naší. Pocit nadřazenosti může být doprovázen pocitem nenávisti k odlišným kulturám a hlubokou nevšímavostí. Výzkum potvrdil předpokládaný koncept, že podobnost kultur je determinujícím faktorem našeho přístupu k ostatním. Lidé mají v oblibě lidi, kteří jim jsou podobní, a mají výhrady vůči těm, kteří jsou odlišní.⁶⁰

Úskalím etnocentrismu není jen to, že máme rádi ty, kteří jsou nám nejvíce podobní, a máme tendenci vnímat naši kulturu jako tu nejlepší, ale především nerozeznání skutečnosti, že tak činíme, čímž dochází k zamlžení našeho vnímání odlišných kultur. Etnocentrismus působí velice intenzivně a zálučně v komunikaci proto, že existuje bez našeho postřehnutí (například studujeme jen západní filozofy) a obvykle není patrný v jeho manifestaci (například přistupujeme k problémům se západní orientací). Ostatní kultury mohou pochopitelně také demonstrovat tyto pocity vědomé či nevědomé nadřazenosti. Popření etnocentrismu je jednou z největších překážek v interkulturní komunikaci, protože takové popření znemožňuje konfrontaci, následné objasnění a akceptování rozdílných úhlů pohledu a postojů. Protože se učíme etnocentrismu již velmi brzo a primárně na podvědomé úrovni, může se stát hlavní bariérou pro interkulturní komunikaci. Můžeme se o sobě domnívat, že jsme vnímaví vůči ostatním kulturám, aniž by tomu tak skutečně bylo.⁶¹

Termín etnocentrismus pochází z řeckého výrazu *ethnos* (národ) a *kentron* (centrum). Sumner a jiní spojovali etnocentrismus spíše s kulturou, existují však badatelé, kteří přesouvají těžiště zájmu na národnost, čímž pojem etnocentrismus do jisté míry splývá s pojmem *nacionalismus*. Britové byli „vládci všech mořských vln“, árijští Germáni byli „nadřazená rasa“, Čína byla Číňany pokládána za střed země apod.⁶²

⁵⁹ Srov. PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 30-35.

⁶⁰ Srov. MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 3. Ethnocentrism, s. 39-52.

⁶¹ Srov. MACHALOVÁ, T. *Lidská práva proti rasismu*, s. 22-28

⁶² Srov. MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 3. Ethnocentrism, s. 39-52.

Etnocentrismus vychází ze stereotypizování. Když hodnotíme lidi, užíváme v nás již existující stereotypy společně se specifickými informacemi a pocity, které v nás vyvolávají konkrétní osoby a skupiny, jež jsou objektem našeho soudu. V tomto procesu existuje dvojí nebezpečí. Původní stereotyp nemusí být hodnověrný a informace, se kterými pracujeme, mohou být nekompletní. Spoléháme se na stereotypy, ačkoliv máme přesvědčivé důkazy, které potvrzují jejich nepravdivost. Máme tendenci vidět naše vlastní chování jako normální a odlišné chování jako podivné. Mnohdy věříme tomu, že skupina, ke které náležíme, je nadřazená ostatním skupinám, jejichž součástí nejsme. Strukturovaná situace, ve které známe nepsaná pravidla, je mnohem příjemnější než taková, ve které pociťujeme úzkost a vyloučení. Proto někdy inklinujeme k pokládání nás samotných za „ty správné“ a ostatních za „ty špatné“.⁶³

H. H. Kelley ve své teorii atribuce příčin předpokládá, že lidé používají závěry z pozorování chování lidí k vysvětlení chování všech ostatních. To může vést k negativním interpretacím chování a kromě jiného i k etnickému stereotypizování. Fundamentální atribuce je vše prostupující tendence připisovat příčinu chování spíše vnitřním faktorům než situačním. Dochází k ní, když lidé pozorují chování ostatních, a je zesílena tehdy, když je jejich chování vnímáno nepříznivě.⁶⁴ Když neznáme lidi osobně, jsme mnohem více přístupní chybnému stereotypizování. Stereotypizování je možné čelit poznáváním konkrétních jedinců. Pak už před sebou nevidíme člověka coby Asiata, ale jako někoho, kdo přísluší k jedinečné asijské kultuře, má určitý status, vzdělání, věk, pohlaví a především neopakovatelnou osobnost. Pokud chceme chápat skutečnost z různých úhlů pohledu, musíme se distancovat od naší vlastní situace natolik, abychom byli schopni hodnotit chování a přesvědčení ostatních. Předpoklad, že obyčejy a zvyky jsou znamením toho, zda jsme nebo nejsme dobře vychováni, je společný všem kulturám a je symptomem etnocentrismu, který je těžké překonat. Stolování dobře ilustruje různé pohledy na to, co je a co není slušné. V některých kulturách, obzvláště v těch, kde „čas jsou peníze“, se uspořádávají obchodní schůzky během oběda, večeře, ale třeba i snídaně. V jiných kulturách je řešení obchodních záležitostí během jídla pokládáno za naprostou hrubost a neslušnost.

Jako opozice etnocentrismu byl vytvořen koncept *kulturního relativismu*. Všechny kultury jsou v tomto pojetí jedinečné, neopakovatelné a nemohou být poměřovány měřítky kultury

⁶³ Srov. SEILEROVÁ, B. *Tolerancia v procesoch akulturácie*, s. 18-37.

⁶⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 15-16.

jiné. Pokud posuzujeme ostatní kultury, je dobré zohlednit jejich geografický, historický a sociální kontext. Pozorovat je v souvislosti jejich vlastních norem, regulativů, idejí, pravidel a zvyků, s nimiž mohou být v naprostém souladu, přestože těm našim nevyhovují.⁶⁵

Navzdory etnocentrismu a s ním spojené *xenofobii* (z řeckého *xenos*-cizí a *fobos*-strach) existuje jen nepatrné množství kultur, které by se vyvíjely v naprosté izolaci (takové kultury pochopitelně mohou vnímat tradiční a po staletí nezměněné jako velmi pozitivní hodnotu). Rychlý vývoj byl zaznamenán především u těch civilizací, které byly v úzkém kontaktu s jinými, odlišnými kulturami, soutěžily s nimi a byly nuceny se vůči nim vymezovat. Kultura, která zůstává v izolaci, stagnuje. Při kulturních střetech dochází k výměně znalostí, technologií a idejí. V euro-atlantické civilizaci došlo díky kontaktu s jinými civilizacemi k závratnému technologickému úspěchu. Nejčastěji jsou uváděny vynálezy jako je čínský papír, střelný prach, kompas, hedvábí, indické sklo a ocel, používání fénického písma nebo arabská nula, která položila základ moderní matematice. Významným faktorem novověké populační exploze bylo snadné pěstování brambor dovezených z Ameriky.

Termín xenofobie užívaný často sociology se někdy doslovně překládá jako strach z cizinců. Obecně se používá k označení mezilidské nesnášenlivosti a předsudků vůči lidem z jiné země či při nedostatku úcty k jejich tradicím a rozdílné kultuře. Xenofobie vyvěrá z neznalosti a negativních názorů.⁶⁶ Někteří vědci vysvětlují vznik xenofobie rozdílností kultur, historie, jazyka a zkušeností mezi etniky. Biologové hovoří o podvědomém strachu z možnosti nákazy neznámými chorobami. Psychoanalytici chápou xenofobii jako promítání nevědomí, které neznáme a které nás děsí, do někoho mimo vlastní skupinu.⁶⁷ Nedůvěra a netolerance jsou zdrojem předsudků a přispívají k vytváření stereotypního pohledu generalizujícího negativní charakteristiky jedince na celou skupinu. Ať jsou přirozené, naučené, vyplývají z charakteru člověka, nebo jsou dané situací, stávají se příčinou napjatých vztahů mezi etnickými skupinami žijícími ve stejné lokalitě a mohou se stát zdrojem rasistických ideologií a rasistického chování jedinců.

Rasa je pojem, který je již poměrně dlouho používán v biologii člověka a ve fyzické antropologii. Vyvíjel se v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie v době, kdy věda objevovala a upřesňovala, že druh *homo sapiens* není jednotný, protože se odlišuje určitými

⁶⁵ Srov. BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*, s. 19-26.

⁶⁶ Srov. URBAN, L. *Sociologie*, s. 285.

⁶⁷ Srov. MEMMI, A. *Racism*, s. 125-131.

anatomickými znaky, jako je tvar lebky a obličeje, výška, tělesné proporce, barva kůže, vlasů a očí. V osmnáctém století byla vytvořena antropologická teorie lidských ras, ve které se uplatňuje rasová taxonomie, která třídí lidstvo především podle somatických znaků do tří základních rasových skupin. Nejpočetnější rasovou skupinou je rasa mongoloidní (Číňané, Korejci, američtí Indiáni, aj.), po ní rasa europoidní (Evropané, Indové, aj.) a nejméně početná je rasa negroidní (většina Afričanů, černoši žijící v USA, Brazílii, aj.).⁶⁸ Rasy jsou skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné a vytvořily se vlivem přírodního prostředí v určitých geografických teritoriích (Afrika, Asie, Evropa a Blízký východ). Původní geografické rozmístění ras se díky častému přesídlování během historického vývoje změnilo, což je obzvláště patrné na americkém kontinentu, kde žijí kromě původního obyvatelstva mongoloidní rasy (Eskymáci a Indiáni), postupně přemístění lidé europoidní rasy (Evropané), kteří zrealizovali nedobrovolné osídlování kontinentu lidmi rasy negroidní (černoští otroci z Afriky). Ani přesídlování ani míšení ras nezabránilo tomu, aby si i v současnosti lidské rasy uchovávaly své zřetelné znaky.⁶⁹

Pojem rasa je v biologicko-antropologickém pojetí výraz neutrální, jelikož každý z nás patří k nějaké rase, stejně tak jako například k určitému pohlaví. Zároveň dochází k míšení ras a přibývá dětí, jejichž rodiče jsou odlišné rasy. V některých zemích, například v Brazílii, tvoří asi 40% populace mulati (míšenci bělocha a černocho), mestici (míšenci bělocha a Indiána) a kajoti (míšenci mulata a mestice). Rovněž v jiných zemích amerického kontinentu i v Evropě je situace podobná.⁷⁰ V některých zemích se také místo termínu rasa používá eufemismu „vizuální menšina“. Existenci ras jako takových zřejmě nebude možno nikdy popřít, neboť viditelné rozdíly mezi skupinami lidí budou vždy. Tvrzení, že rasy existují, však neznamená, že by mezi nimi bylo možné vytvořit hierarchii, že by jedna rasa byla lepší než druhá nebo že by člověk jedné rasy měl více práv než člověk rasy druhé. Genetika ukázala, že mezi rasami není možné stanovit jasné hranice a že rasu nelze biologicky přesně definovat. Zdá se, že čisté rasy jako takové nikdy neexistovaly, ale stejně tak jako se postupně mění fyzické prostředí, mění se i lidský vzhled. Rovněž zjištění genetiků některé vědce dovedla k závěru, že rasy neexistují, o čemž se mezi odborníky doposud vedou spory.

V rámci teorie a praxe interkulturní výchovy je podstatné, že existuje pojetí ras i v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filozofii, které je odvozováno

⁶⁸ Srov. MACHALOVÁ, T. *Lidská práva proti rasismu*, s. 108-114.

⁶⁹ Srov. WOLF, J. *Člověk a jeho svět. II*, s. 52-60.

⁷⁰ Srov. SCHAEFER, R. T. *Racial and Ethnic Groups*, s. 220-253.

z psychologických a kulturních fenoménů (například ze vzorců chování, inteligence, jazykových a náboženských charakteristik).⁷¹ Není dostatečně vysvětleno, jaký je vztah mezi biologickými znaky příslušníků určité rasy a jejich psychologickými charakteristikami. Existuje mnoho studií, které se neshodují v tom, jaké jsou např. rozdíly v intelektových schopnostech Afroameričanů ve srovnání s bělošskými a jinými Američany a jaké z toho vyplývají důsledky pro jejich vzdělávání.⁷²

Nejčastěji se termín *rasismus* používá k označení nepřátelských a negativních pocitů jedné skupiny vůči jiné a následků tohoto přístupu. Rasistické teorie učí, že rasy nejsou navzájem rovnocenné, že mezi nimi existuje hierarchie, která je biologické povahy a promítá se i do sociální a kulturní oblasti. To vede k závěrům, že nadvláda vyšších ras nad nižšími je legitimní a že míšení mezi rasami je negativním jevem. Podobně jednali i stoupení bělošské nadřazenosti na americkém Jihu, kteří skrze rasistické teorie vysvětlovali nutnost zachování rasových segregačních zákonů, jež měly černé a bílé obyvatelstvo udržet v odděleném a nerovném postavení.

Teorii vědeckého rasismu, která měla veliký úspěch ve Spojených státech a Evropě před druhou světovou válkou, zdiskreditovaly nejen vědecké studie zpochybňující rasovou genetiku, ale i morální odpor lidí na celém světě vůči nacistickému dědictví. Jediný rasistický režim, který přežil druhou světovou i studenou válku, byl režim v JAR. Zákony zakazovaly sňatky a sexuální styk mezi rozdílnými „skupinami obyvatelstva“ a požadovaly oddělené obytné čtvrti pro osoby smíšeného původu i pro Afričany. Nakonec však klima celosvětového odporu po holocaustu přimělo zastánce apartheidu, aby se vyhýbali otevřenému biologickému rasismu a začali vysvětlovat „oddělený vývoj“ kulturními, a nikoli fyzickými rozdíly.⁷³

Porážka nacistického Německa, desegregace amerického Jihu a zřízení většinové vlády v Jižní Africe naznačují, že režimy založené na biologickém rasismu patří minulosti. Rasismus však ke své existenci nepotřebuje podporu státu a zákona a nevyžaduje ideologii vycházející z konceptu biologické nerovnosti. V některých evropských zemích je ospravedlňována diskriminace a nepřátelství vůči přistěhovalcům z třetího světa pomocí poukazování na hluboce zakořeněné kulturní rozdíly, což je nazýváno novým „kulturním rasismem“. Někteří

⁷¹ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 51-56.

⁷² Tamtéž, s. 53.

⁷³ Srov. ČERNÝ, V. *Rasismus, jeho základy a vývoj*, s. 64-72.

označují za „rasistický“ názor některých bělochů, že obyvatelé ghett a latinskoamerických čtvrtí jsou nevyhléditelně postižení kulturní patologií.⁷⁴

Rasismus jako takový je obtížné definovat. Většina definic rasismu je neúplná a hodí se jen pro určité situace. Rada Evropy definuje rasismus jako víru v to, že na základě rasy, barvy, jazyka, náboženství, národnosti nebo národního a etnického původu je možné ospravedlnit pohrdání osobou nebo skupinou osob nebo mít vůči nim nadřazený postoj.⁷⁵ Světová konference proti rasismu, rasové diskriminaci, xenofobii a s nimi související intoleranci, která se konala v roce 2001 v Durbanu, definovala rasismus jako „člověkem vytvořenou ideologii, která tvrdí, že některé rasy jsou předurčeny k vládě nad druhými na základě fyzických a kulturních znaků i ekonomického bohatství. Rasismus vytváří hierarchii mezi rasami“.⁷⁶ V těchto definicích se hovoří pouze o rasistických teoriích a ideologiích a pod pojem rasismus nejsou zahrnuty konkrétní projevy chování, které z těchto teorií a ideologií vyplývají. Rasistické teorie hrají podle mého názoru podstatnou roli především v organizované podobě rasismu, ale nejsou jeho jedinou formou. Rasismus vychází z postojů člověka a projevuje se nejen vytvářením rasistických teorií, ale především chováním. Rasistické postoje a chování nemusí být vždy zaštitěny rasistickými ideologiemi. Proto souhlasím spíše s definicí Memmiho, který definuje rasismus jako způsob chování a argumentace vyzdvihující rozdíly mezi etnickými skupinami, jako hodnocení těchto skupin a následné využití závěrů, které z něho vyplývají, pro svůj vlastní prospěch. Podle Memmiho rasismus začíná interpretací rozdílů, které jsou využívány pro účely nadvlády (jak se dělo zejména v období kolonialismu).⁷⁷

Termín rasismus přešel do obecného užívání ve třicátých letech dvacátého století jako slovo pro označení teorií, jimiž nacisté ospravedlňovali pronásledování Židů. Samozřejmě tento jev existoval dávno před tím, než historikové a jiní vědci začali používat slovo, kterým jej označujeme. Ve světě však stále neexistuje ustálené vnímání, jaká přesvědčení a modely chování lze považovat za rasistické. Pracovní definici je možné hledat někde mezi názorem, že rasismus je typicky moderní myšlenkou bez významného historického precedentu a teorií, že jde o nový projev fenoménu kmenového systému či xenofobie. Pokud někdo pokládá

⁷⁴ Srov. FREDERICKSON, G. M. *Rasismus*, s. 92.

⁷⁵ Srov. *European Commission against Racism and Intolerance*. Strasbourg, 1998.

⁷⁶ Srov. *World conference against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance*. New York, 2002.

⁷⁷ Srov. MEMMI, A. *Racism*, s. 82-94.

etnicko-kulturní rozdíly za vrozené, neodstranitelné a nezměnitelné, je možné hovořit o rasistickém přístupu nebo ideologii. Jestliže jsou etnické rozdíly, pevně zakořeněné v jazyce, zvycích a příbuzenských vztazích, potlačeny ve jménu domnělé bělošské nadřazenosti nebo mýtu o nadřazeném původu (v případě árijství), jedná se o rasismus v jeho nejčistší podobě. Rasismus však není jen názor, projevuje se praktikami, institucemi a strukturami, které pocity hlubokých rozdílů ospravedlňují nebo legalizují. Rasismus není tudíž pouhé teoretizování, ale snaha o udržení, nebo přímo nastolení *rasového řádu* (stálé skupinové hierarchie), který pomyslně odráží zákony přírody nebo rozhodnutí Boha. Rasismus v tomto smyslu nevyplývá ze společenské lidské existence, vědomí svého druhu, ani není prostou moderní teorií, ale stejně jako vědecký rasismus má svůj historický vývoj.⁷⁸

Podle Fredericksonovy teorie rasismu musí být přítomna moc a odlišnost, kdy rasismus pramení z myšlenkového postoje, podle něhož se jedni od druhých liší trvale a nenapravitelně. Vědomí odlišnosti pak poskytuje motiv a zdůvodnění pro mocenskou převahu a nespravedlivé či kruté zacházení s etnicko-rasově odlišnými. Výsledkem spojení názoru s činem může být společenská diskriminace, ale i segregace, koloniální podrobení, odmítání přistěhovalců, nucené deportace (etnické čistky), zotročení nebo genocida. Všechny podoby rasismu popírají možnost koexistence diskriminující a diskriminované skupiny ve stejné společnosti, pokud jedna nebude nadřazená druhé, a odmítají možnost smazání etnicko-rasového rozdílu skrze změnu totožnosti. Ačkoliv je rasismus možné nalézt i mimo Evropu (například tradiční přesvědčení Japonců, že porozumět a ocenit jejich kulturu může jedině člověk jejich původu, což ústí v diskriminaci Korejců narozených na území Japonska), varianty rasismu, které byly vyvinuty na Západě, měly největší dopad na historii a logika rasismu zde byla plně propracována, naplněna i dovedena do konečného extrému, přičemž ji označila, odsoudila a kladla jí odpor zevnitř jedna a tatáž kulturní tradice. Ke všemu se, podle Fredericksona,⁷⁹ rasismus na Západě rozvinul na pozadí zásady lidské rovnosti. Nejdříve se všichni stoupenci křesťanství stali rovnými před Bohem, pak přišel názor, že všichni lidé se rodí svobodní a rovní a mají ve společnosti nárok na stejná práva. Přesto však v západním světě existovaly zásady rovnosti společně se silnými předsudky vůči jistým skupinám, ze kterých se plně rozvinul rasismus jako ideologie a světonázor.

⁷⁸ Srov. ZERGER, J. *Was ist Rasismus?*, S. 71-85.

⁷⁹ Srov. FREDERICKSON, G. M. *Rasismus*, s. 124-145.

V současné době se i v České republice velmi často mluví o rasismu a rasové diskriminaci. Nicméně Průcha zastává názor, že se v České republice pojem rasismus užívá nadbytečně a nepřesně. Příkladem může být označování stereotypů a předsudků Čechů vůči Vietnamcům a Romům jako projevů rasismu či rasové diskriminace.⁸⁰ Průcha je toho názoru, že se rasová diskriminace vyskytuje až tehdy, když dochází k nějakému jednání, které poškozují příslušníky jiných etnických či rasových skupin. V tomto názoru se také opírá o Giddense, podle jehož názoru by rasismus neměl být ztotožňován s pocity sociální distance či nízké oblíbenosti jedné rasy u příslušníků rasy jiné. Odmítavý postoj nebo předsudek vůči jiné rase nebo kultuře stále není rasismem. Rasismus se projevuje až diskriminací, kdy jsou jedné skupině lidí upírána práva a příležitosti, kterými disponují ostatní.⁸¹

Světová konference OSN o rasismu, rasové diskriminaci, xenofobii a s tím související netoleranci, která se konala v roce 2001, odsoudila tyto jevy a vyzvala k rázným činům. Byla zde schválena závěrečná Deklarace a Akční program, které zavazují členské státy OSN k řadě kroků proti rasismu a diskriminaci na mezinárodní, regionální i národní úrovni. Deklarace mj. prohlašuje, že média by měla zastupovat multikulturní společnosti v celé jejich šíři a pestrosti a bojovat proti rasismu, diskriminaci, xenofobii a intoleranci, což může být pro řadu novinářů inspirující, je však otázkou, nakolik přínosné pro řešení řady problémů souvisejících s rasismem a xenofobií. Je možné konferenci OSN pokládat za konec „věku rasismu“, můžeme očekávat století bez projevů nenávisti a nespravedlnosti a patří rasismus definitivně minulosti?⁸²

Někteří autoři tvrdí, že rasismus dále přežívá v podobě *neorasismu* (*kulturního rasismu*). Podle Fredericksona⁸³ existuje například ve Spojených státech, Francii a Velké Británii, vychází z rozdílů daných kulturou a nikoli genetickým vybavením. Příchod velkého množství přistěhovalců z bývalých anglických a francouzských kolonií vedl ke zdůrazňování odlišnosti kultury nově příchozích od původního obyvatelstva. V Británii se doposud spojuje barva kůže s kulturou a převládá přesvědčení, že způsob života je stejně nezměnitelný, jako pigmentace. Ve Francii není barva kůže tak důležitá. I člověk s tmavou kůží může být považován za přijatelného, pokud ovšem projeví vůli k asimilaci. Diskriminace Afroameričanů ve Spojených

⁸⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 54.

⁸¹ Srov. GIDDENS, A. *Sociologie*, s. 231.

⁸² Srov. *World conference against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance*. New York, 2002.

⁸³ Srov. FREDERICKSON, G. M. *Rasismus*, s. 98.

ných státech je ospravedlňována tím, že jde o adekvátní reakci na dysfunkční subkulturu. Ačkoliv byl vědecký rasismus zdiskreditován a legalizovaná diskriminace odmítnuta, doposud nebylo dosaženo rasové spravedlnosti a rovnosti. Důvodem je historie otroctví, rasové segregace, apartheidu či kolonizace, která zanechala příslušníky dříve pronásledovaných skupin v ekonomicky a psychologicky zranitelné situaci, která je značně znevýhodňuje vůči ostatním. Následkem otevřeně rasistických režimů může být asociální a sebedestruktivní chování. Selhání a patologické jevy, které z toho pramení, zdánlivě potvrzují pravdivost negativních stereotypů o pronásledované skupině.

Antisemitský rasismus je také stále živý i bez ohledu na holocaust a vznik státu Izrael. Některé skupiny v mnoha zemích stále věří v mýtus židovského spiknutí. V Německu, Francii, Spojených státech, Maďarsku a v některých východoevropských zemích se Židé dodnes stávají terčem útoků. Arabské vlády, které ostře protestují proti státu Izrael, podporují šíření antisemitské propagandy, včetně podvržených *Protokolů sionských mudrců*.⁸⁴ V západních demokraciích je v současné době antisemitismus odsuzován a činy na něm založené jsou aktivitami okrajových skupin, které působí mimo zákon, eventuálně politických stran, které jsou však příliš malé a tudíž nemají šanci se podílet na moci.

Řada etnických konfliktů dneška vychází spíše z rozdílů kulturních a náboženských než genetických. Frederickson zmiňuje některé situace, které mohou posloužit jako příklad: irští katolíci v Severním Irsku, severoafričtí muslimové ve Francii, Turci v Německu, albánští muslimové ve zbytkové Jugoslávii, bosensští muslimové pod srbskou či chorvatskou nadvládou, Čečenci v Rusku, muslimové, sikhové a křesťané v Indii, buddhisti v Čínou ovládaném Tibetu, Palestinci v Izraeli a mnozí další, kteří jsou obětí diskriminace a od většinového národa se liší především etno-nábožensky.⁸⁵ Tyto konflikty, dle mého názoru, jsou motivovány rovněž politicky, mocensky a ekonomicky.

K překonání rasismu nestačí racionální přesvědčování. Avšak vzhledem k tomu, že je možné empiricky dokázat, že jsou jeho závěry falešné, je rasismus křehčí než nevyvratitelná a nezpochybnitelná víra, jakou vyžaduje náboženský fanatismus. Podle Šiškové⁸⁶ je možné šířit pravdu o lidských fyzických odlišnostech, zajistit rovná občanská práva pro pronásledované skupiny, politické zastoupení adekvátní jejich počtu i stejné příležitosti ke vzdělání

⁸⁴ Srov. DANICS, Š. *Extremismus, rasismus a antisemitismus*, s. 79-81.

⁸⁵ Srov. FREDERICKSON, G. M. *Rasismus*, s. 112.

⁸⁶ Srov. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 174.

a zaměstnání (přičemž mnohdy bude nutné zavést zvláštní opatření, která by kompenzovala nevýhody zděděné z minulosti); militantnímu náboženskému fanatismu lze bránit oddělením církve od státu.

Naopak podle Fredericksona⁸⁷ je možné, že rasovou diskriminaci dvacátého století, zastíní náboženská diskriminace století jednadvacátého. Dnes se setkáváme s globálním kapitalismem, který se zaměřuje na pracovníky všech ras. Faktické rasové hranice existují proto, že jsou někteří lidé v důsledku otroctví, kolonialismu nebo pozdějšího startu na cestě k modernizaci chudší a znevýhodnění oproti lidem evropského původu. Není v moci aktivního rasismu tento světový pořádek zachovat, stejně tak jako není možné tvrdit, že jej dokáže konvenční antirasismus nějak změnit. V tomto kontextu se militantní fundamentalismus nebo náboženský fanatismus mohou stát záštitou pro národy, které mají pocit ohrožení svých společenských a tradičních etických hodnot.

Ve shodě s Fredericksonem Lipovetsky⁸⁸ podotýká, že mnozí pachatelé násilí proti „odlišným“ pochází ze společenského okraje. Největší nebezpečí hrozí od potomků privilegovaných, kteří se cítí být na okraji postmoderního světa komunikačních technologií, globálního finančního trhu a byrokratizovaných národních států. Odcizení od světového vývoje může vyvolávat rasismus nebo náboženský fanatismus v závislosti na kulturních a společenských okolnostech. Touha po vlastní identitě vyvolává ve světě, který redukuje každého, kdo není součástí elity, na špatně placeného dělníka a konzumenta masově vyráběného zboží, hlad po smyslu a pocitu sebezakotvení, který může nejlépe uspokojit rasové či náboženské povědomí. Rasa s ohledem na celosvětovou kampaň proti rasismu již není tak vhodným útočištěm pro odcizené a hledající jako dříve. Svou lákavost si však uchovává absolutistické náboženství, které se stává militantním a politizovaným, díky čemuž v sobě obsahuje potenciál stát se hlavním zdrojem agrese a konfliktů v jednadvacátém století.

1.3 Interkulturní komunikace

V předchozích řádcích jsem naznačila, jaké problémy se dotýkají každého z nás v současném světě. Protože se od roku 1989 postupně začíná proměňovat etnická struktura České republiky a do budoucna lze očekávat další nárůst počtu cizinců, je zřejmé, že se budeme muset

⁸⁷ Srov. FREDERICKSON, G. M. *Rasismus*, s. 117.

⁸⁸ Srov. LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*, s. 193-219.

vyrovnat s novou situací.⁸⁹ Do jisté míry máme výhodu v tom, že se můžeme inspirovat zkušenostmi jiných evropských zemí (například severských zemí, bývalých koloniálních velmocí, ale třeba i sousedního Německa), které nám mohou nabídnout zajímavé modely a alternativy řešení rozličných problémů, které v multikulturní společnosti nutně nastávají. Zároveň máme příležitost poučit se z jejich neúspěchů v této oblasti. Domnívám se, že je důležité mít stále na paměti, že veškeré teorie, ale i přístupy přejímané z jiných zemí, by měly být přizpůsobeny stávajícím podmínkám v České republice a zohledňovat specifika historie, kultury, politického, právního i sociálního systému u nás. Na rozdíl od monokulturní komunikace, která je založená na podobnosti mezi členy skupiny (společný jazyk, vzorce chování, hodnoty) a v níž se může odlišnost stát potenciálním zdrojem nedorozumění a neshody, je *interkulturní komunikace* založená především na odlišnosti lidí z různých kultur, u kterých není snadné předjímat nějakou podobnost. Následující text bude věnován teorii interkulturní komunikace, která může být dobrým východiskem a cestou k naplnění cílů interkulturní výchovy.

Kultura ovlivňuje komunikaci, prostupuje naše chování, myšlení, vyjadřování, naslouchání. Jsme socializováni do určitého kulturního kontextu a zároveň kultura pokračuje v ovlivňování našich vztahů, práce, zdraví či očekávání ve vztahu k pohlaví. Interkulturní komunikace probíhá ve chvíli, kdy hraje kulturní rozmanitost prim v komunikačním procesu. Neměli bychom sledovat jen kulturně specifické socializační vzorce osob, ale měli bychom rozlišit a respektovat komunikační styly, světové názory a osobnosti, které nesou otisk jednotlivých kultur. Vnímání odlišnosti ovlivňuje lidi, což je možné vysledovat z verbální i nonverbální komunikace. S přítelem mluvíme uvolněně o společných zájmech, možná užíváme žargon, kterému rozumíme jen my, a cítíme se příjemně. S osobou, která pochází z jiné skupiny než naší vlastní, musíme naslouchat a hovořit s kulturním vědomím. Interkulturní konverzace může být značně neobratná, protože kulturní předsudky narušují naši jistotu a vyvolávají mnohoznačnost, která vede k psychické nepohodě.⁹⁰

Kromě toho, že je interkulturní komunikace založena na odlišnosti, významným způsobem se odlišuje od jiných sociálních věd některými hypotézami. Stejně tak jako mezilidská komunikace je i interkulturní komunikace založená na interakci mezi lidskými bytostmi. Pro tento druh komunikace musí každý vnímat sám sebe a být vnímán ostatními. To znamená, že

⁸⁹ Srov. *Cizinci v České republice*, s. 32-39.

⁹⁰ Srov. DODD, C. H. *Dynamics of Intercultural Communication*, s. 31-129.

všichni zúčastnění by měli vnímat sami sebe jako potenciálně angažované v komunikaci a být schopni dávat a dostávat zpětnou vazbu. Tento předpoklad naznačuje, z jakého důvodu nejsou interkulturní teoretici zaměřeni na masmédiá. Masmédia jsou jen jednosměrným komunikačním kanálem. Navzdory tomu mnozí lidé využívající fax, e-mail, internetová diskusní fóra zapadají těmito aktivitami do definice osobní oboustranné komunikace (person-to-person communication). Teorie interkulturní komunikace neprodukuje žádné srovnávací teorie kultur nebo etnografické studie.

Interkulturní perspektiva vede výzkumníky k vytváření hypotéz o rozdílech mezi popisovanými kulturami a očekávaných interakcích mezi členy jednotlivých kultur. Další užitečné rozlišení v tomto kontextu je mezi *kulturní interakcí* (cultural interaction) a *kulturním srovnáváním* (cultural comparison). Interkulturní badatelé čerpají ze sociologických, psychologických a dalších sociálních věd, které srovnávají jednotlivé kultury, teoretický základ, přičemž se nezaměřují v tak velké míře na samotné rozdíly mezi kulturami, nýbrž na to, jak tyto rozdíly ovlivňují přímou interakci mezi lidmi.⁹¹

Analýza interakce může být pojata ve dvou rovinách. Na *kulturně specifické* úrovni (culture-specific level) jsou rozdíly mezi dvěma kulturami hodnoceny vzhledem k jejich účinkům na komunikaci mezi lidmi těchto kultur. Například poznání, že komunikační styl mezi nadřízeným a podřízeným se v jednotlivých kulturách liší, může být analyzováno ve vztahu k jeho možným efektům v oblasti interakce mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem, kteří pocházejí z odlišných kultur. Tento způsob analýzy založené na specifikách jednotlivých etnik je interkulturní formou „emic“ kulturní analýzy⁹². *Kulturně obecné* přístupy (culture-general approaches) k interakci popisují obecné kulturní rozdíly, které jsou aplikovatelné na mnoho mezi-kulturních situací. Do této kategorie můžeme zařadit například Hallovy definice kultur vysoce závislých na kontextu (high context culture) a málo závislých na kontextu (low context culture)⁹³. Kontrasty mezi těmito dvěma typy kultur naznačují zdroje nedorozumění mezi různými kulturami. Stejně tak obecné kulturní schopnosti (culture-general skills) jsou komunikačními kompetencemi, které jsou užitečné v mnoha mezi-kulturních situacích. Obvykle zahrnují kulturní sebeuvědomění, nehodnotící pozorování, adaptační strategie

⁹¹ Srov. LEBARON, M.; PILLAY, V. *Conflict Across Cultures*, s. 158-165.

⁹² Srov. MARTIN, J. N.; NAKAYAMA Intercultural Communication in Context. In BENNETT, M. J et al. *Basic concepts of Intercultural Communication*, s. 227-244.

⁹³ Srov. MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 4. Values, s. 53-70.

kultury a mezi-kulturní empatii. Tento přístup, který je založen na více abstraktních kategoriích a obecných schopnostech, je interkulturním ekvivalentem „etic“ kulturní analýzy.⁹⁴

Proces komunikace může být chápán jako společné vytváření smyslu (verbální a neverbální chování během komunikace a interpretace učiněné na podkladě tohoto chování). Smysl jako takový je možné nazývat obsahem komunikace. Každodenní komunikace vyzdvihuje obsah, ačkoliv většina studií komunikace je zaměřená spíše na proces a nevěnuje tolik pozornosti obsahu komunikace. Během interkulturní komunikace dochází k tomu, že důvěrně známý a srozumitelný obsah může maskovat radikálně odlišné kulturní procesy. Z tohoto předpokladu dále vyplývá, že znalost obsahu se do probíhajícího procesu automaticky nepřekládá. Znalost objektivních kulturních institucí nemusí nezbytně přejít v kompetenci komunikovat s lidmi, jejichž chování podporuje tyto instituce. Ani znalost subjektivních kulturních rozdílů není sama o sobě dostačující pro *interkulturní kompetenci*. Specifická znalost o subjektivní kultuře musí být vyjádřena v kulturně-obecných kategoriích a musí být propojena s porozuměním obecnému i specifickému. Znalost odlišností mezi rozhodovacím procesem u Čechů a Vietnamců není sama o sobě užitečná. Potřebuje být včleněna do obecnějších rozdílů hodnot (individualismus, kolektivismus), propojena s pochopením, jak zástupci individualistické a kolektivistické kultury navzájem nesprávně interpretují své chování, svázána s uvědoměním, jak se tato nedorozumění promítají do dysfunkčních komunikačních vzorců a v neposlední řadě aplikována tak, aby zabránila dalším nedorozuměním během aktuálního rozhodovacího procesu.⁹⁵ Přitom platí, že vylepšení interkulturních vztahů není možné v atmosféře útlaku a bez přítomnosti respektu.

Profesionální práce interkulturního badatele není primárně ideologická (s výjimkou aktivit, které jsou do jisté míry neodmyslitelně politické), nicméně kritická sociální analýza je důležitou částí politické změny. A pokud je otázkou, jak se přizpůsobit a během interkulturní komunikace lépe porozumět jiné kultuře, ideologická analýza získává své uplatnění.

Chování a jeho kulturní kontext může být uzavřeno v předpojatosti historických příčin. Lidé z většiny kultur se cítí respektováni, když osoba, se kterou se setkají, něco ví o historii jejich skupiny, přitom vzájemný respekt je hlavním cílem interkulturní komunikace. S tím rovněž souvisí předpoklad osobní a kulturní relativity. To znamená, že chování a hodnoty

⁹⁴ „Etic“ analýza užívaná interkulturními badateli nepředpokládá existenci universálních kategorií. Kontrastní kategorie jsou spíše utvářeny proto, aby daly vzniknout kulturnímu rozlišení, které je užitečné pro účely komunikace.

⁹⁵ Srov. PAREKH, B. *Rethinking multiculturalism*, s. 163-178.

musí být chápány jako jedinečné pro každého člověka a jeho kulturu. Absolutní soudy o tom, co je dobré a špatné chování nebo hodnota, jsou vyloučeny, dokud se vztahují k právě probíhající komunikaci. Kulturní relativita je nezbytná pro pochopení všech událostí v příslušném kulturním kontextu, nicméně zahrnuje i to, jakým způsobem by v kontextu dané kultury byla tato událost nahlížena a hodnocena.⁹⁶

Jazyk bývá často vnímán pouze jako komunikační nástroj - nástroj, pomocí kterého lidé nazývají objekty a ideje jejich fyzického a sociálního světa. Z tohoto úhlu pohledu je jazyk souborem slov navzájem provázaných pravidly a učení se cizímu jazyku je prostý (ale obtížný) proces nahrazování slov a pravidel tak, aby byl při užití odlišného nástroje zachován stejný význam.⁹⁷ Jazyk slouží jako nástroj komunikace, ale zároveň je to také systém reprezentace vnímání a myšlení. Podle Whorfa jazyk determinuje způsob, jakým pojmáme naši realitu.⁹⁸ Existuje vztah mezi syntaxí a zkušeností fyzické a sociální reality. Tento vztah je možné nalézt v sémantické dimenzi jazyka. Kategorie jsou odlišně konstruovány v různých kulturách a jazycích; společně s těmito rozdílnými konstrukcemi pak existují i různé zkušenosti s fyzickým a sociálním světem. *Lingvistická relativita* naznačuje, že jsme svým jazykem predisponováni k rozlišování určitých jevů - jazyk tak podporuje obvyklé vzorce vnímání.

Formulace této lingvistické a kulturní relativity je stěžejní pro interkulturní komunikaci. Bez předpokladu relativity vkořeněné do našeho zakoušení reality bychom mohli sklouznout k detailnímu vypočítávání různých zvyků a poskytovat tipy pro nepatrné přizpůsobování chování. Interkulturní realita je střetem navzájem se odlišujících skutečností a kulturní adaptace vyžaduje porozumění v zásadě cizí a neznámé zkušenosti. Whorfova hypotéza nás varuje před možností, že naše zkušenost je funkcí kulturně specifických světonázorových kategorií.⁹⁹ Na základní úrovni vnímání nás kultura a jazyk vedou k vytváření figury, základnímu rozlišení objektu (figury) od pozadí. Tyto figury mohou být nejen objekty, ale i pojmy a pocity. Kategorie jsou soubory figur. To, o čem se domníváme, že existuje a je reálné, závisí na tom, zda jsme rozlišili fenomén a figuru. A vzhledem k tomu, že nás kultura vede skrze jazyk k rozlišování, v podstatě řídí naše vnímání. Názor, že rozlišování figury a pozadí je naučené a vede k odlišnému zakoušení reality, je kontradiktorní vůči tradiční

⁹⁶ Srov. DODD, C. H. *Dynamics of Intercultural Communication*, s. 31-122.

⁹⁷ Srov. SULOVSÁ, J. *Změny v Evropě, změny v nás: o přístupu učitelů. Pedagogická orientace*, s. 35-42.

⁹⁸ Srov. WHORF, B. L. *Language, Thought, and Reality*. Cit. In BENNETT, M. J et al.: *Basic concepts of Intercultural Communication*, s. 147-150.

⁹⁹ Srov. BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*, s. 165-169.

teorii, že pozorovatel je konfrontován se specifickou, objektivní realitou. Pozorovatel je ovlivněn kulturně podmíněnou kategorizací stimulů.¹⁰⁰ Stejně tak jako lingvistická relativita je i *relativita vnímání* základem interkulturní komunikace. Pokud neakceptujeme, že lidé z různých kultur mohou současně vnímat svět odlišně, mohou být naše snahy o skutečné porozumění rozvráceny touhou po korekci „špatného“ vnímání druhého.

Nonverbální chování reprezentuje fenomény pomocí vytváření kontextů, které mohou být zažívány přímo. Například slovní vyjádření „miluji tě“ je možné analogicky vyjádřit pomocí pohledu a dotyku. Slovní reprezentace skutečnosti jsou lepší pro vyjádření komplexity, ale analogické reprezentace jsou více spolehlivé, protože jsou obecně méně manipulovatelné. Některé jazyky kladou větší důraz na kvalitu slovního vyjádření. Například německý, anglický nebo i český jazyk rozděluje lidské pocity a myšlenky do samostatných, abstraktních kategorií, které mluvčímu skýtají mnoho slov pro vyjádření jednotlivých afektů a kognitivních obsahů. Naproti tomu je například japonština mnohem více analogický jazyk, který předpokládá vyjádření významu relativně neurčitěho sdělení z kontextu (kdo, komu, co, kdy, kde a jakým způsobem řekl; před nebo po jakém sdělení). Podle Hallovy teorie¹⁰¹ je japonská kultura řazena mezi kultury vysoce závislé na kontextu, ve kterých je podstatná část komunikované informace zahrnuta v samotném jednotlivci a jen její malá část je v kódované, explicitní a přenesené části sdělení. Naopak kultura americká je definována jako kultura málo závislá na kontextu, kde je stěžejní část informace vložena do explicitního kódu. V obou těchto kulturách je verbální sdělení během komunikace tváří v tvář doprovázeno nonverbálním chováním, které je analogickým podkladem pro vyslovené. Hlas, gestikulace, oční kontakt, proxemika a haptika poskytují přímé analogické vyjádření emoce, které modifikuje (v kulturách málo závislých na kontextu) nebo nahrazuje (v kulturách vysoce závislých na kontextu) verbální sdělení. Dokonce i v kulturách málo závislých na kontextu je jen nepatrné procento významu přenášeného v sociální komunikaci založeno na verbálním vyjádření. Proto můžeme předpokládat, že nonverbální aspekty komunikace v interkulturním dění hrají klíčovou roli. V kulturách málo závislých na kontextu (například v americké kultuře) je neverbální sdělení přijímáno na nevědomé úrovni spíše jako komentář k verbálnímu sdělení než jako součást samotného sdělení. Výška, důraz, hlasitost a rychlost slovního projevu, které jsou specifické pro určité jazyky, mohou být jinými etnickými skupinami snadno desinter-

¹⁰⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 381-392.

¹⁰¹ Srov. HALL, E. T. *Understanding cultural differences*, s.32-37.

pretovány. Neměli bychom proto předpokládat, že určité chování má tentýž význam ve všech kulturách.

Rovněž kinestetika je specifická v každé kultuře. Gestikulace je méně živá u některých Asiatů, o něco více patrná u Američanů a velmi výrazná u Řeků nebo Italů. Pokud se takto odlišní lidé setkají, může dojít k etnocentrickému vnímání a interpretacím ohledně projevů ostatních. Například Korejci mohou pokládat Afroameričany za agresivní a nepřátelské, nebo někdo jiný může vnímat Korejce jako chladné a rezervované. Takováto nedorozumění mohou vyústit v selhání ve vzdělávacím systému nebo nepříjemné sociální konflikty. Např. některé kultury při komunikaci preferují oční kontakt. Když jeden předává slovo druhému, podívá se partnerovi v dialogu do očí. Naproti tomu například Japonci dělají mezi jednotlivými projevy pauzu a nedívají se do očí. Proto je důležité brát při interkulturní komunikaci v potaz i tato specifika.

Obvyklé vzorce myšlení jsou manifestovány v komunikačním chování. Naše vzorce myšlení jsou determinovány kulturou, proto bychom měli při komunikaci s člověkem pocházejícím z jiné kultury vidět kontrasty mezi jednotlivými komunikačním styly.¹⁰² Mnoho Američanů používá lineární styl argumentace, který vysvětlováním od jednoho bodu k druhému postupně přechází k explicitnímu závěru. V mnoha školských systémech je tento styl pokládán za jediný, který zastupuje skutečně kritické myšlení. Student z Nigérie však může na otázku odpovídat pomocí vyprávění příběhu a bude očekávat, že tazatel pochopí postatu jeho odpovědi na základě toho, co z příběhu vyplývá. Pro Evropana však takový výklad může být poměrně dlouhý a nesrozumitelný a potřebuje velkou dávkou trpělivosti, aby vydržel až do konce vyprávění. Tento styl argumentace se nazývá kontextuální a je často užíván lidmi nejen z mnoha afrických, ale i asijských, arabský a latinsko-amerických zemí (také tento styl volí častěji ženy než muži). Pokud jsme v multikulturní třídě měli bychom dbát na rozdíly mezi lineárním a kontextuálním způsobem myšlení. Může se stát, že lidé užívající kontextuální přístup budou etnocentrickým způsobem přistupovat k lineárnímu stylu, který se jim bude jevit jako jednoduchý a arogantní. Jednoduchý proto, že zanedbává bohatství detailů, které vystavují kontext, a arogantní proto, že mluvčí určuje, které argumenty musí druhý slyšet a jaké další z nich musí vyvozovat. Zastánci lineárního stylu interpretují oklikou vedený kontextuální styl jako nejasný, vyhýbavý a nelogický. K těmto negativním závěrům je možné přistupovat pomocí ideje silných stránek a limitů těchto stylů.

¹⁰² Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 148-152.

Potom síla lineárního stylu spočívá v jeho účinném, jasně definovaném splnění úkolu a jeho limit spočívá ve vytváření inklusivního vztahu. Silnou stránkou kontextuálního stylu je napomáhání k utvoření dobré skupinové atmosféry a konsensuální kreativity, jeho limitem je časová náročnost.¹⁰³ Cílem vzdělávání a školení v této oblasti je dosažení kompetence zahrnující oba tyto styly současně.

Další oblastí, ve které se projevují rozdíly v komunikaci, je konfrontace. Evropané a Afroameričané mají přímější konfrontační styl než Asiaté a Hispánci. Zástupci přímého komunikačního stylu upřednostňují řešení problémů tváří v tvář, relativně otevřeně vyjadřují pocity a jsou schopni dát přímou odpověď (ano, ne) na otázku. Lidé socializovaní k nepřímému stylu mají tendenci vyhledávat třetí osobu k řešení složitého problému, pocity spíše naznačují a chrání svou „tvář“ poskytnutím mnohoznačných a neurčitých odpovědí na otázku.¹⁰⁴

K objevování kontrastů mezi kulturami může posloužit i model pěti základních dimenzí kulturních předpokladů. Kulturní předpoklady ukazují na preference utvářející kulturní hodnotu. Kulturní hodnoty jsou vzorce chápání dobrého a špatného. Při interkulturní analýze situace je důležité, jaká očekávání vznikají v dané situaci a jaké hodnoty budou aplikovány ve vztahu k těmto očekáváním. Existuje pět základních dimenzí kulturních předpokladů: přístup lidí k životnímu prostředí, jeden k druhému, k aktivitě, času a základní lidské přirozenosti. Lidé mohou například předpokládat, že ovládají prostředí kolem sebe, že žijí v harmonii s přírodou, nebo že jsou svému prostředí podrobeni. Všechny pozice na tomto kontinuu jsou do jisté míry reprezentovány v každé kultuře, ale jedna z těchto pozic je preferována. Je to obecná preference, která utváří kulturní hodnotu.¹⁰⁵

Další přístup k analýze kulturních hodnot byl vyvinut Geertem Hofstedem.¹⁰⁶ Hofstede prováděl průzkum životních hodnot a preferencí u obrovského množství lidí z různých kultur (pracovníků firmy IBM ve více než 50 zemích světa), přičemž užíval statistických technik faktorové analýzy. Nakonec izoloval čtyři následující dimenze (a později přidal pátou): *vzdálenost mocenských pozic* (Power-Distance), *maskulinita* (Masculinity), *individualismus* (Individualism) a *vyhýbání se neurčitosti* (Uncertainty Avoidance). Později přidal dimenzi

¹⁰³ Srov. OETZEL, J. G. Effective Intercultural Workgroup Communication Theory. In GUDYKUNST W. B. *Theorizing About Intercultural Communication*, s. 351-368.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Srov. KLUCKHOHN R., STRODTBECK F. L. Variations in Value Orientations. Cit. In BENETT, M. J et al. *Basic concepts of Intercultural Communication*, s. 23.

¹⁰⁶ Srov. HOFSTEDE, G. J.; PEDERSEN P. B. *Exploring culture*, s. 1-19.

konfuciánského dynamismu (Confucian Dynamism) nebo *dlouhodobé orientace* (Long-Term Orientation). Vzdálenost mocenských pozic se vztahuje k předpokladu odlišného statutu. Maskulinita se váže k rozdílům mezi pohlavími (v některých kulturách převažuje feminita), individualismus k pojetí vlastní závislosti (opakem je kolektivismus). Vyhýbání se neurčitosti souvisí s předpokladem intolerance vůči mnohoznačnosti a dlouhodobá orientace odkazuje na zacílení na budoucí odměnu. Na základě dat získaných z různých národních kultur vytvořil pořadí umístění jednotlivých dimenzí pro každou kulturu. V individualismu měly například největší zastoupení Spojené státy, Japonsko bylo na dvacátém druhém místě.¹⁰⁷ V České republice je například vysoká míra mocenské vzdálenosti ve vztahu podřízený-nadřízený (nejvyšší je v kultuře arabských a latinsko-amerických zemí, v Evropě u Francouzů, Portugalců a Řeků, nízká je v severských zemích), což se projevuje v politice, v zaměstnání i ve školách, kde je nerovnost mezi lidmi pokládána za normální a je respektována. Česká kultura se objevuje někde ve středu pomyslného kontinua mezi vysokou mírou individualismu v anglosaských zemích a kolektivismem Japonska nebo Řecka. U nás je vyšší hodnota individualismu než u Slováků a některé výzkumy naznačují, že u mladé generace Čechů orientace k individualismu narůstá.¹⁰⁸

V interkulturní komunikaci je důležité, jakým způsobem se lidé adaptují na jiné kultury. Na rozdíl od *asimilace*, která je procesem resocializace usilující o nahrazení původního světonázoru pohledem na svět hostitelské kultury, je *adaptace* procesem rozšiřování vlastního světonázoru tak, aby zahrnoval chování a hodnoty příslušné hostitelské kultury. Přijatelným výsledkem asimilace je „nový člověk“. Výsledkem adaptace je, že se člověk stane bikulturní nebo multikulturní osobností, která v sobě zahrnuje nové aspekty.

S procesem adaptace rovněž souvisí jeden z nejnámějších interkulturních konceptů: *kulturní šok* (culture shock). Podle Adlera¹⁰⁹ je kulturní šok proces, který prochází určitými fázemi: euforie z kontaktu při prvním setkání s kulturní rozdílností; zmatenost z dezintegrace, když se vnutí ztráta sebeúcty; vztek z reintegrace, když je nová kultura odmítána a původní v odtržení; pocit vlastní autonomie, když může být interkulturní situace relativně snadno uchopena; vytvoření nezávislosti, když možnost volby ruku v ruce s pocitem odpovědnosti vyústí v respekt k vlastní i odlišné kultuře.

¹⁰⁷ Srov. MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences*. Chapter 4. Values, s. 53-70.

¹⁰⁸ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 226.

¹⁰⁹ Srov. ADLER, P. S. Readings in Intercultural Communication. Cit. In BENNETT, M. J. et al.: *Basic concepts of Intercultural Communication*, s. 23.

Obecným modelem, který se vztahuje k adaptaci na kulturu je model *vývoje interkulturní senzitivity*. Model je rozdělen do etnocentrických a etnorelativních stádií. Etnocentrismus je zde definován jako posuzování (často nevědomé) všech lidí na základě vlastních standardů a zvyků a etnorelativismus je jeho opakem. Přístupy ke kulturní odlišnosti jsou rozmístěny do šesti stupňů podle míry kulturní senzitivity (odmítání, obrana, minimalizace, akceptace, adaptace, integrace). Lidé, kteří jsou na stupni prvním – *odmítání*, jsou neschopni konstruovat kulturní odlišnosti komplexními způsoby, žijí v relativní izolaci od odlišných kultur, při popisování druhých používají stereotypizaci, aniž by měli dostatek informací o druhém, a v nejhorším případě ostatní dehumanizují, což může vést až ke genocidě.

Lidé, kteří se dostali na stupeň *obrany*, mají lepší schopnost konstruovat kulturní odlišnosti, ale činí tak s negativními závěry o druhých a pozitivních o sobě samotných. Svoji vlastní kulturu pokládají za rozvinutou a ostatní pokládají za kultury na nižší úrovni.

Když se lidé dostanou do fáze *minimalizace*, pokouší se vypořádat s kulturní odlišností tak, že hledají fyzické a filozofické podobnosti, rozlišují a akceptují kulturní rozdíly, které jsou například ve stolování a jiných sociálních normách, ale domnívají se, že všichni lidé jsou v zásadě stejní. Důsledkem takového očekávání může být, že některé specifické kulturní hodnoty mohou být vnímány jako universální, což nemusí odpovídat skutečnosti (Američané se například mohou domnívat, že všichni touží po osobní svobodě, otevřenosti a soutěžení; věřící mohou být přesvědčeni, že všichni jsou dětmi Boha; podléhají karmickým zákonům, ať už o tom vědí nebo ne).

Lidé na stupni *akceptace* si užívají objevování kulturních rozdílů, uvědomují si, že jsou kulturními bytostmi, jsou skutečně tolerantní vůči rozličnosti a nepřekáží jim fakt, že na světě není jen jedna správná odpověď, akceptují životaschopnost odlišných způsobů myšlení a chování u jiných kultur, i když se jim nemusí líbit. Tento stupeň je prvním momentem, kdy lidé začínají uvažovat kulturní relativitu – jejich vlastní způsob bytí a hodnoty nejsou jedinou dobrou cestou pro život ve světě.

Lidé na úrovni *adaptace* užívají znalosti o své vlastní i ostatních kulturách k tomu, aby se záměrně přesouvali do odlišného kulturního souřadného systému. To znamená, že se dokáží vcítit nebo převzít perspektivu druhého člověka, aby mohli rozumět a být pochopeni přes kulturní bariéry. Většina lidí, kteří dospěli do tohoto stádia, je kulturně senzitivních, dokáží aplikovat schopnost empatie a adaptovat své chování do každého kulturního kontextu. Adaptace může mít formu bikulturní nebo multikulturní.

Lidé na posledním stupni nazývaném *integrace* prošli procesem, kdy se přestali identifikovat s jakoukoliv kulturou a přešli do integrace, která jim umožnila nahlížet sama sebe jako osobnost interkulturní (multikulturní) přidavkem k vlastnímu etnickému nebo národnímu původu. Uvědomují si, že světové názory jsou kolektivními konstrukty a identita je sama o sobě konstrukcí vědomí. Tito lidé inklinují k interpretování a hodnocení chování z pohledu kultury, které se týká. Uznávají, že nikdy neexistuje jedna jediná správná nebo nesprávná odpověď. Správnost nebo etičnost není dána absolutními (etnocentrickými) principy, ale je konstruována lidmi, kteří nesou odpovědnost za skutečnosti, které vytvářejí.¹¹⁰

Interkulturní komunikace možná předvídá realitu, která bude podporovat společnou existenci jednoty a rozličnosti, kooperace a konkurence, konsenzu a kreativního konfliktu v multikulturní společnosti.

¹¹⁰ Srov. KIM Y. Y. *Becoming Intercultural*, s. 221- 235.

2 Evropské struktury a jejich aktivity v oblasti interkulturní výchovy

Evropská unie a Rada Evropy v posledních letech rozšiřují obsah i dosah svého působení. Jedním z cílů těchto struktur jsou aktivity vůči mladé generaci a spolupráce s ní. Těžiště působení Rady Evropy je v otázkách lidských práv, kultury, výchovy a vzdělávání, sportu a životního prostředí. Evropská unie má poněkud širší obsahový záběr, jehož součástí je oblast politických, ekonomických a bezpečnostních otázek. V poslední době se Evropská unie více zabývá i otázkami života, vzdělávání a výchovy mladé generace a významně spolupracuje na některých aktivitách s Radou Evropy. Obě organizace nabízejí bohatou nabídku činností, do kterých se mohou dobrovolně zapojit mladí lidé. Důraz je kladen na participaci mládeže na těchto činnostech a s tím spojenou aktivizaci dětí a mladých lidí. Činnosti umožňují nejen vytváření mezinárodních kontaktů a bilaterální, multilaterální a celoevropské spolupráce, ale i překračování tradičních způsobů komunikace a vzájemné obohacování skrze tvořivou interakci. Iniciativa vychází od národních a mezinárodních sdružení mládeže a jejich střešových organizací k evropským institucím, které podporují pronikání národních iniciativ do evropského prostoru a zároveň je inspirují svými zkušenostmi a projekty. Tyto vazby se projevují zejména ve výchově a vzdělávání a mají velký význam i pro volný čas dětí, dospívající mládeže i mladých dospělých. Dotýkají se výchovy v rodině, výchovy mimo vyučování ve škole (ve školních družinách a klubech) a výchovy mimo školu (v zájmových, asociačních a veřejně prospěšných činnostech). Evropské struktury podporují aktivity dětí a mládeže pomocí rozličných grantů, programů, kampaní a dlouhodobých akcí, pomocí tradičních a nově ověřovaných způsobů neformální výchovy a vzdělávání, zájmových a seberealizačních činností.

V zájmových činnostech, které vycházejí z místního prostředí, se uplatňuje mezinárodní zřetel. Narůstá počet regionálních, evropských a celosvětových akcí (např. přehlídky, soutěže a festivaly amatérského umění); činnosti, které doplňují přírodovědné a společenskovední předměty (soutěže a olympiády); mezinárodní turistické a sportovní aktivity dětí a mládeže; mezinárodní přehlídky technické tvořivosti s uplatněním zájmů v oblasti tradičních i elektronických medií. Tyto činnosti jsou nejen cestou k rozšiřování vědomostí a dovedností v daném oboru, ale i příležitostí k poznávání jiných zemí a způsobů života jejich obyvatel, navazování mezinárodních kontaktů a spolupráce a vytváření pozitivních postojů, což v sobě

zahrnuje i prvek interkulturní výchovy. Další příležitosti jsou i poznávací a relaxační aktivity během školních prázdnin a dovolených, které jsou uskutečňované jako zahraniční pobyty a zájezdy. Tato široká základna zájmových aktivit vycházejících z individuální potřeby seberealizace mnohdy přechází v solidární a veřejně prospěšné činnosti (např. kampaně pro zlepšení životního prostředí, zdravotní prevence, prevence drogových závislostí, otázky xenofobie a netolerance aj.). Přiměřený prostor je poskytován i alternativním životním stylům mládeže, vydávání vlastních (především elektronických) médií a zahájení dialogu s představiteli neformálních iniciativ mládeže.¹¹¹

Aktivity zaměřené na poznávání Evropy a světa jsou realizovány jako setkání a besedy s odborníky v oblasti zahraničních vztahů, exkurze do evropských institucí, semináře, workshopy a konference týkající se mezinárodní spolupráce, zahraniční pobyty. Tímto způsobem se na svoji práci připravují dospělí, dobrovolní nebo profesionální, pracovníci s dětmi a mládeží. Zároveň se těchto setkání účastní společně s dospělými i zástupci mladé generace. Některé aktivity umožňují poznávání minulosti, současnosti a výhledů našeho kontinentu (např. Den Evropy, který má připomínat příslušnost k Evropě a přibližovat její hodnoty a perspektivy, zvyšovat informovanost dospělé populace i nejmladších občanů). Od roku 1998 se konají pod záštitou Václava Havla *Studentská fóra 2000*, která jsou věnována především diskusím o dopadech globalizace na životy dnešních lidí. Mladí lidé jsou seznamováni s posláním a fungováním evropských i světových institucí prostřednictvím simulačních her. V různých státech Evropy se konají mezinárodní festivaly a jiná setkání nejmladších občanů. Na programu *Evropského festivalu mládeže* jsou především zájmové aktivity (např. sportovní utkání, elektronická hudba, graffiti). Mezi další individuální i společné aktivity mládeže s mezinárodním vyzněním je možné zařadit neustále se zvyšující mobilitu dětí a mládeže v rámci rodinných dovolených, studentských brigád, dlouhodobých stáží, au pair pobytů, studijních pobytů, pracovních, studijních a volnočasových zahraničních cest.¹¹²

Evropské struktury věnují pozornost i kampaním a dlouhodobým akcím, které bývají někdy iniciovány a podporovány i dalšími institucemi (OSN; UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu; UNICEF – Dětský fond OSN; UNITED – Evropská síť boje proti rasismu, fašismu, nacionalismu a pro podporu uprchlíků a imigrantů). Na nebezpečí

¹¹¹ Srov. *Evropský portál pro mládež* [online].

¹¹² Srov. *Europa: Portál Evropské unie* [online].

rasové a národnostní netolerance upozorňuje již od roku 1995 Evropská kampaň mládeže proti rasismu, antisemitismu xenofobii a netoleranci pod heslem „*Každý jsme jiný - všichni rovnoprávní*“ („*All different - all equal*“). Tato kampaň je v letech 2006-2007 spoluorganizována Radou Evropy, Evropskou komisí a Evropským fórem mládeže jako *Kampaň pro rozličnost, lidská práva a participaci* (*Campaign for Diversity, Human Rights and Participation*).¹¹³ Hlavními tématy této Kampaně jsou: dialog, aktivní demokracie, oslava rozmanitosti národů. Členské státy Evropské unie byly vyzvány k vytvoření národního koordinačního výboru pro Kampaň zodpovědného za přípravu Kampaně na národní úrovni. V České republice byl koordinační výbor sestaven v prosinci 2005. Je složen ze zástupců MŠMT, České národní agentury programu Mládež, České rady dětí a mládeže, nestátních neziskových organizací mládeže zabývajících se problematikou lidských práv, rozmanitosti mezi národy a participace, zástupců informačních center mládeže, krajských úřadů, zástupců Sdružení pracovníků DDM ČR a Magistrátu hlavního města Prahy. Za průběh Kampaně odpovídá Česká rada dětí a mládeže, která nese hlavní organizační zátěž Kampaně. Hlavní aktivity Kampaně probíhají mezi červnem 2006 a zářím 2007 na národní, regionální i místní úrovni. Do Kampaně se zapojí také mladí lidé, místní samosprávy a ve velké míře také školy. Kampaň by měla oslovit především mladé lidi, kteří pocházejí z komplikovaného znevýhodněného sociálního prostředí.¹¹⁴

Evropské struktury rovněž participují na rozvíjení a podpoře myšlenky dobrovolnictví, realizaci krátkodobých i dlouhodobých dobrovolných služeb na plný, neplacený úvazek. Pro sbližování a vzájemné porozumění evropských zemí je důležitá i jazyková vybavenost občanů, především pak mládeže.¹¹⁵ Cílem *Evropského roku jazyků*, který vyhlásil roku 2001 výbor ministrů Rady Evropy společně s Evropskou unií a UNESCO, bylo uvědomění si jazykové různorodosti evropských národů, výhod osvojení si cizích jazyků, docenění významu celoživotního vzdělávání a poskytnutí informací o možnostech jazykové výuky. Jednotlivé aktivity se zaměřovaly na studenty, učitele, pedagogické pracovníky a na širokou veřejnost.¹¹⁶ *Evropský rok výchovy prostřednictvím sportu – 2004* byl schválen a podporován Evropskou unií a jeho cílem bylo rozvíjení výchovných sportovních aktivit na všech stupních škol, podněcování účasti lidí různého věku, kompenzování sedavého a individualizujícího

¹¹³ Srov. *All different-all equal* [online].

¹¹⁴ Srov. FAJFR, M. Každý jsme jiný - všichni rovnoprávní. In *Kam&Paň* [online].

¹¹⁵ Srov. *Evropský portál pro mládež: Dobrovolná činnost/výměny* [online].

¹¹⁶ Srov. *Zastoupení Evropské komise v České republice* [online].

způsobu života, oslabování sociální diskriminace a vylučování a pomocí mezinárodních výměn mezi sportovními organizacemi rozvíjet mobilitu uvnitř Evropské unie.¹¹⁷

Evropské struktury podporují aktivity dětí a mládeže rovněž svými granty a programy. Rada Evropy podporuje aktivity organizací dětí a mládeže, financuje činnosti dospělých (semináře, konference), kteří vytvářejí dobré předpoklady pro rozvoj dalších aktivit, podporuje publikační činnost a fungování řídicích struktur. Evropská unie od roku 1963 dotuje mezinárodní výměny pracovníků (Evropský parlament vyčleňuje pro tyto účely zvláštní položku). Od roku 1984 jsou uvolňovány prostředky na výměny mládeže.¹¹⁸ Od roku 1989 existuje program Mládež pro Evropu, který usiluje o přímé zapojení mladých lidí, aktivizování pracovníků s mládeží a informační a výzkumné činnosti týkající se mládeže. Program *Mládež v akci 2007-2013* zahrnuje následující akce: Mládež pro Evropu (výměny mládeže, iniciativy mladých lidí a projekty podporující demokracii); Evropskou dobrovolnou službu (vysílání a přijímání jednotlivců nebo skupin mladých lidí na dobrovolnické projekty); Mládež ve světě (podpora projektů se sousedními zeměmi EU a s ostatními partnerskými zeměmi světa); Systémy na podporu mládeže ve světě (školení, semináře, výměny zkušeností, které jsou určeny jak pro mládež tak pro pracovníky s mládeží bez ohledu na věk); Podpora evropské spolupráce v oblasti mládeže (podpora dialogu mezi mladými lidmi a politiky, podpora spolupráce mezinárodních organizací). Jedním z obecných cílů tohoto programu je rozvíjení interkulturní výchovy v oblasti práce s mladými lidmi.¹¹⁹

Vzdělávací program Evropské unie *Socrates* je určen pro instituce a jednotlivce a uplatňuje se především v oblastech: všeobecného vzdělávání (*Comenius*), vzdělávání na univerzitách a dalších vysokých školách (*Erasmus*) a celoživotního vzdělávání dospělých (*Grundtvig*). Program *Leonardo da Vinci* si mimo jiné klade za cíl zlepšování uplatnění na trhu práce, rozvíjení odborného a celoživotního vzdělávání a uplatnění nových informačních technologií. Je určen školám, výzkumným ústavům, dobrovolným sdružením a příslušníkům managementu. V lednu 2007 vznikl nový evropský program *Lifelong Learning Programme (Program celoživotního vzdělávání)*, který nahrazuje původní programy *Socrates* a *Leonardo da Vinci*.

¹¹⁷ Srov. *Zastoupení Evropské komise v České republice: Finanční podpora z EU: Výběrová řízení: Evropský rok výchovy prostřednictvím sportu-2004* [online].

¹¹⁸ Srov. *European Parliament: Committees of the European Parliament: Committee on Culture and Education* [online].

¹¹⁹ Srov. *Mládež: česká národní agentura* [online].

Až do roku 2013 budou všechny původní projekty plynule pokračovat a přecházet v tento nový program.¹²⁰

Rada Evropy a Evropská unie vydávají mnoho publikací, periodik a informačních materiálů, které mají nepřímý i bezprostřední vztah k otázkám mladé generace, provádějí výzkumy zaměřené na mládež a o svých cílech, aktivitách a výsledcích informují prostřednictvím různých informačních a poradenských služeb. Rada Evropy vydává periodika s různým zaměřením (např. *Europa 40+*, *The Interdependent*, *Bulletin Education*), některá vydává společně s Evropskou komisí (např. *Coyote. Youth – Education – Europe*; *T-KIT*).¹²¹ Periodikum *T-KIT* je svým zaměřením rozsáhlou inspirací pro interkulturní výchovu. Objasňuje teoretické a koncepční přístupy k rozličným aktuálním tématům, přináší informace, zkušenosti a praktické návody interaktivního učení, je metodickou pomůckou pro neformální výchovu.¹²²

Evropská unie vydává například *EUR-OP News*, *Euroinfo* (vychází v češtině, časopis delegace Evropské komise), které přinášejí informace o aktivitách Evropské unie. Výzkumy Evropské unie zaměřené na mladou generaci zjišťují fakta o vývoji a profilu dětí a mládeže (jejich věk, pohlaví, sociální a etnická příslušnost, účast ve sdruženích zájmové činnosti); o postojích k otázkám jejich života (životní hodnoty, klíčové společenské a politické skutečnosti); o názorech na aktuální problémy společnosti; o názorech, postojích a zkušenostech, které souvisejí s vývojem Evropy (zejména s historií a současným stavem); o postojích, názorech a praxi dospělých, kteří na mladou generaci působí (organizátoři, vychovatelé, vedoucí, ale i zaměstnanci státní správy, obcí a další).¹²³

Výzkumem této oblasti se v České republice zabývá Institut dětí a mládeže MŠMT a Institut zájmového vzdělávání MŠMT. Pro poskytování informačních a poradenských služeb byla vytvořena Evropská asociace pro informace a poradenství mládeži, která sdružuje informační centra evropských států. Eurodesk je informační služba o programech Evropské unie, které se týkají vzdělávání, odborné kvalifikace a dalších možností uplatnění mladých lidí.¹²⁴ Zaměřuje se na jednotlivce i na organizace. Čtvrtletník *Eurokompas* informuje o jejich

¹²⁰ Srov. *Europa: Education and Training: Programmes and Actions: The Lifelong Learning Programme 2007-2013* [online].

¹²¹ Srov. *Council of Europe* [online].

¹²² Srov. *Youth training: Publications of the Partnership: T-kits* [online].

¹²³ Srov. *Europa: Portál Evropské unie* [online].

¹²⁴ Srov. *Evropská informační síť pro mládež* [online].

aktivitách a činnosti Evropské unie; zabývá se otázkami vzdělávání, zaměstnání v České republice a zahraničí, sportovních aktivit, cestování, aktivit volného času, sociálně orientovaných hnutí a skupin.¹²⁵ Informační centra pro mládež seznamují děti a mládež s celoevropskými souvislostmi a inspirují k účasti na vývoji společnosti, nabízejí mnoho informačních služeb – tištěná média zdarma, přístup k internetu zdarma, aj.¹²⁶

2.1 Rada Evropy a její aktivity zaměřené na mládež

Jedním z hlavních cílů Rady Evropy je otevírání evropského prostoru mladým lidem. Různé programy Rady Evropy si kladou dva hlavní cíle vůči mládeži. Prvním cílem je podporování mládeže v aktivní účasti na utváření občanské společnosti Evropy a pomoc při vypořádávání se s vlastními aspiracemi a výzvami skrze neformální vzdělávání a participaci. Druhým cílem je rozvíjení a podporování politiky mládeže v Evropě se zvláštním zdůrazněním demokratického občanství a zlepšení vzdělávacích a pracovních příležitostí. Rada Evropy rovněž podporuje rozvoj asociací, organizací a iniciativ mládeže a stimuluje mezinárodní komunikaci mezi organizacemi dětí a mládeže. Rada evropské mládeže stanovila na roky 2006-2008 následující priority: vzdělávání v oblasti lidských práv a sociální soudržnosti; participace a demokratické občanství; rozšiřování interkulturního dialogu a míru; zakládání a rozvíjení příslušných institucí a organizací mládeže.

Velkou oporou v oblasti školících aktivit pro mládež a pracovníky mezi dětmi a mládeží zajišťují *Evropská centra mládeže* v Budapešti a Štrasburku. Jejich poradní týmy zajišťují přípravu, průběh a vyhodnocování aktivit mládeže. Každý rok organizují několik kurzů pro mladé lidi, kteří jsou aktivní v oblasti organizací a iniciativ mládeže. Tyto kurzy zastřešují aktivity mládeže, mezinárodní kooperaci, interkulturní výchovu a vzdělávání, neformální vzdělávání a školení se zvláštním zřetelem k lidským právům, otázkám minorit, interkulturnímu dialogu, demokratickému občanství a mírovým aktivitám. Odborná setkání, semináře a symposia umožňují pracovníkům a dobrovolníkům mezi dětmi a mládeží vzájemnou výměnu úhlů pohledu na vybraná témata a rozšíření perspektiv v oblasti jejich aktivit.

¹²⁵ Srov. *Národní vzdělávací fond: Tisk: Tiskové zprávy: EuroKompas 2006/3: Fit for Europe: informační portál o studiu a práci v Evropě* [online].

¹²⁶ Srov. *Informační centrum mládeže* [online].

Rada Evropy každoročně poskytuje *Evropskému fondu mládeže* více než tři miliony eur na podporu aktivit mládeže. Více než 300 000 mladých lidí již nějakým způsobem využilo Evropského fondu mládeže (od roku 1972). Mladí Evropané mohou rovněž využívat slev na železničních drahách a pořídit si Kartu mládeže – Youth Card (do 26 let), která jim umožňuje levnější cestování, které podporuje osobní i kulturní rozvoj. Evropský systém výzkumu podněcuje kontakty mezi vědci, vládními a nevládními organizacemi mládeže a podporuje komparativní mnohonárodní výzkumné projekty. Rada Evropy se snaží upevňovat demokratickou stabilitu pomocí školících aktivit, studijních cest a konzultací ve střední a východní Evropě. Účelem těchto aktivit je: zřizovat asociace a struktury mládeže ve střední a východní Evropě k podpoře občanské společnosti; napomáhat těmto zemím při vytváření organizačních struktur mládeže na lokální, regionální a národní úrovni; povzbuzovat interkulturní dialog; rozšiřovat a podporovat výměny mezi mladými lidmi celé Evropy. Další program slouží k vytváření a upevňování dobrých vztahů mezi budoucími vedoucími osobnostmi (budoucí politikové, novináři, vedoucí pracovníci občanských sdružení) různých sociálních skupin a etnik ve východní a střední Evropě - Democratic Leadership Programme.

Rada Evropy a Evropská komise od roku 1998 společně pořádají Školící kurzy pro evropské pracovníky s mládeží (European Youth Worker Training). Tento program financuje školení a materiály pro evropské pracovníky s mládeží. Jejich aktivity zahrnují každoroční školící fórum, tvorbu webových stránek, publikaci magazínu Coyote a řady školících a vzdělávacích publikací T-Kits. Projekty kladou důraz na zdokonalování kurikula a zvyšování kvality školení.¹²⁷

Působení Rady Evropy směrem k dětem a mládeži se od svého počátku značně rozšířilo, vytvořilo nová pojetí a způsoby a rozšířilo své aktivity na další území. Činnost Rady Evropy zahrnuje následující zřetele: působí na různé cílové skupiny a usiluje o spolupráci mezi státním a komunálním sektorem na jedné a občanskou společností na druhé straně, dává podněty k odstranění neznalosti a nezájmu, ke koordinaci spolupráce a v tomto smyslu může působit na celou mladou generaci a na každého jejího příslušníka; zasahuje různé oblasti sociálního života, jejichž významnou součástí jsou volnočasové aktivity (zájmové, sdružovací, veřejně prospěšné) – oblasti působení Rady Evropy se týkají mladé generace zprostředkovaně (například ochrana kulturního dědictví, environmentální výchova) i přímo (práva dětí a mládeže), čímž mohou obsáhnout všechna sociální prostředí a oblasti činnosti

¹²⁷ Srov. *Youth training: Welcome to training-Youth.net* [online].

mladého člověka; respektuje situaci mezi mladými lidmi (například nárůst nezaměstnanosti, malá účast ve volbách, rozšiřování patologických jevů – nárůst drogových a jiných závislostí, xenofobie a netolerance, problémy interkulturní výchovy) a věnuje pozornost pozitivním stránkám života mladé generace i nápravě existujících deficitů a preventivní ochraně před nežádoucími vlivy. Rada Evropy bere v úvahu i odlišnosti mezi jednotlivými evropskými státy (například různé historické, ekonomické, sociální a kulturní tradice, rozdíly v životní úrovni, společenském postavení mladé generace, alternativním způsobu života mladých lidí ve volném čase) a pokouší se hledat a nacházet společné cesty a obdobné postupy.

2.2 Evropská unie a její aktivity zaměřené na mládež

V roce 2003, po historicky prvním svobodném referendu Česká republika vstoupila do Evropské unie. Evropská unie je společenství států, jehož hlavní náplní je prohlubování hospodářské a politické integrace členských států. Základní pilíře spolupráce tohoto dobrovolného mírového demokratického sdružení jsou v otázkách ekonomických, zahraničně politických a bezpečnostních, ochrany práv a zájmů obyvatel, práv občana a rozvoje demokracie. Působení Evropské unie se zabývá různými stránkami života evropského občana a mezi základní směry jejího působení patří: zachování míru, vytváření prostoru svobody, bezpečnosti a spravedlnosti, odstraňování hranic mezi státy a odstraňování různých forem diskriminace (národnostní, rasové, náboženské, na základě pohlaví aj.); úsilí o realizaci lidských práv a spolupráci v jednotlivých státech i v rámci celé Evropské unie. Tyto strategie se promítají takřka do všech oblastí života (nejen) občanů Evropské unie (například zemědělská a kulturní politika, ekologický a udržitelný rozvoj, zavádění jednotné měny) a mají vliv na politický, ekonomický, sociální a kulturní vývoj mladé generace. Nové požadavky kladou také na systém školní a mimoškolní výchovy a vzdělávání a otevírají nové možnosti výměny zkušeností a spolupráci v celoevropském kontextu.

Klíčovou úlohu v participaci dětí a mládeže má *Evropské fórum mládeže (European Youth Forum)*, které je utvářeno národními radami mládeže a mezinárodními nestátními organizacemi mládeže. Vzniklo v roce 1996 za účelem prezentace a obhajoby zájmů mládeže celé Evropy v Evropské unii, Radě Evropy a OSN a v současné době má 94 členů. Za ČR byl do roku 2004 jeho členem Kruh sdružení dětí a mládeže České republiky. V současnosti jsou členy EFM: Evropská aliance YMCA, Duha a Ekologické centrum – Toulcův Dvůr. Evropské

fórum mládeže působí především v následujících oblastech: obhajoba práv mladých lidí, výchova k demokratickému a aktivnímu občanství, zaměstnanost a sociální otázky, zajišťování rovných lidských práv, podpora globální spolupráce mládeže, umožnění aktivního zapojení mládeže na utváření politiky společnosti vůči ní. Zprostředkovává výměnu informací mezi rozhodovacími institucemi a mládeží a podporuje aktivní zapojení mladých lidí do výstavby společné Evropy. Kromě jiných cílů se snaží o další rozvíjení interkulturního porozumění, demokracie, respektu, aktivního občanství a solidarity. Evropská unie vyhrazuje zvláštní položku pro sponzorování Evropského fóra mládeže.¹²⁸

Cílem evropské organizace rad a parlamentů mládeže, *Planeta mládeže (Youth Planet)* je rozvíjení participace dětí a mládeže na životě jejich komunit a propagování aktivní demokracie v lokálních komunitách. Planeta mládeže je rovněž mluvčím rad a parlamentů mladých lidí v institucích Evropské unie a v Radě Evropy a vytváří spojení mezi nimi pomocí setkání a kongresů.¹²⁹ V červenci roku 2002 byl svolán *Evropský konvent mládeže*, ve kterém byli zástupci ze všech tehdejších členských i kandidátských zemí Evropské unie (ve věku 18 až 25 let), aby se aktivně podíleli na tvorbě koncepce evropské ústavy a tím naplnili jednu z příležitostí, jak uskutečňovat a rozšiřovat participaci mladých lidí doporučenou v Bílé knize o mládeži. Konvent mladých prosazoval do politiky k mládeži v celoevropském i národním rámci tyto priority: rozšiřování spoluúčasti mladých lidí jako občanů i jako členů organizací; zlepšování informačních služeb pro mládež; napomáhání dobrovolné angažovanosti mládeže v tomto směru a zlepšení její připravenosti (znalostmi, dovednostmi a uplatňováním aktivního občanství).¹³⁰

Od roku 1987 existuje *Evropský parlament mládeže (European Youth Parliament)*, který má své „národní komise“ v každé členské zemi Evropské unie. Svou globální působností však přesahuje hranice Evropské unie a zahrnuje i další země Evropy. Evropský parlament mládeže sdružuje více než 30 evropských zemí a jeho aktivity jsou každoročně podporovány Evropským parlamentem. Mezinárodní zasedání Evropského parlamentu mládeže probíhá deset dní a koná se třikrát do roka v různých evropských zemích. Program, který je srovnatelný se zasedáním Evropského parlamentu, je navíc obohacen o celou řadu doprovodných aktivit, při kterých se účastníci seznamují s činností evropských institucí, s problemati-

¹²⁸ Srov. *European Youth Forum* [online].

¹²⁹ ¹²⁹ Srov. *Youth Planet* [online].

¹³⁰ Srov. Europäische Union. Jugendkonvent zu Verfassungsfragen der EU erweitert Beteiligungsschancen. *IJAB - Information*, s.5.

kou zvolených tematických oblastí i se způsoby jednání a týmové spolupráce. Jarních a podzimních zasedání se účastní delegace středních škol, při letních se setkávají jednotlivci, kteří se již zúčastnili nějakého mezinárodního setkání a stojí o prohlubování svých evropských přátelství a získání nových vědomostí. *Evropský parlament mládeže v České republice* je občanské sdružení založené v roce 1998, které plní roli národní komise Evropského parlamentu mládeže (European Youth Parliament). Jeho hlavním posláním v České republice je šíření informací o Evropském parlamentu mládeže, získávání škol pro spolupráci, výběr delegací pro mezinárodní zasedání a získávání financí pro aktivity Evropského parlamentu mládeže v České republice i pro podporu jejich delegací. Snahou Evropského parlamentu v České republice je probouzení zájmu oficiálních institucí, získání jejich podpory pro myšlenku Evropského parlamentu mládeže a pro aktivity, které Evropský parlament v České republice věnuje rozvoji mládeže s ohledem na budoucí evropskou spolupráci.¹³¹

Evropská unie a Evropská komise věnují mladé generaci v posledních letech stále větší pozornost prostřednictvím svých dokumentů, které inspirují praktické aktivity. Důležitým dokumentem je *Bílá kniha Evropské komise o mládeži – Nový podnět pro evropskou mládež*.¹³² Bílá kniha vychází z výzkumu a rozboru současného postoje mladého člověka a předpokládaných perspektiv jeho života v Evropě. Jde především o stárnutí populace a nutnost nového uspořádání mezigeneračních vztahů, prodlužování životního období mládeže, nové uspořádání sociálních rolí ve vztahu k rodině, studiu a práci, individualizace životních kariér a oslabování kolektivního chování, malý zájem mladé generace o účast na činnosti sdružení a jiných neziskových organizací. Na první místo klade participaci mládeže. Dialog mezi mládeží a organizacemi se má projevovat v místním prostředí i v celoevropském měřítku. Participace umožňuje v průběhu činnosti poznávat a osvojovat si demokratické hodnoty (například přístupem každého ke vzdělávání a aktivitám volného času, uplatněním myšlenek rovnosti a interkulturality, využíváním informací). K těmto cílům má mimo jiné směřovat program Evropské unie *Mládež v akci*.

Evropská síť dětí (European Children's Network) EURONET prosazuje s podporou Evropské unie ucelenou evropskou politiku vůči dětem. Je to koalice organizací, které obhajují zájmy a práva dětí a shodují se na tom, že dětská práva by měla být brána v potaz ve

¹³¹ Srov. *Evropský parlament mládeže* [online].

¹³² Srov. *Bílá kniha Evropské komise*, s. 5-12.

všech evropských legislativách, politikách a programech. Jejím členem je *Nadace naše dítě*. Její základní principy se dají shrnout do několika bodů:

1. děti mají právo žít bez zakoušení předsudků, exkluze a diskriminace;
2. děti mají právo na slyšení evropskými institucemi - Evropským parlamentem, Evropskou komisí, Radou ministrů a Radou Evropy;
3. děti mají právo být pokládány za občany Evropské unie, jejich základní práva musí být zahrnuta do smluv Evropské unie;
4. členské státy Evropské unie mají povinnost ochraňovat, propagovat a zlepšovat legislativu tak, aby plně reflektovala principy Úmluvy o právech dítěte;
5. politici, politické strany a politické skupiny musí dávat přednost právu dětí v jejich manifestacích a programech;
6. členové Evropské sítě mládeže se zavazují k rozvíjení inkluzivní a participační práce s dětmi;
7. členové Evropské sítě mládeže se zavazují k propagaci práv a potřeb dětí skrze efektivní kampaně na téma dětských práv se zohledněním kontextu rozvoje Evropské unie.¹³³

Struktury Evropské unie usilují o humanizaci života mladé generace a o demokratické přístupy k ní. Stále se zvyšuje frekvence a dosah, vliv i význam aktivit volného času dětí a mládeže, které vstupují do nových oblastí života mladých lidí. Volnočasové aktivity rovněž rozšiřují znalosti a sociální rozměr člověka a pomáhají mu při vstupování do bližších kontaktů s dalšími kulturami. Taková setkání byla dříve těžko dosažitelná. V současné době jsou však relativně častá a umožňují vzájemné poznávání a obohacování. Mimo jiné mohou pomoci definovat cíle společného snažení a překonávat vzájemnou neznalost a nepochopení. Současný mladý člověk má možnost vstupovat do širokého spektra participačních aktivit s mezinárodním dosahem a interkulturní výchova mu může být dobrým pomocníkem při objevování nových horizontů.

¹³³ Srov. *European Children's Network* [online].

3 Interkulturní výchova v kontextu českých škol

Evropské struktury se snaží pozitivně ovlivňovat děti a mládež, podporovat jejich aktivity, rozvíjet vzájemný respekt a toleranci k odlišnostem. Česká republika se jako člen Evropské unie na některých programech podílí a rovněž se pokouší zavádět základní principy vyplývající z mezinárodních dohod do českých vzdělávacích struktur. Interkulturní výchova přišla do českých škol začátkem 90. let a dnes je již akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání. Nejpodstatnější změny českého školství byly publikovány v roce 2001 v Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání, kterou vydalo MŠMT ČR. Dokumenty státní vzdělávací politiky ukládají učitelům zaměření na nové cíle a uplatňování interkulturní výchovy v rámci základního a středoškolského vzdělávání. Neobsahují však důležité informace, které by vyjadřovaly faktický stav etnického klimatu v České republice a českých školách. Při interkulturní výchově je přitom nutné vycházet mimo jiné právě z aktuální situace a z porozumění jejím mechanismům a příčin. Proto je kapitola 3.2 věnována etnickému vědomí české mládeže. Česká společnost by se měla připravit na větší počet cizinců, které je možné v naší zemi očekávat v souvislosti s nárůstem imigrace. Právě neustále se zvyšující počet žáků – cizinců na českých školách volá po širším uplatnění interkulturní výchovy.

3.1 Co ukládá školám Bílá kniha a vzdělávací programy

Z dokumentů státní vzdělávací politiky vyplívají nové úkoly pro učitele v oblasti multikulturní výchovy (v Bílé knize i jiných oficiálních dokumentech je často užíván termín multikulturní výchova, proto jej budu v této kapitole používat jako synonymum pojmu *interkulturní výchova*). Odsud multikulturní výchova vstoupila do vzdělávacích programů, učebních osnov i učebnic. V *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*¹³⁴ se v rámci vytyčení cílů věnuje velká pozornost multikulturní výchově. Jsou zde obsaženy dva základní cíle. Multikulturní výchova má vést k lepšímu porozumění a sounáležitosti mezi jednotlivým skupinami obyvatelstva skrze poskytování informací o menšinách, zejména pak romské, židovské a německé. Důraz je zde kladen rovněž na výchovu

¹³⁴ Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, s. 12.

k toleranci, respektu, partnerství, spolupráci a solidaritě, která povede k životu bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých kultur, menšin, národů a jazyků dnešního světa.

Tento ideový záměr je přesněji vymezen v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV).¹³⁵ Vymezení multikulturní výchovy v tomto celostátně závazném dokumentu je určující pro edukační činnost učitelů v českých základních školách. Multikulturní výchova je v RVP ZV definována jako průřezové téma. Jedná se o povinnou součást základního vzdělávání, která musí být zařazena na obou stupních základní školy. Realizace tématu a jeho časový rozvrh je v kompetencích školy. Podmínkou účinnosti průřezového tématu je jeho propojenost se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí či oborů; pro případ multikulturní výchovy především s výukou jazyků, dějepisem, zeměpisem a občanskou výchovou.

Multikulturní výchova by měla mít přínos v oblasti znalostí, dovedností a schopností žáků, ale i v oblasti postojů a hodnot. Podle RVP ZV by žáci měli získat znalosti o etnických a kulturních skupinách na území České republiky a Evropy; osvojit si základní pojmy multikulturní terminologie; učit se žít a komunikovat s příslušníky jiných skupin; uvědomit si, že žádná etnická nebo kulturní skupina není nadřazená jiné; rozvíjet schopnost tolerance a spolupráce s jinými národnostními, náboženskými a etnickými skupinami; rozpoznat xenofobii a rasovou nesnášenlivost; uvědomit si dopad svých verbálních a neverbálních projevů a stát se odpovědným za své jednání. V oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu; pomáhá uvědomovat si vlastní identitu; ovlivňuje a koriguje jednání žáků a jejich hodnotový systém; učí vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení; pomáhá k uvědomění, že netolerance je neslučitelná s demokratickými hodnotami; učí, jak se aktivně podílet na utváření vztahu společnosti k minoritám; vede k angažovanosti v potírání rasismu, xenofobie, netolerance a diskriminace.¹³⁶ V dokumentech pro střední školy je obsah multikulturní výchovy vykreslován podobně jako v RVP ZV. Žáci si mají zopakovat znalosti a pomocí vybraných témat ze sociologie, historie, geografie a na příkladech z denního života, médií a historie pochopit, že nesnášenlivost vede k nesvobodě a útlaku.¹³⁷

¹³⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 7-21.

¹³⁶ Tamtéž s. 97-98.

¹³⁷ Srov. *Standard středoškolského odborného vzdělávání*, s. 16.

Dosahovat těchto vzdělávacích cílů a ideálních požadavků na vzdělávací výsledky není snadné. Studenti pedagogických fakult doposud nebyli dostatečně připravováni na multikulturní výchovu.¹³⁸ Možnosti ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí k žádoucímu stavu jsou velmi nepatrné vzhledem k psychologické podstatě předsudků.¹³⁹ K realizaci multikulturní výchovy na školách je třeba, aby si učitelé osvojili alespoň základní pojmy multikulturní výchovy a měli přehled o tom, z jakých zdrojů mohou čerpat informace a inspiraci k multikulturní výchově.

3.2 Etnické vědomí české mládeže

V předchozí kapitole jsem zmínila, jaké úkoly jsou ukládány učitelům v oblasti interkulturní výchovy. Aby mohli učitelé tyto požadavky zvládat, měli by být na interkulturní výchovu dobře připravováni. Závazné dokumenty se nezmiňují o stavu etnického vědomí mládeže v České republice, ačkoliv taková znalost je stěžejní pro přípravu i celý edukační proces. Učitel se setkává s mladým člověkem, který má již vytvořené postoje k etnickým skupinám (viz. kap. 1.2.4 Stereotypy a předsudky, s. 22).

Etnické vědomí je možné definovat jako pocit sounáležitosti s určitým etnikem, který může být podpořen společným jazykem, historií, hodnotami nebo ideály. Jedná se o psychický stav, který obsahuje kognitivní a emociální složku. Souhrn znalostí a názorů na odlišnost, historické kořeny vlastního etnika utváří kognitivní složku etnického vědomí, která může být podporována školní výukou, médií a je možné ji měřit pomocí testů vědomostí. Emociální složka etnického vědomí je souhrn subjektivních stavů cítění a prožívání, které se vážou k vlastní etnické identitě. Emociální složka etnického vědomí často převažuje nad kognitivní.¹⁴⁰ Etnické vědomí české mládeže může a nemusí být ve shodě s tím, co by jim mohli předkládat učitelé, kteří vycházejí z oficiálních dokumentů pro výchovu a vzdělávání na základních a středních školách v České republice. Žáci kromě kladných postojů mohou pociťovat i značné antipatie vůči některým etnikům nebo rasovým skupinám. Proto je důležité vycházet ze stavu etnického vědomí mladých lidí.

¹³⁸ Srov. CICHÁ, M. Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, s. 76-89.

¹³⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 108-115.

¹⁴⁰ Srov. NESDALE, D.; ROONEY, R.; SMITH, L.: Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, s. 570-588.

V dnešní době se děti a mladí lidé stále častěji setkávají s příslušníky jiných etnik a ras. Na základě vlastních zkušeností si utvářejí určité názory. Na vytváření etnického vědomí mládeže se rovněž podílejí postoje a názory vrstevníků, rodičů, učitelů, dalších autorit, ale i médií. O aspektech etnického vědomí české mládeže vypovídají některé výzkumy a jejich zjištění mohou být dobrou orientací pro plánování a uskutečňování interkulturní výchovy v oblasti školní i mimoškolní.

3.2.1 Etnické vědomí žáků základní školy

Na vztah k cizincům žijícím v České republice písemně odpovídalo 1 120 žáků ve věku 10 - 15 let z pěti lounských základních škol a gymnázia. Tři čtvrtiny výpovědí odrážely pozitivní ladění vůči jiným etnikům. Negativní postoje žáků se objevovaly především ve vztahu k Romům, výjimečně k Vietnamcům. Extrémně odmítavých odpovědí bylo jen velmi málo.¹⁴¹

Mezi žáky osmých a devátých ročníků pražských základních škol byl proveden podobný výzkum, který shromáždil 800 anonymních písemných prací, ve kterých žáci odpovídali na otázku, co si myslí o lidech různých ras, kteří v naší zemi žijí nebo do ní přicházejí, a o nově vznikající multikulturní společnosti.¹⁴² Většina žáků jednoznačně vyjadřovala negativní postoje k rasismu a zdůrazňovala rovnost lidí a otevřenost k multikulturní společnosti (58 % žáků). Další skupina žáků vykazovala jisté obavy ze soužití s cizinci, ale nedemonstrovala negativní postoje k příslušníkům jiných ras a cizincům (34 % žáků). Poslední skupina žáků dávala jasně najevo negativní postoje i nenávist k příslušníkům jiných ras, navrhovala násilná řešení (7 % žáků). Negativní postoje byly vyjadřovány především vůči Romům.

Na základě těchto zjištění je možné ptát se, jaké účinky má interkulturní výchova na českých školách a která konkrétní témata by měla být v rámci ní zpracovávána nejen v prostředí českých škol, ale i zařízení volného času.

¹⁴¹ Srov. MARKVART, I. *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*, s. 40-45.

¹⁴² Srov. SVOBODOVÁ, A. Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 131-146.

3.2.2 Etnické vědomí studentů středních škol

Na několika středních školách v Českém Krumlově, Velkém Meziříčí a Blatné bylo u 761 respondentů zjišťováno, jaké mají názory a postoje v oblasti etnického soužití. Výsledky tohoto výzkumu jsou obdobné jako u žáků základních škol.¹⁴³ Mládež ve věku patnáct až devatenáct let se v těchto městech setkává s příslušníky jiných etnik obvykle ve volném čase na místech, kde se mládež baví (kavárny, bary, diskotéky). Výrazně kritičtí byli středoškoláci vůči Romům. Tyto kritiky byly založené na agresivitě v jednání a verbálních projevech u Romů, romské kriminalitě, atd. Většina středoškoláků navrhovala řešit problém v rámci etnického soužití. V nevýznamném počtu zaujímal negativní postoje i vůči Vietnamcům. Autoři výzkumu dospěli k závěru, že zkušenost středoškoláků s jinými etniky je autentická a problematika mezietského soužití je středoškoláky vnímána s větší intenzitou než u dospělých. Proto je působení masových sdělovacích prostředků nebo dospělých méně účinné.¹⁴⁴

Pro realizaci interkulturní výchovy jsou důležité informace, které se týkají pohledu české mládeže na cizince. Z výzkumu, který byl uskutečněn u 794 respondentů (404 žáků základních škol ve věku čtrnáct až patnáct let, 390 studentů gymnázií ve věku sedmnáct až osmnáct let) a byl zaměřen na etnické stereotypy sousedních národů (Slováků, Rakušanů, Poláků, Němců a Maďarů), vyplývá, že negativní stereotypy mají mladí Češi spíše o vlastním etniku než o sousedních národech.¹⁴⁵ Češi nahlízejí sami sebe (podobně jako Finové) v horším světle než příslušníci sousedních národů.¹⁴⁶ Etnické stereotypy u žáků základních škol i gymnázií jsou stejné, tudíž na ně zřejmě nemá vliv školní výuka a gymnaziální vzdělání. Jako nejsympatičtější jsou hodnoceni Slováci, potom Rakušané, Poláci, Němci a Maďaři. Na obsah těchto stereotypů ukazuje část šetření, ve které byly sousedním národům přisuzovány typické vlastnosti. Nejvíce národních vlastností bylo přisouzeno Němcům a Rakušanům. Mezi kladné stereotypy o Němcích patří německý intelekt, vzdělanost a pracovitost. Ideologicko-politická a sociální dimenze je u Němců v tomto výzkumu hodnocena negativně. Mezi negativními stereotypy o Němcích se často objevuje: chladnost, nacionalismus, výbojnost, samolibost,

¹⁴³ Srov. *Sociokulturní potenciál a vzdělanost v procesu revitalizace lokální společnosti*, s. 85-91.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 30.

¹⁴⁵ Srov. DRABINOVÁ, D. Etnické stereotypy a studující mládež. In GRACOVÁ, B. *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*, s. 5-49.

¹⁴⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 132-134.

rasismus.¹⁴⁷ Podobné stereotypy o Němcích můžeme nalézt i u dospělé populace¹⁴⁸ a jejich psychologická podstata je možná ukrytá v potřebě Čechů vymezit se vůči národům, s nimiž mají silné negativní historické zkušenosti. Němci představují historicky zažitého nepřítele, který svou výbojností ohrožuje slabšího souseda.¹⁴⁹ Na vytváření stereotypů se v moderních státech podílely i politické subjekty a z pohledu etnologie je možné zkoumat etnické stereotypy jako výraz politické vůle a jejího dopadu v jednotlivých společenských vrstvách.¹⁵⁰

Šetření etnických stereotypů byla provedena i u vysokoškolských studentů. Studenti pedagogických oborů měli popsat, jaké vlastnosti vnímají u Italů, Řeků a Američanů. U Italů a Řeků uváděli především pozitivní vlastnosti, u Američanů převažovaly vlastnosti negativní (arogantní, omezený, nepřilíš vzdělaný, namyšlený).¹⁵¹ 82 studentů Filozofické fakulty MU v Brně vyjadřovalo pomocí 5bodové škály sympatií k národům a odpovědi na otevřenou otázku (zdůvodnění nejmenších sympatií k určitému národu) své sympatie k některým národům. Maximální sympatie opět získali Slováci, následovali Francouzi, Švédové, Řekové, Rakušané, Poláci, Rusové. Nejhůře dopadli Američané, Vietnamci a Němci. Jako důvod svých averzí vůči Američanům studenti uváděli například autoritativní přístup k řešení světových problémů, roztahovačnost nebo vnucování americké kultury ostatním.¹⁵² Rovněž 50 studentů oboru Pedagogika volného času Teologické fakulty JČU v Českých Budějovicích přiřazovalo velmi nízké hodnocení a sympatie Romům a Vietnamcům (hodnocení pomocí škály od -5 do 5 bylo součástí ankety, která byla provedena v roce 2006 a jejíž výsledky byly prezentovány v rámci semináře Patologie ve volném čase).

Záporné hodnocení se projevuje ve větší míře vůči imigrantům a etnickým menšinám, které se od majoritní společnosti významně odlišují (kulturně a fyzicky) a silnější projevy rasismu jsou závislé na koncentraci této etnické minority v dané lokalitě. V České republice se jedná především o příslušníky romské minority a Vietnamce. Negativní postoje vůči těmto etnikům se projevují nejvíce v urbanizovaných oblastech, charakterizovaných vysokým

¹⁴⁷ Srov. DRABINOVÁ, D. Etnické stereotypy a studující mládež. In GRACOVÁ, B. *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*, s. 42.

¹⁴⁸ Srov. *European Commission: Public Opinion analysis: Eurobarometer* [online].

¹⁴⁹ Srov. RÁKOS, P. Národní povaha naše a těch druhých, s. 83-93.

¹⁵⁰ Srov. SOUKOPOVÁ, B. Český národněpolitický stereotyp Rakouska, Němce a německého Žida před sto lety. Pohled etnologie. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Sborník ze stejnojmenného semináře konaného dne 23. října 2000 v Brně*, s. 57-65.

¹⁵¹ Srov. STAŇKOVÁ, L. Stereotypy budoucích učitelů ve vnímání příslušníků národních etnik. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů II.*, s. 237-242.

¹⁵² Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 84.

výskytem sociálně-patologických jevů a vyšší koncentrací romské populace. Souvisí to zřejmě s charakterem městského prostředí, jež je typické anonymitou, vyšší mírou nejistoty, konkurencí a rozpadem tradičních sociálních vztahů. Míra urbanizace vykazuje také negativní korelaci s podílem věřícího obyvatelstva, které je vůči etnickým menšinám a imigrantům tolerantnější a v oblastech s jeho vyšší koncentrací se rasismus a xenofobie projevují méně. Rasismus a xenofobie se v současné době výrazněji projevují zvláště v severních Čechách, kde panují nejhorší vztahy k etnickým menšinám jako celku, dochází zde hned po Praze k největšímu počtu rasově motivovaných činů v přepočtu na obyvatele a také podpora SPR-RSČ (Sdružení pro republiku - Republikánská strana Československa) je zde ze všech krajů nejvyšší. K projevům rasismu a xenofobie dochází ve zvýšené míře také v severní Moravě, ale zde se tyto jevy netýkají plošně celého regionu, ale spíše jen několika okresů. Nejméně se rasismus a xenofobie projevují ve venkovských oblastech na pomezí Čech a Moravy.¹⁵³

3.3 Vzdělávání dětí cizinců

Stále se zvyšující dobrovolná i vynucená migrace vytváří podmínky pro vznik nových interetnických problémů, které přinášejí výzvy pro interkulturní výchovu. Tyto problémy doléhají se zvláštní naléhavostí především na demokratické státy Evropy, kde počet imigrantů dosahuje enormní výše.¹⁵⁴ V místech usídlení nějaké populace cizinců nastávají menší i větší problémy při jejich integraci do domácí majoritní společnosti.¹⁵⁵ České politické strany postupně od roku 2002 zahrnují do svých programů imigrační politiku, která do jisté míry odráží stav a postoje veřejnosti v etnicky homogenní české společnosti.¹⁵⁶ Česká republika se postupně mění ze země pro imigraci tranzitní v zemi cílovou. Z některých výzkumů je patrné, že převažuje určitá nechuť k nelimitovanému přijímání cizinců a přesvědčení, že by imigrace měla být omezená (především u přistěhovalců z méně rozvinutých zemí).¹⁵⁷

Usidlování imigrantů je spjata s edukační sférou. Dospělí imigranti si osvojují potřebné znalosti a jazyk hostitelské země, jejich děti se v cizí zemi vzdělávají. Děti cizinců se zařazují

¹⁵³ Srov. *Cizinci v České republice*, s. 180-190.

¹⁵⁴ Srov. Eurostat: *Population and social conditions: Demographic statistics* [online].

¹⁵⁵ Srov. SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*, s. 90-120.

¹⁵⁶ Srov. MAREŠ, M.; KOPEČEK, L.; PEČÍNKA P. et al. *Etnické menšiny a česká politika*, s. 82-112.

¹⁵⁷ Srov. RABUŠIC, L.; BURJANEK, A. *Imigrace a imigrační politika jako prvek řešení české demografické situace?*, s. 42-50.

do škol, kde se setkávají s dětmi a mládeží domácí populace. Tito mladí lidé většinou nemají příliš mnoho zkušeností ze setkání s odlišnými kulturami a etnickými skupinami. V současné době přibývá škol, kde se vzdělávají cizinci, a učitelé se s touto skutečností vypořádávají mnohdy bez interkulturní kompetence. Interkulturní kompetence vyžaduje osvojení si takových znalostí a postojů, které povedou k chápání kulturních specifík u příslušníků jiných etnických, náboženských či rasových skupin a k toleranci vůči těmto odlišnostem. Zároveň je interkulturní kompetence jedním z cílů interkulturní výchovy.¹⁵⁸ Proto se budu v následujícím textu věnovat problematice vzdělávání cizinců v některých evropských státech a České republice.

Integrace imigrantů a vzdělávání jejich dětí představuje v mnoha evropských zemích značný ekonomický, sociální a pedagogický problém. Počet imigrantů se v Evropě stále zvyšuje, a proto přibývá i dětí imigrantů ve školách. Podle údajů OSN žilo v roce 2005 mimo svoji vlast 191 miliónů lidí a přibližně 115 miliónů z nich pobývalo ve vyspělých státech (75 miliónů v rozvojových státech).¹⁵⁹ Zvyšování migrace je dáno především růstem světové populace. Vliv na migraci mají také častější lokální válečné konflikty produkující uprchlíky, ale i globalizace, která podporuje mobilitu lidí. Klíčovou otázkou při sledování dopadů migrace je rozsah daného pohybu (stav imigrace, emigrace), demografické a sociální charakteristiky migrantů a jejich motivy, které ukazují na charakter migrace. Neméně důležité je, zda se jedná o migraci trvalou, nebo přechodnou (cirkulační). Součástí cirkulační migrace, která v současné době narůstá, je rozhodnutí migrantů udržovat kontakt se zemí původu a migrovat na přechodnou dobu. Tento vývoj je podporován rozvojem moderních technologií, existencí snadno dostupných způsobů komunikace a relativním zlevněním mezinárodní přepravy. Lidé mohou žít i na několika místech zároveň. Dopady migrace na zdrojovou zemi nejvíce určují osobní charakteristiky emigrantů, přičemž empirická data potvrzují, že častěji migrují lidé mladí, zdraví, činnorodí a kvalifikovaní.¹⁶⁰ Bývalý generální tajemník OSN Kofi Annan ke zprávě o mezinárodní migraci poznamenal, že stále nejsou dostatečně chápány výhody mezinárodní migrace. Tyto přednosti spatřuje nejen v ochotě vykonávat v hostitelské zemi takové práce, které nejsou pro domácí obyvatele příliš lákavé, ale i v stimulaci poptávky a přispívání k zlepšení ekonomiky. Imigranti významně přispívají do penzijních systémů

¹⁵⁸ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 80-112.

¹⁵⁹ Srov. *Informační centrum OSN v Praze: Zpravodajství: Zprávy 2006: Zpráva o mezinárodní migraci* [online].

¹⁶⁰ Srov. BICANOVÁ, R. Vliv populačního vývoje a mezinárodní migrace na hospodářství ČR. In *Současná Evropa a Česká republika*, s. 71-74.

v mnoha zemích, kde dochází ke stárnutí obyvatelstva, a do rozvojových zemí odesílají asi 167 miliard dolarů ročně.¹⁶¹ Radka Bicanová¹⁶² nahlíží vliv mezinárodní migrace na hospodářství v České republice obdobně jako Kofi Annan. Na druhou stranu je Sartori v této věci poněkud skeptičtější a upozorňuje na fakt, že ne všichni imigranti jsou pro hostitelské země přínosem.¹⁶³

Z další zprávy OSN jasně vyplývá, že v nejbližších 50 letech se populace nejrozvinutějších zemí nezvětší, jelikož je u nich *plodnost* pod záchovnou hranicí. Plodností rozumíme střední počet dětí připadajících na jednu ženu v reprodukčním období (15 až 49 let). V r. 2050 bude populace 30 rozvinutých zemí nižší než je v současné době. Podle některých prognóz ztratí například Estonsko, Litva, Ukrajina, Bulharsko, Rusko do té doby mezi 30% a 50% nynějšího počtu obyvatel (Česká republika ztratí 17 %). V důsledku snižování plodnosti a zlepšování lékařské péče se zvyšuje podíl starých lidí v poměru k mladým. Podíl produktivního obyvatelstva v poměru k závislému bude klesat, ale většinu závislých nebudou tvořit děti, nýbrž starci. Při vysoké míře nezaměstnanosti narůstá podpora přistěhovalců, protože ve vyspělých zemích často schází ochota vykonávat práce považované za ponižující. Podle Libertové¹⁶⁴ je možné předpokládat, že imigrace (především nelegální), bude živit atmosféru latentní xenofobie a imigrační tlaky vyvolají politické napětí (například demografický tlak, kterému je vystavena Evropa ze strany Alžírsko a Turecko); stále častější střetávání výrazně odlišných kultur; výzvy v oblasti náboženství, které možná připomenou nutnost náboženského dialogu; řešení etických otázek v souvislosti s eutanazií (Libertová ve své přednášce upozornila na to, že v souvislosti s prodloužováním života staří lidé vyžadují stále více péče, která je čím dál nákladnější, a proto se obává „přízraku“ eutanazie jako potenciálního řešení této situace). Ve vyvozování důsledků stárnutí obyvatelstva a nízké plodnosti na život Evropanů má u Libertové patrně vliv její dlouhodobá spolupráce s emeritním profesorem v Lovani a konzultorem Papežské rady pro rodinu Michele Schooyansem, který provádí více než 30 let výzkumy a studie o populační politice.

Legislativy většiny evropských zemí zaručují právo na vzdělání pro děti imigrantů ve stejném rozsahu jako pro děti domácí populace. Stejně tak mohou tyto děti využívat

¹⁶¹ Srov. *Informační centrum OSN v Praze: Zpravodajství: Zprávy 2006: Zpráva o mezinárodní migraci* [online].

¹⁶² Tamtéž.

¹⁶³ Srov. SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*, s. 5-14.

¹⁶⁴ Srov. LIBERTOVÁ, A. M. *Občanský institut: Archív článků: Demografická imploze* [online].

veškerých služeb škol. Dítě pocházející z rodiny s nízkými příjmy má nárok na finanční úlevy. Některé země vydávají informační materiály o svém vzdělávacím systému v jazycích, nejčastěji zastoupených skupin imigrantů. Ve Finsku a Švédsku mohou rodiče při komunikaci se školou využívat bezplatné překladatelské služby.

Při integraci dětí se nejčastěji uplatňují dva modely, které se různě kombinují a jsou regulovány pomocí předpisů. Jedná se o integrační a separační model. Integrační model je užíván ve většině evropských zemí a spočívá v zařazování dětí imigrantů do běžných škol (do třídy podle dosaženého stupně vzdělání, věku, někdy do nižšího ročníku), kde se vzdělávají podle programu školy a podpora je žákům poskytována individuálně. V několika zemích poskytují žákům doučování mimo stanovený rozvrh hodin (například Rakousko, Dánsko). Separační model spočívá ve vyučování dětí z imigrantských rodin mimo běžné třídy. Výuka je přizpůsobena jejich specifickým potřebám a některé předměty jsou vyučovány společně s žáky z běžných tříd. S tímto modelem se můžeme setkat v Německu, Finsku, Švédsku, Norsku. České školy nemají povinnost realizovat separační model. Dětem imigrantů, kterým byl udělen azyl nebo jsou žadateli o udělení azylu, je poskytována výuka českého jazyka.¹⁶⁵

Kulturní a náboženské rozdíly mohou být u dětí imigrantů překážkou v adaptaci na školní pravidla a normy. Nejčastěji se jedná o dodržování svátků, způsob oblékání nebo stravovací návyky. V některých zemích je povolena absence ve vyučování pro žáky, kteří se účastní svátků či slavností církví a náboženství uznávaných ústavou (například Belgie, Norsko, Švédsko). Výjimky jsou poskytovány i v oblasti koedukace žáků opačného pohlaví v některých vyučovacích hodinách. V Německu a Švédsku jsou na žádost rodičů školy povinny realizovat hodiny hudební výchovy a plavání zvláště pro chlapce a dívky (ve Finsku mohou být děti na žádost rodičů z těchto hodin uvolněny).¹⁶⁶ V některých zemích vznikly problémy týkající se oblékání žáků a studentů z některých etnických a náboženských skupin. Ve Francii vstoupil v platnost zákon zakazující nošení všech nápadných náboženských symbolů a rozpoutal v roce 2004 velké spory mezi muslimskou komunitou a státní správou. Ve většině zemí je však rozhodnutí ponecháno na školách samotných, které tyto problémy řeší v rámci svých vlastních ustanovení.

Děti z imigrantských rodin jsou podporovány v osvojování oficiálního jazyka hostitelské země v různé míře podle ekonomické vyspělosti dané země. V některých zemích jsou

¹⁶⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*, s. 136-140.

¹⁶⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, s. 163-168.

organizovány zvláštní hodiny v rámci školy i mimo ni, které slouží k rozvíjení jazykových schopností a kultury původního etnika. Ve Švédsku je škola na základě přání rodičů povinna realizovat kurzy mateřského jazyka pro děti imigrantů (v rámci povinné školní docházky). S ohledem na specifické potřeby vzdělávání dětí imigrantů nabízejí v Polsku, Portugalsku, Francii a na Slovensku kurzy pro učitele zaměřené na metodiku vyučování jazyka hostitelské země jako druhého jazyka pro žáky z imigrantských rodin. Učitelé si rovněž osvojují znalosti o kultuře a historii jednotlivých zemí a jsou připravováni na komunikaci s rodiči.¹⁶⁷

Vzhledem k neustále rostoucímu počtu dětí - cizinců na všech vzdělávacích stupních nastala po roce 1989 v českých školách nová situace. Většina stávajících učitelů nemá osobní interkulturní zkušenost ze svých školních let, tudíž se ve své praxi může opírat především o případnou dodatečně získanou odbornou kompetenci. Z údajů Českého statistického úřadu¹⁶⁸ o podílech cizinců na českých školách vyplývá, že stále nedochází k častým interakcím mezi českými žáky a dětmi imigrantů (v porovnání s jinými evropskými státy, kde je větší množství dětí imigrantů na školách)¹⁶⁹. Podíl cizinců v mateřských školách činí 1,1 %. Většina těchto dětí pochází z Vietnamu, dále z Ukrajiny, Slovenska a Ruska. V základních školách tvoří cizinci 1,3 % žáků. Stejně jako v mateřských školách jsou v nich nejpočetnější skupinou Vietnamci, Ukrajinci, Slováci a Rusové. V oblasti středního školství je zastoupení studentů – cizinců 0,9 % a jedná se především o občany Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska a Ruska. V gymnáziích tvoří největší skupinu Vietnamci, což zřejmě souvisí s vysokým oceňováním vzdělání u této asijské kultury.¹⁷⁰ V posledních letech poklesl počet cizinců na vyšších odborných školách (poklesl i celkový počet studentů vyšších odborných škol). Nejvíce studentů studuje vyšší odbornou školu v Praze a v Moravskoslezském kraji. Nejčastěji studují cizinci zdravotnické a ekonomické obory vyšších odborných škol. Cizinci tvoří 1,1 % všech studentů vyšších odborných škol a většina z nich jsou Slováci. Vysoké školství je v České republice oblastí vzdělávání, ve které studuje nejvíce cizinců. Od akademického roku 2001/2002 se počet studentů – cizinců na vysokých školách téměř ztrojnásobil. Cizinci jsou většinou v prezenčním studiu a tvoří 7,2 % všech studentů vysokých škol. Cizinci si nejčastěji vybírají vysoké školy v Praze a Brně. Většinou se jedná o Slováky a po roce 2000 se zvýšil počet studentů z bývalých států Sovětského svazu (Rusko, Ukrajina,

¹⁶⁷ Tamtéž.

¹⁶⁸ Srov. *Cizinci v České republice*, s. 164-179.

¹⁶⁹ Srov. KINSKY, F. Etnické menšiny v zemích Evropské unie. In GABAL, I. et al. *Etnické menšiny ve střední Evropě*, s. 229-240.

¹⁷⁰ Srov. KMENTOVÁ, J. Co mi dalo vyučování cizinců. *Kritické listy*, s. 16-18.

Bělorusko, Kazachstán a další). Na českých vysokých školách často studují také Vietnamci, Poláci a Němci.

Cizinci mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky. Jejich právo na vzdělání vyplývá z Listiny základních práv a svobod. Vzdělávání cizinců se řídí právními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR). Jedná se o Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 20 Vzdělávání cizinců a o Pokyn ministra školství mládeže a tělovýchovy k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty čj. 21 153/2000-35 (účinnost od 1. 7. 2000, uveřejněno ve věstníku MŠMT ČR sešit 7/2000). Vzdělávání cizinců vychází z následujících principů:

- osoby, které nejsou občany České republiky a pobývají oprávněně na území České republiky, mají stejný přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělání jako občané České republiky, včetně vzdělávání při výkonu ústavní a ochranné výchovy;
- osoby se státní příslušností členského státu Evropské unie i jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky;
- dětem osob se státní příslušností členského státu Evropské unie zajistí krajský úřad v místě pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu pro jejich začlenění do základního vzdělávání, která zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou specifickým potřebám žáka, a ve spolupráci se zemí původu žáka zajistí výuku mateřského jazyka a kultury této země, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole (krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou tuto výuku zabezpečovat) – jedná se o osoby, které na území České republiky dlouhodobě pobývají (za účelem studia, pracovní činnosti, samostatně výdělečné činnosti) a jejichž děti plní povinnou školní docházku podle školského zákona.

Základní legislativní normou pro studium cizinců na veřejných vysokých školách je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, a některé další zákony.¹⁷¹ Cizinec studuje za stejných podmínek jako občané České republiky. Výjimkou je stanovení poplatku za studium v bakalářských, magisterských a doktorských programech na veřejné vysoké škole, kde je studijní program uskutečňován v cizím jazyce.

¹⁷¹ Srov. MŠMT: *Vzdělávání: Vysoké školství: Dokumenty: Zákon č. 552/2005 Sb., novela zákona o vysokých školách* [online].

Situace dětí - cizinců v českých školách je podle šetření, které proběhlo v Lounech mezi žáky pocházejících z různých zemí, závislá na přístupu učitelů a chování jejich spolužáků. Z výzkumu vyplývá, že učitelé uplatňují pozitivní a vstřícný přístup k žákům z jiných zemí. Zároveň vidí problém v chování českých dětí vůči spolužákům – cizincům.¹⁷² Učitelé se musí vyrovnávat s jazykovou a kulturní odlišností dětí – cizinců a souběžně vést české žáky k žádoucím postojům a chování vůči cizincům. Když se učitelé a ředitelé škol vyrovnají s prvotní jazykovou bariérou, začínají řešit organizační a didaktický plán u konkrétních dětí.

Petr Vodsloň¹⁷³ popsal strategické kroky, kterými je možné řídit postup při zařazování žáka – cizince do české školy. V první řadě by si měl ředitel školy vyžádat doklady k oprávněnosti pobytu rodičů v České republice a k vzdělávání cizince – žáka v české škole. Dále je důležité rodičům vysvětlit všechna pravidla školní docházky, která je třeba dodržovat. Školní úspěšnost žáka z velké části ovlivňuje jeho zařazení do ročníku a žáci – cizinci mají být zařazováni do ročníku podle svých dosavadních znalostí. V praxi je však velmi těžké tyto znalosti posoudit, a proto je ve většině případů dítě zařazováno o jeden rok níže, aby absolvovalo ještě jednou ročník, které navštěvovalo v zemi původu, a tím získalo čas na srovnání tempa s českými spolužáky i osvojení českého jazyka. Pokud má být adaptace žáka – cizince na nové školní prostředí úspěšná, je třeba, aby jej učitel dobře ve třídě uvedl a zvolil pro něj jakéhosi patrona – asistenta, který mu bude ochoten pomáhat v orientaci v novém prostředí, ale i s českým jazykem a učivem. Počáteční komunikační bariéra často způsobuje žákům – cizincům potíže při navazování kamarádských vztahů s českými dětmi, a proto vyhledávají kamarády z vlastního etnika nebo jsou osamělé. Proto je dobré snažit se o zapojování žáků – cizinců do mimoškolních činností třídy jako jsou různé exkurze, výlety, školy v přírodě, zájmové kroužky či lyžařské kurzy. Při uvolněné atmosféře během volnočasových aktivit se lépe navazují nové vztahy a je možné stimulovat vzájemné poznání i interkulturní výměny.

Při komunikaci žáka s učitelem je možné využít zprostředkující jazyk (jiný cizí jazyk, který ovládá učitel i žák) nebo kombinace neverbálních projevů s jednoduchými instrukcemi v češtině. Ačkoliv školský zákon ukládá krajským úřadům ve spolupráci se zřizovatelem školy zajišťovat bezplatnou přípravu pro začlenění žáka – cizince do základního vzdělávání (včetně výuky českého jazyka), v praxi se tak děje (z finančních důvodů) jen sporadicky. Ve

¹⁷² Srov. MARKVART, I. *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*, s. 28-37.

¹⁷³ Srov. VODSLOŇ, P. *Cizinci v českých školách*. In *Škola jako kultura*, s. 27-35.

většině škol se totiž systematická výuka českého jazyka pro cizince nekoná. Žáci se tedy česky učí jen spontánně od svých spolužáků nebo v průběhu výuky. MŠMT financuje kurzy češtiny jen pro azylanty; trvají deset měsíců a mají být nabídnuty do třiceti dnů od udělení azylu. Cizinci mají úlevu při klasifikaci českého jazyka a literatury v prvním pololetí jejich docházky. Jejich neznalost českého jazyka však může způsobit potíže i v jiných předmětech. V takovém případě je možné využít slovní klasifikace, nebo kombinace slovní klasifikace s klasifikačním stupněm tak, jak umožňuje školský zákon č. 561/2004 Sb.¹⁷⁴

Podstatnou roli při integraci imigrantů hraje i vzdělávání a informovanost majoritní společnosti. V letech 1999 až 2000 probíhal v České republice Projekt Tolerance, na němž se podílely některé státní i nestátní organizace. Projekt Tolerance¹⁷⁵ se snažil upozornit na škodlivost, nepřipustnost a negativní důsledky xenofobie a rasismu. Název tohoto projektu odráží jeden z jeho cílů, kterým bylo zvýšení tolerance ve společnosti. V projektu byly zakomponovány informační, reklamní, vzdělávací a školící aktivity. Některé školy za účelem výchovy k toleranci využívají specifických programů (například *Výchova ke kultuře lidských vztahů v multietnickém prostředí*, *Lidské vztahy a současná škola*, *Sousedé*). Ze zdrojů Phare¹⁷⁶ vznikl projekt, jehož cílem je revidovat a rozšířit multikulturní obsah učebních plánů pro české děti tak, aby byly eliminovány předsudky vůči Romům i jiným etnickým menšinám. V současné době probíhají školení také pro policisty a vyšetřovatele, pro soudce a státní zástupce, novináře, učitele a další, kteří jsou v kontaktu s etnickými menšinami. Dana Moree z Fakulty humanitních studií UK je autorkou projektu *Czechkid*¹⁷⁷, který je financovaný Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Jedná se o webové stránky, kde mohou děti z různých etnických prostředí sdílet své životní zkušenosti, hodnotové systémy a komunikovat s ostatními svým vlastním způsobem, který odpovídá jejich věku. Kromě toho tento projekt zahrnuje soubor audionáhravek rozhovorů s lidmi, kteří se o problematiku interkulturní výchovy dlouhodobě odborně zajímají nebo s ní mají osobní zkušenosti, odborné texty a metodiku pro pedagogy.¹⁷⁸

¹⁷⁴ MŠMT: *Dokumenty: Zákony: Školský zákon: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online].

¹⁷⁵ Srov. *Tolerance* [online].

¹⁷⁶ Srov. *Phare* [online].

¹⁷⁷ Srov. *Czechkid* [online].

¹⁷⁸ Tyto texty a nahrávky budou dostupné od září 2007 na CDROMu a na stránkách Katedry studií občanské společnosti FHS UK.

Je možné se domnívat, že české školy, jejich ředitelé a učitelé přistupují ke vzdělávání cizinců zodpovědně a pozitivně. Děti imigrantů mají nejčastěji problém se zvládnutím českého jazyka, který je pro ně předpokladem pro adaptaci na české prostředí. Další potíže mohou přinášet kulturní rozdíly a z nich plynoucí konflikty, kterým je možné alespoň částečně předcházet interkulturním výcvikem studentů pedagogických škol i stávajících učitelů, větší informovaností o kulturách, z nichž pocházejí imigranti a zavedením širšího dialogu mezi rodiči – cizinci a školou.

4 Aplikace interkulturní výchovy ve volnočasové sféře

Nerovnováha mezi počtem mladých a starých lidí pravděpodobně změní vztahy mezi generacemi z kvalitativního hlediska. Finanční zatížení sociálního systému je jen jedním z aspektů mnohem komplexnějšího problému. Bude třeba nalézt nové mechanismy solidarity mezi mladými lidmi a jejich rodiči a prarodiči, ale i zmírnit negativní dopady změn mezi generacemi ve společnostech, které se rovněž zásadně proměňují. Stárnutí obyvatelstva a nedostatek pracovních sil vyvolávají stále naléhavější potřebu využívat lidské zdroje i mimo Evropskou unii. Naše společnost by měla projít diverzifikací na etnické, náboženské, sociální i jazykové úrovni. Taková heterogenita zároveň vyžaduje mnohá opatření (zaměřená především na mládež) k redukci sociálního napětí nebo negativních dopadů na vzdělávací systém a trh práce.

Kulturní, hospodářské a sociologické podmínky byly ovlivněny nejen demografickými změnami, ale také proměnou společnosti, změnou chování jednotlivců, prostřednictvím vztahů ve společnosti a podmínkami na trhu práce. Vlivem sociokulturních a hospodářských faktorů vstupují mladí lidé do jednotlivých životních etap (např. ukončení vzdělávání a vstup na trh práce, založení rodiny) později než předchozí generace. Život neprobíhá přímočarým způsobem (jednotlivé životní úseky se překrývají), a tak například může člověk být studentem a zároveň se starat o rodinu, pracovat, shánět zaměstnání nebo bydlet s rodiči. Jinak probíhá i osobní život, jelikož společnosti nenabízejí stejné jistoty (zajištěné postavení) jako v minulosti. Postupně dochází k nahrazování kolektivních modelů životními osudy, které nabývají stále individuálnějších forem.

Mladí lidé tráví stále více času formálním vzděláváním ve školách, na univerzitách a zařízeních pro odbornou přípravu, ale i mimoškolním a neformálním vzděláváním mimo tato zařízení, které je pro ně z hlediska zprostředkování dovedností stále potřebnější. Vzdělávání by mělo sloužit osobnímu rozvoji, sociální integraci a podpoře aktivního občanství, a přispívat ke zvýšení šance na získání zaměstnání. Z toho důvodu zavedla Evropská unie několik vzdělávacích programů, mezi které patří například Sokrates a Leonardo da Vinci.

Školské systémy prošly v posledních letech zásadní reformou, přesto je stále kladen důraz na zlepšování celkové kvality a efektivity školního vzdělávání. Jednou z priorit je, aby mladí

lidé získali potřebné schopnosti, které umožní vytvoření jejich nezávislého názoru. Je důležité neopomíjet fakt, že mnoho škol a vzdělávacích struktur stále není dostatečně demokratických, nepodporují spoluúčast mládeže a nenabízejí v dostatečné míře příležitosti k učení. Bylo by dobré, aby se vzdělávací zařízení otevřela ve větší míře realitě dneška a zaměřila se i na ekonomické a společenské potřeby či celoevropské a globální otázky. Vzdělání občané (a vyšší počet ekonomických a výzkumných pracovníků) jsou předpokladem sociálního a hospodářského rozvoje Evropy. Kvalitu všeobecného a odborného vzdělávání může zvýšit vzdělávání, práce a aktivity volného času během získávání neformálního, formálního a mimoškolního vzdělání. Dobré fungování vzdělávacího systému závisí na spolupráci rodiny, společnosti a školy. Učitelům by mohlo být dopřáno kvalitnější vzdělání i lepší pracovní podmínky.

Někdy mohou snahy mladých lidí narážet na sociální a hospodářské překážky. Mnoho mladých lidí má příliš nízký příjem na to, aby se mohlo finančně osamostatnit, a proto jsou mnohdy i do třiceti let závislí na podpoře rodičů a musí u nich bydlet. Pro mladé páry s dětmi a neúplné rodiny pak platí, že jsou často vystavovány stresu a tlaku na pracovišti, což jim z velké části brání v prožití svého mládí jako přechodné části mezi dětstvím a dospělostí, kdy si mohou dovolit sociální experimentování, které je důležité pro rozvoj osobnosti, kreativity a vědomí vlastní odpovědnosti. Bylo by dobré, aby mladí lidé mohli v takovém případě najít podporu v poradenském systému. Do vzdělávacího systému by měli být zařazováni i znevýhodnění mladí lidé (bezplatné vzdělání od základní po vysokou školu). Přístup ke vzdělávání a informacím by měl být zpřístupněn co největšímu počtu lidí (včetně přístupu k multimédiím a internetu). Potřebné dovednosti je možné během celoživotního vzdělávání získat formálním, neformálním a mimoškolním vzděláním. Mimoškolní výchova by neměla být podceňována, protože ve formálním vzdělávacím prostředí lidé získávají jen část svých dovedností. Mnoho poznatků je možné načerpat během mimoškolní výchovy a vzdělávání (např. v klubech a sdruženích mládeže, sportovních organizacích) či neformálním vzděláváním (v rodině, politickém životě). K osvojení dovedností v těchto dvou prostředích dochází nejen spontánně, ale i záměrně, cíleně a organizovaně.

Organizace, které nabízejí své služby a bezpočet aktivit mladým lidem, získaly mnoho zkušeností s poskytováním mimoškolního vzdělávání. Příkladem takové činnosti může být program Evropské unie *Mládež v akci*. Mimoškolní vzdělávání je pro mnoho mladých lidí mnohem atraktivnější a pokládají ho i za efektivnější ve srovnání s formálním vzdělávacím systémem. Hlavní předností mimoškolního vzdělávání je jeho dobrovolnost. Aktivity

mimoškolního vzdělávání jsou také často organizovány samotnými žáky či studenty. Mimoškolní vzdělávání je pružné, otevírá možnost participace, je přizpůsobené aktuálním požadavkům a lépe odpovídá na potřeby a zájmy mladých lidí. V mimoškolním prostředí jsou častěji integrováni i znevýhodnění mladí lidé. Mimoškolní aktivity mládeže umožňují mladým lidem snadnější osvojení sociálních, politických a kulturních dovedností, proto je vhodné takové aktivity podporovat a zavádět různá opatření na národní, oblastní a místní úrovni, která by vedla k rozšíření nabídky neformálního vzdělávání pro větší počet mladých.

Zásadními vlastnostmi nejen u mladých lidí pro úspěch v dnešní civilizaci jsou inteligence, svědomitost, otevřenost, citová stabilita a přátelskost. Výzkumy v českém prostředí však objevily trendy, které jsou v rozporu s těmito žádoucími vlastnostmi.¹⁷⁹ Z těchto výzkumů vyplývá, že dochází ke zvyšování významu ekonomické prosperity a kariéry jako prostředku k získání materiálních hodnot, majetku, smyslového života a jeho prožitkům, drogy nevyjímaje. Zároveň klesá význam kvality života – preferován je smyslový život a materiální hodnoty. Poklesl i význam odpovědnosti za druhé, snahy o zdokonalování sebe sama a transcendentní rozměr života. Trvale roste význam majetku a náplně volného času podle zájmů a koníčků. Naopak klesá význam společenské solidarity (být užitečný druhým), ale také význam míru, životního prostředí a veřejně prospěšné činnosti. Důležitost demokracie klesá jako důsledek zkušeností s naším politickým systémem, politickou kulturou a pozicí občana v tomto systému.

Uvnitř generačního většinového hodnotového pohybu existují skupiny s odlišnými hodnotovými orientacemi (za mládež je v těchto výzkumech vybrána skupina ve věku 15 až 30 let). Přesto se dá na základě výzkumných šetření konstatovat, že současná mladá generace je orientována především sama na sebe, na uspokojení svých smyslových potřeb a tak se děje na úkor vnitřního světa, který je ochuzován o ideje a transcendentní dimenzi. Jakékoliv sociálně duchovní systémy (sekulární, náboženské, i duchovní) nemají již takový vliv na vývoj mládeže jako na počátku devadesátých let (od té doby trvale klesá jejich význam pro mladou generaci). Vývoj hodnotové orientace české mládeže ukazuje na hédonismus a pragmatismus, provázený poklesem významu globálních a sociálních hodnot.

Hlavní proud mladé generace je adaptován na společnost a se společností se identifikuje. Nástrojem společenské konformity jsou „mainstreamová“ média. Média vtiskávají do myslí a vědomí lidí obsahy, které vůbec nebo jen v malé míře odrážejí realitu přirozeného světa a ve

¹⁷⁹ Srov. SAK, P. *Proměny české mládeže*, s. 152-168; kontinuální výzkumy Národního institutu dětí a mládeže.

stále větší míře produkují mediální a virtuální realitu. Velké množství mladých lidí je ve značné míře manipulováno médii a názory a postoje produkované médii přijímá. Elektronická média a nové technologie - osobní počítač, internet, mobilní telefon a propojování médií do multimediální podoby jsou fenomény, které základním způsobem formují současnou generaci mládeže. Dá se očekávat, že tato generace bude hlavním subjektem převodu společnosti do digitálního věku.¹⁸⁰ Celý život mládeže se proměňuje v souvislosti s digitalizací životního pole i životního způsobu a někdy bývá nazývána generací on-line.¹⁸¹ Životní pole mládeže se rozpíná o evropský a globální rozměr – v kyberprostoru i přirozeném časoprostoru.

Mládež tráví třetinu svého času s některým z médií. Proces digitalizace a elektronizace je možné pozorovat i v oblasti vzdělávání. Za relativně krátkou dobu získal e-learning významnou pozici mezi aktivitami mladých lidí a je patrné, že digitalizovaná podoba čehokoliv je mladým lidem bližší než tradiční. Došlo k poklesu četby ve všech věkových skupinách mladých lidí. Nové technologie totiž vytvářejí vlastní podobu sdělení, která má multimediální charakter s významnou obrazovou složkou. Pokračuje rozšiřování konzumace alkoholu, drog a nikotinizmu. Drogy jsou stále více tolerovány mladou generací a kouření marihuany je v některých skupinách pokládáno za standardní součást životního stylu.¹⁸²

Naplňování volného času je pro mládež zvláště důležité. Dominantní volnočasovou aktivitou mládeže ve věku 14 až 19 let je sledování televize. 76 % mládeže sleduje televizi každý den. Zároveň se neustále zvyšuje trávení volného času s médii a volnočasové aktivity mají mnohdy mediální či virtuální charakter. Jelikož mladí lidé tráví od roku 2000 stále více času s počítačem nebo v kyberprostoru, je možné usuzovat na rozvoj nové dimenze lidské existence – virtuální reality. Pedagogika volného času může reflektovat média jako prvek životního stylu dětí a mládeže. Působení médií, vytváření mediální, virtuální reality a kyberprostoru kladou na pedagogiku nové požadavky. Nejen tradiční jevy přirozeného světa, ale i vzdělávání dostávají mediální a elektronickou podobu.¹⁸³ Zastánci neregulovaného působení médií sází na to, že každý člověk (včetně dětí a mládeže) je schopen sám nejlépe posoudit vliv médií na jeho život a činit správnou volbu. Na druhou stranu mnoho sociologických a psychologických studií potvrzuje, že násilí v televizi a médiích má vliv na rostoucí kriminalitu –

¹⁸⁰ Srov. *Digitální věk a smysl výchovy*, s. 10-24.

¹⁸¹ Srov. *Generation Europe: Evropa 2045* [online].

¹⁸² Srov. SAK, P. *Britské listy: Lidé, média a digitalizace: Proměny volného času a zaostávání pedagogiky* [online].

¹⁸³ Tamtéž.

především u dětí a mládeže.¹⁸⁴ Mladí lidé stále více negativně vnímají politiku a občanskou angažovanost. V poslední době se u mládeže zvyšuje preference uplatnění přísných a tvrdých principů na úkor demokratických a roste u ní netolerance vůči imigrantům.

Cíle státní vzdělávací politiky odrážejí tyto jevy.¹⁸⁵ V období let 2007 až 2013 by měla být na všech úrovních společenského systému podporována technická a ekonomická dostupnost elektronických médií zároveň s rozšiřováním jejich správného a bezpečného užívání (měl by se klást důraz na kvalitu obsahu, který je pomocí médií šířen). Měly by být zajištěny legislativní podmínky pro efektivní využívání veřejnoprávních médií v oblasti potřeb mládeže. Mládež by měla mít snadnější přístup k informacím o problematice mládeže v Evropě a k zapojování se do nadnárodních organizací dětí a mládeže. V souvislosti s předsednictvím České republiky v Radě Evropské unie v roce 2009 má být vytvořeno Národní centrum neformálního vzdělávání. Státní orgány by měly podporovat a vytvářet takové společenské, legislativní a finanční podmínky, které povedou k účelnému trávení volného času dětí a mládeže a budou podporovat zdravý životní styl. Nabídka volnočasových aktivit by se měla rozšiřovat, a proto budou podporována školská zařízení pro zájmové vzdělávání, činnosti nestátních neziskových organizací dětí a mládeže a takových organizací, které pracují s dětmi a mládeží. Dotační programy by měly být motivací pro tyto subjekty ke zvyšování kvality volnočasových aktivit dětí a mládeže. K neformálnímu učení a k posilování solidarity a sociální soudružnosti budou státní složky přispívat skrze podporu dobrovolných činností mladých lidí i těch, kteří s nimi pracují. Rovněž budou vytvářet dobré podmínky pro mezinárodní spolupráci a mobilitu v oblasti dětí a mládeže, rozšiřovat výměny skupin mládeže či studijní a poznávací pobyty v zahraničí, které povedou k získávání kontaktů, zkušeností a poznatků skrze poznávání jiných zemí a kultur.

Dalším cílem české vzdělávací politiky pro nadcházející období je cílená podpora výchovy, vzdělávání a dalšího vzdělávání minoritního obyvatelstva a cizinců. Vytváření dobrých podmínek pro integraci dětí a mládeže z minoritních skupin úzce souvisí s předchozí kapitolou této diplomové práce, a proto zde uvedu podrobnější popis kroků, které by měly k tomuto cíli vést. Měla by být rozšířena výuka českého jazyka jako cizího jazyka a zajištěna organizace kurzů českého jazyka pro cizince, kterým byl udělen azyl. Ve větší míře má být

¹⁸⁴ Srov. KRÁLOVÁ, J. *Vliv násilí v médiích na děti a mládež* [online].

¹⁸⁵ Srov. MŠMT: *Mládež: Koncepční materiály: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013* [online].

zabezpečeno systematické pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů v oblasti integrace cizinců. Měly by být zavedeny všestranné podmínky pro efektivní realizaci interkulturní výchovy na všech školách v České republice. Pro zvyšování odborných kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti jazykového vzdělávání vytvářet lepší podmínky a komplexní metodickou podporu. Pedagogický výzkum cizinců a jejich komunit by měl vést k vydávání učebnic, pořádání seminářů a dalším vzdělávacím aktivitám. Měly by být dotvářeny organizační a ekonomické podmínky pro vzdělávání cizinců a jejich dětí (i dětí – cizinců bez doprovodu) a zajištěn monitoring vzdělávání cizinců v základních a středních školách, ve vyšších odborných školách, vysokých školách a školských zařízeních včetně zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

Multietnické složení evropských zemí (a očekávání příchodu dalších imigrantů do zemí Evropské unie včetně České republiky), tendence mladých lidí preferovat osobní zájmy a individuální hodnoty a odtud pramenící projevy obav a strachu z pracovního působení cizinců ve vlastní zemi, jsou výzvou pro interkulturní výchovu a hledání nových oblastí jejího uplatnění. V hodnotovém žebříčku mladých lidí se na prvních místech objevuje především ocenění soukromého štěstí a pohody (láska, partnerské vztahy, rodina), nejméně oceňovanou hodnotou jsou věci veřejné, touha pomáhat a být prospěšný lidem nebo prosazování vlastních ideálů.¹⁸⁶ Přesun zájmu ze sociálního zaměření do osobního vede ke zvyšování míry pragmatismu, individualizaci smyslu lidského života a nevalnému zájmu o politiku. Únik do soukromí souvisí se snahou zajistit si východiska pro pracovní, společenský či hmotný úspěch vlastního života a vede k nerovnováze mezi individuálním a společenským, k vytváření odstupů vůči jiným lidem a lhostejnosti k jejich potřebám. Z takového myšlenkového a postojevého zázemí může vést cesta k nedůvěře a averzi, k nenávisti a nepřátelství k druhým lidem, zejména pak k marginalizovaným skupinám a k nezájmu o jejich osud. Tyto jevy se stávají živnou půdou pro prohlubování problémů, které vznikly již v minulosti a nebyly řešeny, ale i pro zhoršující se ekonomické, sociální a politické problémy, které jsou často příčinou etnické mobility.

Existující problémy vyžadují zvýšenou pozornost k interkulturní výchově a k jejímu uplatnění ve volném čase, který pro ni poskytuje široké spektrum možností využití. Pro oblast volného času vyplývají dva hlavní úkoly ve vztahu k interkulturní výchově. Interkulturní výchova by měla ve volném čase zamezovat tomu, aby se stával zdrojem negativních jevů

¹⁸⁶ Srov. SAK, P. *Proměny české mládeže*, s. 152-168.

jako je národnostní, etnické a jinak motivované násilí a nenávisť. Zároveň by měla interkulturní výchova ve volném čase posilovat názory a postoje, které vedou k vzájemné pozitivní výměně, poznávání, respektu, toleranci a praktické spolupráci.

Volný čas je jednou ze základních životních oblastí současného člověka a nabízí prostor pro majoritní i minoritní populace, ve kterém mohou vykonávat dobrovolně zvolené činnosti diferencované svým obsahem. Prostupuje i do rodin menšinových etnik, kde se mnohdy setkává s tradičně zachovávanými zvyklostmi a způsoby života. S volnočasovou iniciativou se setkáváme nejen v rámci školních zařízení, ale i v prostředí nestátních neziskových organizací a různých sdružení dětí a mládeže, domech dětí a mládeže, atd. Ve volném čase se mohou děti a mládež setkávat i s negativním celospolečenskými tendencemi, které na ně intenzivně působí a mohou mít vliv na jejich výchovné a hodnotové utváření (například nepříznivý vliv agresivních počítačových her nebo časté sledování televize u dětí a mládeže). Z některých výzkumů vyplývá, že by mladí lidé většinové společnosti mohli projevat větší míru tolerance vůči zvláštnostem. Měla by být zachována a rozvíjena kulturní specifika menšinových etnik a zároveň by měli jejich členové poznávat kulturu celé společnosti a dobře se na ní adaptovat. U menšinové i většinové populace je třeba hledat styčné body pro společné aktivity a vzájemnou spolupráci. Výchova ve volném čase samozřejmě není všemocná a nemůže odstranit existující nepřátelství a předsudky, které mají hlubší psychologické a sociální příčiny, přesto je však možné tento prostor využívat efektivnějším způsobem pro poznávání a zažívání jinakosti.

Interkulturní výchovu je možné aplikovat v oblasti volného času během příležitostných aktivit jako jsou například společné hry, různé svátky, výročí a slavnosti (Den dětí, Bambiriáda aj.), festivaly, sportovní události a soutěže, koncerty, přednášky, besedy, poznávací soutěže a tématické hry, exkurze a výpravy za zajímavými místy, pamětihodnostmi, přírodními krásami; návštěvy muzeí, galerií, knihoven; aktivity přinášející nové poznatky o minulosti i současnosti různých etnik, jejich jazyka a kultury nebo o místě, zemi svého života (v tomto smyslu se konaly na pražských základních školách například Vietnamské dny), možné kombinovat i s aktivitami zaměřenými na ekologii (například Den Země). V zařízeních volného času se rozvíjejí pravidelné zájmové činnosti (zájmové kroužky, kluby, ateliéry, soubory) hudební, pěvecké, taneční, dramatické, počínající literární tvorby a jiné. U mladých příslušníků všech etnik je možné a žádoucí rozvíjet jejich uměleckou tvořivost, vytvářet atmosféru spolupráce, solidarity a sledovat společný cíl.

Další příležitost k využití interkulturní výchovy ve volnočasové sféře nabízejí aktivity dobrovolných sdružení nebo letní tábory či soustředění. V takovém případě může být například letní tábor tématicky zaměřen na zkoumání jiné kultury (kultur) a prostřednictvím dramatické výchovy nebo zážitkové pedagogiky zprostředkovat dětem skutečný prožitek a procítění odlišných světů. Letní tábor nebo soustředění může být i prostředím přímého setkání různých etnik, kde je možné za pomoci interkulturní výchovy navozovat pocity vzájemného respektu, tolerance a úcty a děti si mohou ověřit mnoho znalostí na vlastní kůži, v praxi.

Principy interkulturní výchovy jsou rovněž využívány v neformálním vzdělávání. Mladí lidé se mohou zapojit do některého z projektů *Mládež v akci*, kde dochází k častým mezinárodním výměnám a setkáním nejen evropských kultur. Pro pracovníky s mládeží, ale i pro další zájemce nabízí Evropská unie mnoho různých seminářů, konferencí a školení, kde je kvalitní doprovodný program a interkulturní rozměr je předpokladem pro pozitivní hodnocení veškerých aktivit. Mladý člověk se může zapojit i do Evropské dobrovolné služby, v jejímž rámci má interkulturní výchova své nepostradatelné místo.

S ohledem na výše zmiňovanou digitalizaci životního pole i životního způsobu mladé generace je možné využít různých technologií a multimediálních projektů k zvyšování informovanosti, ale i k interaktivnímu zakoušení interkulturní reality skrze tyto prostředky. V rámci kyberprostoru může rovněž docházet k vzájemnému (i když jen virtuálnímu) setkávání příslušníků různých kultur a výměně názorů, postojů a hodnot. Média a umění mohou přispívat k pozitivnímu utváření vztahů mezi různými etniky a kulturami.

Knihovny v České republice mohou získat finanční podporu na realizaci projektů, které povedou k integraci cizinců a práci s národnostními menšinami. Knihovny by měly nabízet své služby všem bez rozdílu pohlaví, věku, náboženství, vzdělání či sociálního statutu. Knihovny mohou pomáhat při výuce českého jazyka nebo v občanském vzdělávání a stávat se přátelským, bezpečným a kultivovaným prostředím pro imigranty, ale i menšinové obyvatelstvo. Zároveň mohou pomoci majoritní společnosti ve vzájemném soužití s odlišnými etniky. Kromě toho mohou knihovny poskytovat kurzy práce s informačními a komunikačními technologiemi pro příslušníky menšin, volnočasové a rekreační aktivity se zaměřením na

integraci menšinových etnik nebo uspořádat společné aktivity dětí z menšin a majoritní společnosti (spojené například s četbou pohádek, vyprávěním).¹⁸⁷

Tyto aktivity jsou oboustranně přínosné v mnoha směrech. Přinášejí nové poznatky a věcné informace, poskytují společné pozitivní zážitky a pocit sebeuspokojení a štěstí, zvyšují zdravé sebevědomí, mladý člověk může prožít pocit vítězství nad sebou samotným nebo úspěch ze společné činnosti a dochází k navazování nových sociálních pozitivních vztahů s vrstevníky i dospělými.

Dosah působení volného času může být rozšířen na různé cílové skupiny. Může být orientován na vlastní etnikum, odlišné etnikum nebo na jejich setkávání a spolupráci. Pokud jsou nějaké volnočasové činnosti směřovány k minoritnímu etniku, neměly by uzavírat členy tohoto etnika v jejich historii, kultuře a tradičním způsobu života. Menšinové etnikum by se mělo současně s poznáváním vlastní kultury otevírat aktuálnímu celospolečenskému kontextu a blíže poznávat historii a kulturu majoritní populace. Na minoritní etnikum je zároveň dobré pohlížet jako na vnitřně diferencovanou skupinu, jejíž členové mají různé zájmy, míru motivace, aspirační úrovně, ale i věk a individuální charakteristiky (například někteří byli vychováni k pasivnímu přijímání a poslušnosti a nejsou ve volném čase přirozeně aktivní).

Pro mladé lidi by měly být vytvářeny podmínky k uskutečňování společných aktivit menšinového, většinového etnika i pracovníků s dětmi a mládeží. Plochou každodennost oslabuje během volnočasových aktivit vědomí historického vývoje společnosti i vlastního individuálního života. Mladý člověk by měl poznávat odkud a kam chce směřovat, měl by poznat sám sebe, měl by být schopen sebereflexe, ale i reflexe vlastní kultury a získat představy o své budoucí profesi, způsobu života, budoucí rodině a rozvoji volnočasových preferencí. Jedním z úkolů pracovníků s dětmi a mládeží je v tomto případě snaha získat pro spoluúčast a přípravu interkulturních setkání její samotné aktéry nejen z řad většinové populace, ale i z menšinových etnik.

Oblast volného času je vzhledem k cílům interkulturní výchovy oblastí rozporuplnou. Na jedné straně je možné vkládat naděje do pozitivního působení interkulturní výchovy, interkulturních a náboženských dialogů ve volném čase, na druhou stranu je volný čas fakticky i potenciálně rizikovou oblastí. To je možné uvést na příkladu turecké minority žijící ve francouzské společnosti. Ve 30. letech minulého století probíhala integrace tureckých

¹⁸⁷ Srov. DOČKALOVÁ, M. Multikulturní vzdělávání jako součást integrační práce. In ŠPAČKOVÁ, L.; ŠTEFKOVÁ, J. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*, s. 13-18.

imigrantů relativně bez problémů. V současné době však nastávají problémy při integraci a dochází k vzájemnému odcizování. Na celkovou situaci negativně působí životní perspektivy mladých lidí z menšinového i většinového etnika vyplývající zvláště z nezaměstnanosti a obav ze ztráty práce. Kromě existenčních nejistot se projevují i jazykové bariéry a neovladnutí francouzštiny u menšinového etnika, zachovávání tradičních vzorců chování v rámci rodiny i mimo ni, psychologické a kulturní rozdíly a izolace od kultury hostitelské země. Tyto skutečnosti vyvolávají negativní postoje a emoce na obou stranách. Menšinová populace se cítí jako oběť, čehož zneužívají fanatičtí muslimští extremisté. Na druhé straně se projevuje xenofobní chování extrémní francouzské pravice. Podíl na této situaci má kromě jiného neovladnutí volného času většinovou společností i imigranty a jejich rodinami. Není totiž dostatek prostor, kulturních středisek a zařízení, kde by mohlo docházet k vzájemným kontaktům. Ke kulturnímu sblížení nijak nepřispívá ani poslech rozhlasu a sledování televize nebo zápal mnoha mladých lidí pro počítačové hry.

Interkulturní výchova může navozovat ve formálních i neformálních skupinách mladých lidí zklidňující atmosféru a ulamovat hroty mezilidských konfliktů. Volný čas dětí a mládeže by se měl stát oblastí a prostředkem pro účinné řešení problémů, které přináší nepochopení a neorientovanost ve složitosti dnešního světa. Ve vztahu k užití konkrétních metod práce při aplikaci interkulturní výchovy ve volnočasové sféře doporučuji postupovat následujícím způsobem. Základním předpokladem je, aby budoucí učitelé a vychovatelé byli během svého studia obeznámeni s problematikou interkulturního vzdělávání a měli možnost ověřit si metody práce během praktických cvičení. Na některých pedagogických fakultách jsou již začleněny programy interkulturní výchovy, ale většinou jde jen o volitelný kurz. Bylo by dobré rozšířit teoretickou přípravu budoucích pedagogů o seznámení s jinými kulturami a etnickými skupinami, především pak s těmi, které se na území České republiky trvale usazují, a o způsoby práce, které mohou použít při realizaci interkulturní výchovy.

Za tímto účelem by bylo dobré vyhrazovat finanční prostředky pro vznik odborné literatury zaměřené na jednotlivé etnické a národnostní skupiny, která by poskytovala informace o jejich kultuře, historii, místních specifikách, vzdělávacím systému a navrhovala vhodné metody práce s touto skupinou obyvatel. Krokem vpřed by byl i překlad stěžejních evropských a amerických studií o interkulturní výchově do českého jazyka. Interkulturní výchova má totiž svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech, které k dané záležitosti nashromáždily obrovskou spoustu poznatků a nálezů, jež je třeba respektovat v didaktických programech interkulturní výchovy. V tomto směru by měl být podporován

rovněž výzkum, který by přinášel zjištění o tom, jak probíhá v současné době výchova a vzdělávání cizinců, etnických či národnostních menšin na českých školách a jakým způsobem je realizována interkulturní výchova. Výzkumná šetření by měla být zaměřena i na zjištění životní situace, názorů a postojů rodičů dětí – cizinců, které plní povinnou školní docházku a na ověření efektů interkulturního vzdělávání v rámci českého školství.

Poznatky o efektech interkulturní výchovy přináší některé zahraniční výzkumy. D. B. Gutman a F. Hickson¹⁸⁸ uskutečnili mezi australskými bělošskými dětmi různých věkových skupin (od 5 do 12 let) šetření, které bylo zaměřené na rasové postoje - měřeno pomocí metody Multiple-response Racial Attitude Measure (přiřazování pozitivních nebo negativních vlastností jednotlivým rasovým skupinám) a Measure of Racial Reconciliation (děti umísťují fotografie reprezentující příslušníky posuzovaných rasových skupin do určité vzdálenosti na tabuli podle míry sympatií). Tento výzkum přinesl zjištění, že rasové předsudky se objevují již u nejmladší věkové skupiny (5-6 let), ve věku 10-12 let se rasové předsudky diferencují podle příslušnosti k jednotlivým etnikům (v tomto případě byli žáci tolerantnější k imigrantům z Asie než k domorodým Australcům) a jejich negativní postoje se s věkem stupňují a kopírují stav v dospělé australské populaci, kde panují negativní postoje k domorodcům, což se mimo jiné projevuje prostřednictvím vtipů nebo literatury.

Posledním a v kontextu této diplomové práce nejdůležitějším zjištěním je, že vlivy školního prostředí na rasové předsudky dětí jsou mizivé. Jednalo se o srovnání rasových předsudků u dvou škol, přičemž jedna byla etnicky homogenní a neměla žádné problémy v souvislosti s rasovými předsudky, a ve druhé škole pocházelo 30 % žáků z rodin domorodých Australců. Vzhledem k negativním předsudkům veřejnosti vůči těmto domorodým Australcům, které vycházely z obav o navrácení půdy původním obyvatelům, vyvíjela místní škola různé iniciativy interkulturní výchovy pro podporu pozitivních vztahů a k snížení rasových předsudků mezi žáky. Přesto však žáci z této školy s multietnickým zastoupením žáků vyjadřovali silnější negativní postoje vůči domorodým Australcům. Na vývoj rasových předsudků má tedy vliv především každodenní zkušenost ze života v rasově smíšeném prostředí. Stejně závěry vyplývají i z nizozemských výzkumů, kde je interkulturní výchova na základních školách realizována již od roku 1985. Přesto se postoje nizozemské mládeže shodují s postoji dospělé populace – nejhorší vztah mají k Turkům, pak k Marokáncům

¹⁸⁸ Srov. GUTMAN, D. B.; HICKSON, F. The Development of Racial Prejudice in Children. *Educational Practice and Theory*, s. 3-14.

a nejméně negativní k Surinamcům.¹⁸⁹ V českém prostředí je interkulturní výchova součástí školního vzdělávání a je realizována v rámci státních a nestátních organizací, vzdělávacích agentur či nestátních nezávislých organizací, které uskutečňují nejrůznější programy k překonávání xenofobie, rasistických předsudků, k šíření informací o etnických skupinách a podpoře vzájemného setkávání příslušníků různých kultur. Doposud však nebyl prováděn žádný výzkum, který by ukazoval na efekty těchto programů a kampaní.

Dalším úskalím při působení učitele v multietnických skupinách dětí jsou morální dilemata, která nastávají v situacích, kdy musí učitel respektovat kulturní odlišnosti žáka a proto dělat ústupky pro žáky – cizince, které nemůže umožnit ostatním dětem. K takovým situacím dochází především v souvislosti s interkulturními rozdílnostmi založenými na náboženství nebo ve vztahu k účasti ve vyučování. Například dívky z muslimských rodin se neúčastní hudební výchovy, tělesné výchovy, protože to rodiče pokládají za nevhodné. Učitel pak musí řešit situaci tak, že například žák v hodině zůstává, ale aktivně se nezapojuje, což může vyvolávat nelibost u ostatních žáků, kteří takovou „výhodu“ nemají. Příčinou mnohých z těchto a jim podobných konfliktů je fakt, že se očekává integrace, zařazení nebo adaptace imigrantů do majoritní společnosti zároveň s požadavkem na zachování vlastní kulturní identity, která může být vážně v rozporu s hodnotami kultury většinové společnosti. Navíc imigranti nebo příslušníci menšin vůbec nemusí stát o zapojování se a integraci do majoritní společnosti a mohou preferovat životní způsob separovaný od majoritní kultury, jejíž hodnoty pokládá za neslučitelné se svými vlastními.

Je možné se domnívat, že volnočasová sféra přinese pro interkulturní výchovu nový prostor, kde budou tyto problémy řešitelné i v praktické rovině? Velkou nadějí spatřuji v tom, že o volném čase a způsobu jeho trávení se každý rozhoduje svobodně, což klade vysoké nároky na kvalitu nabídky. Proto je vhodné zaměřit se na dobrou propagaci a důkladnou přípravu programu, který by probíhal jako interkulturní setkání lidí z více kultur. Personální zajištění takového programu by mělo odrážet náročnost takového počínu, mělo by se jednat o profesionály, kteří mají dobrou znalost nejen v oblasti pedagogiky a psychologie, ale i přehled o historii, zvycích a odlišnostech daných etnik a představu o způsobech práce se skupinou, ve které jsou příslušníci různých skupin. Pro samotný proces vzájemného poznávání by měly být zvoleny vhodné přístupy a metody práce, které by zohledňovaly specifika dané skupiny. To se týká například ubytování, stravování nebo vhodné volby společných aktivit. Relaxační a

¹⁸⁹ Srov. VERKUYTEN, M.; THIJS, J. Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. In *Ethnic and Racial Studies*, s. 310-331.

zábavný program mohou doprovázet setkání a diskuse nad různými tématy a též by mělo docházet k průběžné reflexi a závěrečnému vyhodnocení, které by přineslo inspiraci a poučení pro další podobnou akci. Organizátoři a vedoucí takové volnočasové aktivity by měli všechny účastníky dobře motivovat a podílet se na vytváření atmosféry vzájemného respektu, porozumění a solidarity, kde je možné otevřeně promluvit o mnohdy konfliktních tématech. Metody dramatizace by mohly dobře posloužit například k výměně rolí a rozvíjení empatie, hlubšího pochopení a prožití pozice toho druhého, kulturně nebo jinak odlišného. Další inspiraci pro metody práce je možné čerpat z publikací, které jsou určeny především pro pedagogy, kteří zařazují interkulturní výchovu jako průřezové téma do svých vyučovacích předmětů na základních a středních školách.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo definovat základní principy interkulturní výchovy, popsat situaci interkulturní výchovy v rámci Evropské unie a České republiky a na základě výzkumů, odborných zahraničních publikací a zkušeností naznačit směr, jakým by se mohla interkulturní výchova ubírat v rámci volnočasové sféry mládeže v České republice.

Doposud není dostupná žádná odborná publikace, která by se věnovala možnostem využití interkulturní výchovy ve volném čase. Je možné předpokládat, že se v blízké budoucnosti zvýší zájem o tuto oblast. Interkulturní výchova ve volném čase by mohla sloužit jako zdroj energie, zkušeností a nápadů pro již realizovanou interkulturní výchovu v rámci škol. Velké pozitivum spatřuji především v dobrovolném charakteru volnočasových aktivit. Na jednu stranu jsou na pedagoga kladeny vyšší nároky, protože nabídka činnosti musí být atraktivní a je třeba rozvíjet mnoho motivačních přístupů, které se z velké části opírají o jeho osobnostní předpoklady. Na stranu druhou je volnočasová oblast sama o sobě prostředím s uvolněnější atmosférou, která je nepochybně příznivější pro přirozené zařazování interkulturní výchovy.

S ohledem na etnické klima v České republice a postoje mladých lidí i dospělé populace vůči jednotlivým etnickým menšinám, které jsou trvale usazeny na území České republiky, by bylo vhodné zaměřit interkulturní výchovu především na vzájemné poznávání příslušníků majoritní společnosti s příslušníky romského, vietnamského, ukrajinského a německého etnika. Dostatek inspirace pro konkrétní uplatnění interkulturní výchovy poskytují v tomto případě publikace, které jsou přímo zaměřené na romské nebo vietnamské etnikum. V českém prostředí se interkulturní výchova většinou orientuje na záležitosti soužití s Romy a na pomoc romským žákům při integraci do školního vzdělávání. Z toho důvodu je dnes literatura týkající se edukačních problémů romské minority v České republice poměrně pestrá a v tomto směru jsou vyvíjeny mnohé prospěšné aktivity. Kabinet multikulturní výchovy působící od roku 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně uskutečňuje různé kurzy, vydává učební materiály, organizuje přípravná školení pro romské asistenty, atd. O Vietnamu, jeho kultuře, literatuře, mýtech a tradicích, životě vietnamské komunity v Čechách a metodických námětech pro práci s dětmi se mohou zájemci o tuto problematiku dočíst v publikaci

*S vietnamskými dětmi na českých školách.*¹⁹⁰ Inspiraci pro zpracování dalších témat nabízí některé metodické materiály, které vydal Člověk v tísni a informace o hodnotových orientacích jednotlivých kultur podávají například skripta, která vydala Vysoká škola ekonomická v Praze.¹⁹¹ Dále mohu doporučit knihovnu Multikulturního centra v Praze, dobře vybavenou literaturou, která poslouží jako kvalitní základ pro uskutečňování interkulturní výchovy v praxi.

Jelikož ze zahraničních výzkumů vyplývá, že realizace interkulturní výchovy nemá příliš velký efekt na ovlivnění již zažitých stereotypů a předsudků, věnovala jsem této tematice větší pozornost, abych se pokusila odhalit, co je příčinou tohoto neúspěchu. Mladá generace si v průběhu kulturní transmise osvojuje rasové, etnické, náboženské, národní a jiné stereotypy a předsudky o své vlastní etnické skupině, ale i o jiných. Tyto postoje, které lidé získávají již od raného věku působením rodičů, starších sourozenců, vrstevníků, jiných významných druhých, ale i médií, jsou hluboce zakořeněné ve vědomí lidí, tudíž není možné je pomocí jednoduchých a formálně pojímaných způsobů změnit. Pokud má interkulturní výchova dosáhnout svého cíle, musí se opřít o vědecké poznatky týkající se podstaty lidských postojů, stereotypů a předsudků.

Protože má interkulturní výchova směřovat k vytvoření základů interkulturní kompetence, věnovala jsem tomuto tématu pozornost v rámci kapitoly o interkulturní komunikaci. Zvládnutí interkulturní komunikace je dobrým předpokladem pro dosažení cílů interkulturní výchovy. Bylo by vhodné během interkulturní výchovy rozvíjet žádoucí kompetence, které povedou k podpoře kritického myšlení, kooperativnímu chování či zušlechťení sociálních a komunikačních dovedností.

Ze zprávy České školní inspekce¹⁹² vyplývá, že v každé čtvrté základní škole a každé šesté střední škole se vzdělávají cizinci. Kulturní a etnická rozrůzněnost těchto cizinců je značná, neboť pocházejí z více než 60 zemí. Ve školách, kde mají dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním cizinců, je interkulturní výchova na velmi dobré úrovni. V jiných školách, kde se cizinci vzdělávají, je však interkulturní výchova značně omezena nebo není vůbec součástí školních vzdělávacích programů. Od září 2007 by se tato situace mohla obrátit k lepšímu,

¹⁹⁰ Srov. PECHOVÁ, E.; KOCOUREK, J. (ed.) *S vietnamskými dětmi na českých školách.*

¹⁹¹ Srov. HAVLOVÁ, R. et al. *Kulturní pluralita současného světa II.*; LEHMANNOVÁ, Z. et al. *Kulturní pluralita v současném světě.*

¹⁹² Srov. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003.

protože každá základní škola bude muset stanovit svůj program v souladu s Rámcovým vzdělávacím program pro základní školy.

V poslední kapitole této práce jsem charakterizovala situaci mladé generace v současné Evropě. Na základě postojů a zájmových preferencí této skupiny obyvatel jsem navrhla několik oblastí, ve kterých se interkulturní výchova může uplatnit a do jisté míry tak kompenzovat zatím nepříliš funkční interkulturní výchovu na základních školách..

Seznam použitých zdrojů

- Activities of the European Union* [online]. Brussels: European Commission, Last Update 26.6. 2007 [cit. 2007-05-05]. Dostupné na WWW: <http://europa.eu/pol/index_en.htm>.
- ADLER, P. S. Readings in Intercultural Communication, vol. 2, Pittsburgh, PA: Regional Council for International Education, 1972. Cit. In BENETT, M. J et al.: *Basic concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press, 1998. ISBN 1-877864-62-5.
- All different-all equal* [online]. Brussels: Council of Europe, Last Update 15. 2. 2006 [cit. 2007-05-12]. Dostupné na WWW: <<http://alldifferent-allegal.info/>>.
- ANGELONI, E. *Anthropology*. 19th ed. Guilford: Brown & Benchmark, 1996. ISBN 0-697-31508-8.
- BALADA, J.; TUPÝ, J.; JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- BALVÍN, J. *Romské osobnosti ve fotografii*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-9-2.
- BALVÍN, J.; BEDNÁŘOVÁ, T.; BÉKÉSI, B. et al. *Praha: osobnosti národnostních menšin*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin na území hl. m. Prahy, 2000. ISBN 80-902972-0-X.
- BANKS, J. A. *Handbook of research on multicultural education*, USA: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1995. ISBN 0-7879-5894-8.
- BANKS, M. *Ethnicity: anthropological constructions*. New York: Routledge, 1999. ISBN 0-415-07801-6.
- BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7.
- BENNETT, CH. I. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*, 4th ed. USA: Indiana University at Bloomington, 1999. ISBN 0-205-28324-1.
- BENNETT, M. J et al. *Basic concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press, 1998. ISBN 1-877864-62-5.
- BICANOVÁ, R. Vliv populačního vývoje a mezinárodní migrace na hospodářství ČR. In *Současná Evropa a Česká republika*, 2002, roč. 10, č. 1, s. 68-114.
- Bílá kniha Evropské komise – Nový podnět pro evropskou mládež. Komise evropských společenství*. Praha: MŠMT, 2002. ISBN 80-86033-74-0.
- BLECHA, I.; HORYNA, B.; BRÁZDA, R. et al. *Filosofický slovník*. 2. rozšířené vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- BOUTTE, G. *Multicultural Education: Raising Consciousness*. United States: University of South Carolina, Wadsworth Publishing Company, 1998. ISBN 0-8273-8159-X.
- BROWN, B. *Unlearning discrimination in the early years*. England: Trentham Books Limited, 1998. ISBN 1 85856 122 1.
- BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. 3. vyd. Praha: Triton, 1999. ISBN 80-7254-011-7.

- BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.
- BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- CICHÁ, M. Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, 2002, roč. 54, č. 1, s. 76-89.
- Cizinci v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2006. ISBN 80-250-1263-8.
- Council of Europe* [online]. Strasbourg: Council of Europe, Last Update 26. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.coe.int/>>.
- Czechkid* [online]. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, Posl. Úpravy 20. 6. 2007 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.czechkid.cz/index.html>>.
- ČERNÝ, V. *Rasismus, jeho základy a vývoj*. 2. vyd. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-69-7.
- ČERVENKA, J. *Sociologický ústav AVČR: Tiskové zprávy: Občané a soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti*. [online]. Praha: centrum pro výzkum veřejného mínění, Posl. Úpravy 11. 3. 2003 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100192>>.
- DANICS, Š. *Extremismus, rasismus a antisemitismus*. Praha: Policejní akademie České republiky, katedra společenských věd, 2005. ISBN 80-7251-204-8.
- Digitální věk a smysl výchovy: sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia konaného 10. 4. 2003 na katedře výtvarné výchovy PdF Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3315-0.
- DOČKALOVÁ, M. Multikulturní vzdělávání jako součást integrační práce – Městská knihovna v Třebíči. In ŠPAČKOVÁ, L.; ŠTEFKOVÁ, J. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2006. s. 13-18. ISBN 80-239-7826-8.
- DODD, C. H. *Dynamics of Intercultural Communication*. 4th ed. USA: WCB Brown & Benchmark Publishers, 1995. ISBN 0-697-20136-8.
- DRABINOVÁ, D. Etnické stereotypy a studující mládež. In GRACOVÁ, B. *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*. Ostrava: Filozofická fakulta OU, 1999. ISBN 80-7042-511-3.
- Europa: Education and Training: Programmes and Actions: The Lifelong Learning Programme 2007-2013* [online]. Brussels: European Commission, Last Update 11. 3. 2007 [cit. 2007-05-11]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html>.
- Europa: Portál Evropské unie* [online]. Brusel: Evropská komise, © Evropská společenství, 1995-2007 [cit. 5. května 2007]. Dostupné na WWW: <http://europa.eu/index_cs.htm>.
- Europäische Union. Jugendministerrat. Jugendkonvent zu Verfassungsfragen der EU erweitert Beteiligungsschancen. *IJAB - Information*, 2002, č. 3, s.5.

- European Commission against Racism and Intolerance ECRI general policy recommendation N°7 on national legislation to combat racism and racial discrimination.* Strasbourg: Council of Europe, 1998.
- European Commission: Public Opinion analysis: Eurobarometer* [online]. Brussels: European Commission, Last Update 20. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm>.
- European Children's Network* [online]. Brussels: The European Children's Network, Last Update 26. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.europeanchildrensnetwork.org/euronet/>>.
- European Parliament: Committees of the European Parliament: Committee on Culture and Education* [online]. Brussels: European Parliament, © European Communities, 1995-2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <http://www.europarl.europa.eu/committees/cult_home_en.htm>.
- European Youth Forum* [online]. Brussels: European Youth Forum, © 2004 European Youth Forum [cit. 2007-06-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.youthforum.org/>>.
- Eurostat: Population and social conditions: Demographic statistics* [online]. Luxemburg: Eurostat, Statistical Office of the European Communities, Last Update 2. 6. 2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL>.
- Evropská informační síť pro mládež* [online]. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, Posl. Úpravy 14. 6. 2007 [cit. 2007-06-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.eurodesk.cz/>>.
- Evropský parlament mládeže* [online]. Praha: Evropský parlament mládeže v ČR, © 2004-2005 Evropský parlament mládeže v ČR [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.eyp.cz/>>.
- Evropský portál pro mládež* [online]. Brusel: Evropská komise, Posl. Úpravy 12. 10. 2006 [cit. 2007-05-12]. Dostupné na WWW: <http://europa.eu/youth/index.cfm?l_id=cs>.
- Evropský portál pro mládež: Dobrovolná činnost/výměny* [online]. Brusel: Evropská komise, Posl. Úpravy 19. 6. 2007 [cit. 2007-05-20]. Dostupné na WWW: <http://europa.eu/youth/volunteering_-_exchanges/index_eu_cs.html>.
- FAJFR, M. Každý jsme jiný - všichni rovnoprávní. In *Kam&Paň* [online]. Praha: Česká rada dětí a mládeže, Posl. Úpravy 2. 4. 2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.kam-pan.cz/view.php?cisloclanku=2006040004>>.
- FREDERICKSON, G. M. *Rasismus: stručná historie*. Praha: BB art, 2003. ISBN 80-7341-124-5.
- Generation Europe: Evropa 2045* [online]. Praha: Generation Europe, Posl. Úpravy 21. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.generation-europe.cz/cz/98-prvni-on-line-vzdelavaci-software-v-cr/>>.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GOMBÁR, C. *O národe, etniku a štáte*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-247-7.

- GUTMAN, D. B.; HICKSON, F. The Development of Racial Prejudice in Children. *Educational Practice and Theory*, 1996, vol. 18, pgs. 3-14.
- HALL, E. T. *Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States*. Yarmouth: Intercultural Press, 1990. ISBN 1-877864-07-2.
- HAVLOVÁ, R. et al. *Kulturní pluralita současného světa II*. Praha: Oeconomica, 2006. ISBN 80-245-0987-3.
- HOFSTEDE, G. J.; PEDERSEN P. B. *Exploring culture: exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth: Intercultural Press, 2002. ISBN 1-877864-90-0.
- Informační centrum mládeže [online]. Praha: ICM Národní institut dětí a mládeže MŠMT, © 2006 ICM [cit. 2007-06-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.icm.cz/>>.
- Informační centrum OSN v Praze: Zpravodajství: Zprávy 2006: Zpráva o mezinárodní migraci [online]. Praha: United nations house, © 2005 UNIC Praha [cit. 2007-06-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1152>>.
- JONES, CH. E. Life is tremendous, 1997. In KISELICA, M. S. *Confronting prejudice and racism during multicultural training*, USA: American Counseling Association, 1999. ISBN 1-55620-206-7.
- KIM Y. Y. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London: Sage Publications, 2001. ISBN 0-8039-44-87-X.
- KINSKY, F. Etnické menšiny v zemích Evropské unie. In GABAL, I. et al. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Praha: G plus G, 1999. s. 229-240. ISBN 80-86-103-23-4
- KLUCKHOHN, R.; STRODTBECK F. L. Variations in Value Orientations. Cit. In BENNETT, M. J. et al. *Basic concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press, 1998. ISBN 1-877864-62-5.
- KMENTOVÁ, J. Co mi dalo vyučování cizinců. *Kritické listy*, 2004, č. 15, s. 16-18.
- KOŠTÁLOVÁ, H. Východiska pro plánování průřezového tématu. *Kritické listy*, 2004, č. 15, s. 6-11.
- KRÁLOVÁ, J. YMCA: Protein: Vliv násilí v médiích na děti a mládež [online]. Praha: YMCA v ČR, Posl. Úpravy 24. 11. 2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.ymca.cz/protein/view.php?cislocianku=2006112416>>.
- KREKOVIČOVÁ, E. Medzi autoobrazom a heteroobrazom. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Sborník ze stejnojmenného semináře konaného dne 23. října 2000 v Brně*. Brno: Etnologický ústav AV ČR Brno, 2001, s. 17-32.
- LEBARON, M.; PILLAY, V. *Conflict Across Cultures: A Unique Experience of Bridging Differences*. Boston; London: Intercultural Press, Nicholas Brealey Publishing, 2006. ISBN 1-931930-22-8.
- LEHMANNOVÁ, Z. et al. *Kulturní pluralita v současném světě*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0073-6.
- LIBERTO VÁ, A. M. *Občanský institut: Archív článků: Demografická imploze* [online]. Praha: Občanský institut, Posl. Úpravy 7. 7. 2004 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.obcinst.cz/clanek.asp?id=702>>.

- LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. ISBN 80-85190-74-5.
- MACHALOVÁ, T. *Lidská práva proti rasismu*. Brno: Doplněk, 2001. ISBN 80-7239-099-6.
- MARADA, R. *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006. ISBN 80-7325-111-6.
- MAREŠ, M.; KOPEČEK, L.; PEČÍNKA P. et al. *Etnické menšiny a česká politika*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-050-0.
- MAREŠ, P. Marginalizace, sociální vyloučení. In SIROVÁTKA, T. (ed.) *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2002. s. 9-23. ISBN 80-210-2791-6.
- MARKVART, I. *Cizinci tu nejsou cizí! (?)*. Louny: Městská knihovna Louny, 2004. ISBN 80-239-4574-2.
- MARTIN, J. N.; NAKAYAMA *Intercultural Communication in Context*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1997. Cit. In BENNETT, M. J. et al. *Basic concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press, 1998. ISBN 1-877864-62-5.
- MCLAREN, M. C. *Interpreting cultural differences: The challenge of intercultural communication*. UK: Peter Franeis Publisher, 1998. ISBN 1-870167-29-5.
- MEMMI, A. *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000. ISBN 0-8166-3165-4.
- Mládež: česká národní agentura* [online]. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, © phpBB Group, 2001-2005 [cit. 2007-05-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.youth.cz/>>.
- MŠMT: Ministerstvo: Aktuality: Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © MŠMT 2006 [cit. 2007-06-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/seznam-platnych-predpisu-v-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-2>>.
- MŠMT: Mládež: Koncepční materiály: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © MŠMT 2006 [cit. 2007-06-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>>.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: MŠMT a Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Národní vzdělávací fond: Phare* [online]. Praha: NVF-NISP, Posl. Úpravy 12. 4. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nvf.cz/phare/index.htm>>.
- Národní vzdělávací fond: Tisk: Tiskové zprávy: EuroKompas 2006/3: Fit for Europe: informační portál o studiu a práci v Evropě* [online]. Praha: NVF-NISP; ČNA Mládež-Eurodesk, Posl. Úpravy 22. 8. 2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nvf.cz/tisk/index.htm>>.
- NESDALE, D.; ROONEY, R.; SMITH, L. Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1997, vol. 28, No. 5, pgs. 570-588.

- OETZEL, J. G. *Effective Intercultural Workgroup Communication Theory*. In GUDYKUNST W. B. *Theorizing About Intercultural Communication*. London: Sage Publications, 2005. ISBN 0-7619-2748-4.
- PAREKH, B. *Rethinking multiculturalism: culture diversity and political theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000. ISBN 0-674-00436-1.
- PECHOVÁ, E.; KOCOUREK, J. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*.
- PETRUČIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-083-1.
- PROCHÁZKOVÁ, K. *Sociologický ústav AVČR: Tiskové zprávy: Vztah k jiným národnostem I*. [online]. Praha: centrum pro výzkum veřejného mínění, Posl. Úpravy 8. 1. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100637>>.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, © 2005-2007 [cit. 2007-06-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/276/32>>. ISSN 1802-4785.
- RABUŠIC, L.; BURJANEK, A. *Imigrace a imigrační politika jako prvek řešení české demografické situace?*. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno, 2003. ISBN 80-239-2257-2.
- RÁKOS, P. *Národní povaha naše a těch druhých: Sebeklamy a předsudky jako dějnotvorná síla*. Bratislava: Kalligram, 2001. ISBN 80-7149-411-9.
- SAK, P. *Britské listy: Lidé, média a digitalizace: Proměny volného času a zaostávání pedagogiky* [online]. Praha: Britské listy, Posl. Úpravy 3. 7. 2006 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.britske-listy.cz/art/29205.html>>. ISSN 1213-1792.
- SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládeže v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-022-2.
- SEILEROVÁ, B. *Tolerancia v procesoch akulturácie: Príspevok k filozofii kultúry*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-88778-28-X.
- SCHAEFER, R. T. *Racial and Ethnic Groups* [CD-ROM]. 10. vyd. 504 s.:1CD. ISBN 0-13-192897-X.

- Sociokulturní potenciál a vzdělanost v procesu revitalizace lokální společnosti*. Praha: Katedra kulturologie FFUK, 1999. ISBN 80-7044-745-1.
- SOUKOPOVÁ, B. Český národněpolitický stereotyp Rakouska, Němce a německého Žida před sto lety. Pohled etnologie. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Sborník ze stejnojmenného semináře konaného dne 23. října 2000 v Brně*. Brno: Etnologický ústav AV ČR Brno, 2001. ISBN 80-85010-34-8.
- Standard středoškolského odborného vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-604-2.
- STAŇKOVÁ, L. Stereotypy budoucích učitelů ve vnímání příslušníků národních etnik. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů II: sborník příspěvků ze studentské vědecké konference*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP; Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-211-0269-1.
- SULOVSKÁ, J. Změny v Evropě, změny v nás: o přístupu učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 35-42. ISSN 1211-4669.
- SVOBODOVÁ, A. Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s. 131-146. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠKACHOVÁ, T. Přístup žáků mladšího školního věku k cizincům a kulturním odlišnostem. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (ed.) *Proměny pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 448-451. ISBN 80-7290-226-1.
- Tolerance* [online]. Praha: Globea, Posl. Úpravy 30. 11. 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.tolerance.cz/cesky/intro.htm>>.
- URBAN, L. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-45-7.
- VASILJEV, I. *Za dědictvím starých Vietů*. Praha: Etnologický ústav AV ČR Praha, 1999. ISBN 80-85010-19-4.
- VERKUYTEN, M.; THIJS, J. Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. In *Ethnic and Racial Studies*, 2002, vol. 25, pgs. 310-331.
- VIGNERON, F. Study of Landscapes as an Approach to Openness to Others. In BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEYENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*. UK: Frankfurt Logge, Clevedon Hall 2001, pgs. 260-276. ISBN 1-85359-537-3.
- VODSLOŇ, P. Cizinci v českých školách. In *Škola jako kultura*. Praha: Raabe, 2000. s. 27-35. ISBN 80-902189-0-3.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003. Praha: ČŠI, 2003.
- WALDENBERG, M. Terminologie. Národ, národnostní menšiny, národní otázky, národní ideologie. In HROCH, M. (ed.) *Pohledy na národ a nacionalismus: Čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, s. 418-445. ISBN 80-86429-20-2.
- WHORF, B. L. Language, Thought, and Reality: The Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge: Technology Press of MIT, 1957. In BENNETT, M. J et al.: *Basic concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press, 1998. ISBN 1-877864-62-5.
- WOLF, J. *Člověk a jeho svět. II.: Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0099-4.

World conference against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance: declaration and programme of action. New York: United Nations, 2002.

Youth Planet [online]. Paris: Youth Planet, Last Update 26. 6. 2002 [cit. 2007-06-20].
Dostupné na WWW: <<http://www.youthplanet.org/>>.

Youth training: Publications of the Partnership: T-kits [online]. Brussels: Secretariat of the Partnership Programme on European Youth Worker Training, Last Update 26. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <[://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/TY/Publications/T_Kits.html](http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/TY/Publications/T_Kits.html)>.

Youth training: Welcome to training-Youth.net [online]. Brussels: Secretariat of the Partnership Programme on European Youth Worker Training, Last Update 26. 6. 2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/TY/Intro/index.html>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Zastoupení Evropské komise v České republice [online]. Praha: Zastoupení Evropské komise v České republice, © 1998-2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.evropska-unie.cz/cz/article.asp?id=505>>.

Zastoupení Evropské komise v České republice: Finanční podpora z EU: Výběrová řízení: Evropský rok výchovy prostřednictvím sportu-2004 [online]. Praha: Zastoupení Evropské komise v České republice, © 1998-2007 [cit. 2007-06-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.evropska-unie.cz/cz/article.asp?id=2689>>.

ZERGER, J. *Was ist Rasismus?: eine Einführung.* Göttingen: Lamuv, 1997. ISBN 3-88977-489-X.

Abstrakt

TYKVARTOVÁ, O. *Interkulturní výchova a její využití ve volném čase dětí a mládeže*. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman.

Klíčové pojmy: interkulturní výchova, kultura, kulturní pluralismus, stereotypy a předsudky, etnocentrismus, xenofobie, rasismus, interkulturní komunikace, interkulturní kompetence, volný čas dětí a mládeže.

Práce se zabývá vymezením interkulturní výchovy a základních pojmů, které jsou v rámci její teorie často užívány a způsoby její aplikace v rámci školního a mimoškolního vzdělávání. Mapuje aktuální situaci v oblasti interkulturního vzdělávání v Evropě a České republice. Vyústěním práce je nástin aplikace interkulturní výchovy do volnočasové sféry současné mládeže.

Abstract

Title: Intercultural Education and its Application in the Free Time of the Youth

Key words: intercultural education, culture, cultural pluralism, stereotypes and prejudice, ethnocentrism, xenophobia, racism, intercultural communication, intercultural competence, free time of the youth.

The diploma thesis focuses on the definition of intercultural education and its key concepts and methods of its application within formal and informal education. It surveys the present situation in the area of intercultural education in Europe and in the Czech Republic. The thesis closes with a brief outline of possible applications for intercultural education within free time of present-day youth.