

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
katedra sociologie, andragogiky
a kulturní antropologie



Bc. Blanka Moravcová

**REFLEXE MULTIKULTURALISMU
VE SDÍLENÝCH HODNOTÁCH
UČITELŮ A ŽÁKŮ**

diplomová práce

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.

Zpracování diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum (IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“) udělené roku 2014 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Andrey Preissové Krejčí za použití literatury uvedené v závěru práce.

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Andree Preissové Krejčí, Ph.D. za odborný dohled nad touto prací, její cenné rady a připomínky a za povzbudivá slova. Poděkování patří také celému řešitelskému týmu projektu *IGA_FF_2014_09*, tedy doc. Mgr. Martině Ciché, Ph.D., Mgr. J. Máčalové, Bc. M. Prokešovi, Bc. M. Roubínkové a Bc. B. Viktorové, jejichž intenzivní práce umožnila realizaci výzkumného šetření, z něhož čerpám v této práci. V neposlední řadě děkuji i všem blízkým, kteří mě podporovali nejen v posledních měsících, ale po celou dobu vysokoškolského studia.

Anotace

Cílem této diplomové práce je srovnat postoje a hodnoty učitelů základních a středních škol a jejich žáků vztahující se k odlišné etnicitě a kultuře. V teoretické části se práce věnuje oblasti multikulturalismu a multikulturní výchovy v rámci českého školství. Pojednáno je také o problematice hodnot a postojů a o možnostech jejich zkoumání. Základ empirické části práce tvoří dotazníkové šetření realizované na základních a středních školách ve třech moravských krajích, které se zaměřuje na hodnoty pedagogů a žáků a jejich postoje k příslušníkům odlišných etnických a kulturních skupin. Snaží se tyto postoje a hodnoty zmapovat, ale hlavně nalézt podobnosti a rozdíly mezi oběma skupinami respondentů.

Klíčová slova: multikulturalismus, multikulturní výchova, hodnoty, postoje, vzdělávání, etnicita, kultura, rasa, národ.

Abstract

The goal of this thesis is to compare the attitudes and values of Czech primary and secondary school teachers and their students in relation to different ethnicity and culture. In the theoretical part, the thesis deals with multiculturalism and multicultural education in the Czech Republic. It also reflects on the problems of values and attitudes and the possibilities of their research. The empirical part of the thesis is based on a questionnaire survey carried out at primary and secondary schools in three Moravian districts. It focuses on the values of teachers and students and their attitudes towards members of different ethnic and cultural groups. It strives to describe these attitudes and values as well as find similarities and differences between both groups of respondents.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, values, attitudes, education, ethnicity, culture, race, nation.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická východiska	10
Vymezení základní terminologie	10
Multikulturalismus	17
Význam slova multikulturalismus.....	17
Zrod multikulturalismu a jeho ideová východiska.....	18
Projevy multikulturalismu v evropských zemích.....	19
Směry multikulturalismu.....	20
Odraz multikulturalismu ve vzdělávání: multikulturní výchova.....	23
Multikulturní vs. interkulturní výchova a vzdělávání	23
Vymezení a cíle multikulturní výchovy	24
Možné přístupy k multikulturní výchově: výhody a nedostatky	26
Multikulturní výchova v systému českého školství	29
Multikulturní výchova jako průřezové téma	29
Přístupy, limity a nedostatky	32
Hodnoty.....	35
Vymezení pojmu hodnota	36
Zkoumání hodnot	39
Postoje.....	41
Vymezení pojmu postoj	41
Zkoumání postojů	44
Předchozí zkoumání hodnot a postojů pedagogů a žáků.....	46
Shrnutí teoretických východisek	47
Empirická část.....	49
Zkoumaná problematika a stanovení výzkumného cíle	49
Výzkumné otázky a hypotézy	49
Metodologie	50
Technika sběru dat	51
Výzkumné otázky, hypotézy a jejich implementace do výzkumného nástroje.....	52
Vzorkování.....	58
Charakteristika výzkumného vzorku.....	59
Zodpovězení výzkumných otázek a ověření hypotéz	66
Postoje ke konkrétním etnickým, kulturním a náboženským skupinám	66
Postoje k Romům a k příslušníkům jiných skupin.....	75

Postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům	77
Postoje k Romům a k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům.....	80
Postoje k Vietnamcům	82
Postoje k muslimům.....	84
Hodnoty pedagogů a žáků.....	86
Závěry výzkumu	89
Závěr	93
Literatura.....	95
Tištěné zdroje.....	95
Elektronické zdroje	100
Seznam tabulek a grafů.....	102
Tabulky	102
Grafy	102

Úvod

Předkládaná diplomová práce je dílčím výstupem projektu *IGA_FF_2014_099 Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?*, jehož realizace proběhla v období leden 2014–únor 2016. Jeho hlavním cílem bylo uskutečnění výzkumného šetření za účelem zmapování postojů učitelů základních a středních škol k „idejím multikulturalismu“. Multikulturalismus a jeho ideje ve školství vyvstávají jako důležitá témata zejména v souvislosti s multikulturní výchovou a jejím zařazením do tzv. rámcových vzdělávacích programů pro některé typy škol, které vstoupily v platnost v souvislosti se vzdělávací reformou zakotvenou v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*.

Zavedení multikulturní výchovy do školních kurikul a tomu, jak bude implementována, byla v uplynulých letech věnována poměrně velká pozornost. Nalezneme tak množství prakticky zaměřených materiálů a projektů, které se soustředí na možnosti realizace multikulturní výchovy a jsou obvykle primárně určeny pro pedagogy, diskuse na dané téma, ale i odborné články, publikace či výzkumné práce, které se multikulturní výchovou v České republice zabývají. Zaměříme-li se však na konkrétní výzkumy související s hodnotami a postoji, které zastávají či vyjadřují účastníci edukačního procesu ve vztahu k multikulturní výchově, zjistíme, že mnoho z nich má společného jmenovatele: byly vytvořeny odborníky na pedagogiku, pedagogy či studenty pedagogických fakult. Přestože je nasnadě, proč se o danou problematiku aktivně zajímá právě „pedagogická veřejnost“, domníváme se, že se v tomto případě nejedná o téma exkluzivně pedagogické. Antropologové – či studenti antropologie – mohou tuto oblast výzkumu obohatit o znalosti a postřehy, které vyplývají z jejich profesního či studijního zaměření.

Multikulturalismus v teoretické rovině je nepochybně téma, s nímž kulturní antropologové běžně operují, ať už z jakékoli názorové pozice. Výzkum v oblasti multikulturní výchovy však zůstává v České republice poněkud stranou, přestože vychází z některých základních myšlenek multikulturalismu a snaží se je zprostředkovávat v rámci vzdělávacího procesu. V žádném případě netvrdíme, že čeští kulturní či sociální antropologové o tematiku multikulturní výchovy nejeví zájem. Dobrým příkladem jsou např. T. Hirt či H. Synková, kteří publikovali texty s multikulturní výchovou související, a dle našeho názoru je jejich erudice v oblasti kulturní antropologie v jejich pracích patrná a přínosná. Výzkumy na téma multikulturní výchovy, které by hlouběji reflektovaly antropologickou perspektivu na danou problematiku, však až na výjimky prakticky nenacházíme.

Klíčová témata multikulturní výchovy tak, jak ji vymezují rámcové vzdělávací programy, jednoznačně představují oblast, jíž se kulturní antropologie dlouhodobě zabývá

a kterou zpracovává. Mezi takové můžeme řadit např. stereotypy a předsudky či xenofobní a rasistické postoje vůči odlišným kulturním, etnickým, náboženským či různým sociokulturním skupinám, jejichž sdílení a transmise mezi pedagogy a žáky může být vážným problémem.

Přestože jsme si vědomi, že škola není jediným faktorem, který má vliv na postoje a hodnoty účastníků vzdělávacího procesu, jeví se nám jako přínosné zabývat se problematikou multikulturní výchovy. Jsme přesvědčeni, že pedagog, který nesouhlasí s idejemi multikulturalismu, může tyto ideje stěží předat dál, ba naopak jeho vedení může mít vliv na rozvoj stereotypního uvažování či xenofobních názorů a postojů jeho žáků.

Říci, že česká společnost podléhá proměnám, vlivem kterých se stává stále méně etnicky homogenní, zní jako banální, zjednodušené a donekonečna omílané tvrzení. Faktem ale zůstává, že kontakty s příslušníky různorodých etnik, kultur, náboženských a sociokulturních skupin jsou pro mnoho Čechů na každodenním pořádku, stejně jako konfrontace se zprostředkovanými informacemi o nich. Je proto nutné vybavit žáky a studenty kompetencemi a znalostmi, které jim umožní vyrovnat se s touto realitou, nakládat adekvátním způsobem s jinakostí, zamyslet se nad svými hodnotami a postoji a případně je přehodnotit, jinak řečeno rozvíjet je nejen v behaviorální a kognitivní, ale i v senzitivní rovině.

Na oblast hodnot a postojů jsme se zaměřili i ve vlastním výzkumném šetření v rámci projektu *IGA_FF_2014_099*, které si kladlo za cíl zmapovat postoje pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnických a kulturních skupin.

Výzkum, který jsme realizovali, využil jak metod kvantitativních, tak kvalitativních. Kvalitativní část výzkumu v rámci této práce ponecháme stranou, poznamenejme však alespoň, že se jednalo o sadu polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy základních a středních škol na téma multikulturní výchovy a multikulturalismu. Kvantitativní část, která je pro tuto práci naopak ústřední, představovalo rozsáhlé dotazníkové šetření mezi pedagogy a žáky základních a středních škol v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji, které nám umožnilo zmapovat postoje a hodnoty obou skupin ve větším měřítku.

Dotazníky, které byly předloženy pedagogům a žákům nebyly zcela identické, přesto v nich však nalezneme několik otázek, které byly zadány zcela stejně či velmi obdobným způsobem, a odpovědi obou skupin je tak možno porovnávat. Těžištěm této práce je právě komparace získaných výsledků, které budeme nejen prezentovat, ale také interpretovat a komentovat. Tímto způsobem tak budeme moci odhalit, jaké hodnoty a postoje žáci a pedagogové sdílí, a ve kterých se naopak liší.

Teoretická východiska

Vymezení základní terminologie

Než pokročíme dále, považujeme za nutné vymežit některé pojmy, s nimiž budeme pracovat v následujících kapitolách, a to zejména ty, které je nutné využívat, hovoříme-li o multikulturalismu. Vzhledem k tomu, že termínů, které se této oblasti dotýkají, bychom našli nespočet, omezíme se na ty, které se jeví jako výrazně problematické, a pokusíme se nastínit způsob, jakým je budeme chápat v rámci této práce. Stranou prozatím ponecháme pojmy hodnota, postoj či předsudek, které se sice multikulturalismu rovněž dotýkají, avšak budeme se jim podrobněji věnovat v dalších částech práce.

Kultura

Kultura představuje velmi obtížně vymežitelný pojem, který je sám o sobě mnohovýznamový. *Antropologický slovník* kupříkladu uvádí hned pět základních významů, z nichž je pro tuto práci podstatný ten, který kulturu definuje jako „*plastický, mnohovýznamový, specificky lidský způsob činnosti individuí, fixovaný normami, shromažďovaný, uchovávaný, utvářený a předávaný společností na základě společenské praxe, především společenské výroby. Vytváří zvláštní umělý systém prostředků, který připouští značnou svobodu volby a je spojen se symbolizací. Konkrétně se projevuje ve výsledcích fyzické a duševní práce*“.¹

Pojem *kultura* vznikl z latinského slova *colo, colere* a jeho význam byl původně spjat s obděláváním zemědělské půdy. Nový rozměr mu dodal římský filozof M. T. Cicero, který označil filosofii za „kulturu ducha“. Kultura ve smyslu zušlechťování ducha představuje hodnotící pojem, který nahlíží na kulturu jako na proces a výsledek aktivní lidské činnosti. V renesanci získává kultura další funkci a začíná představovat protějšek přírody. Člověk je chápán jako její tvůrce, který přírodu překračuje a přetváří ji i sebe sama. Osvícenskými mysliteli je kultura zpravidla považována za přímý protiklad přírody.

Další vývoj sémantického obsahu pojmu *kultura* můžeme podle *Antropologického slovníku* rozčlenit do dvou linií. První z nich představuje filozoficko-axiologické pojetí kultury, v němž je kultura považována za kladný hodnotící pojem spjatý s humanizací a sebezdokonalováním člověka a s morálkou. Druhá linie se utvářela napříč mnoha disciplínami, mezi které řadíme rodící se antropologii, etnografii, psychologii, sociologii atp. Kultura se v rámci nich postupně stává neutrálním pojmem. Studium kultury v tomto významu můžeme rozumět studium kultury jakožto univerzálního lidského fenoménu (lidské kultury), studium kultury na úrovni kultur a subkultur (studium konkrétních sociokulturních systémů) nebo

¹ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 2067.

studium kultury na úrovni jednotlivce (jedinec jako tvůrce i produkt své kultury).² V rámci této práce se kulturou zabýváme v druhém a třetím uvedeném smyslu.

V průběhu uplynulých desetiletí se o přesné vymezení kultury v tomto duchu pokoušelo mnoho autorů a škol, nalezneme tedy definice, které na kulturu pohlížejí jako na funkcionální systém, strukturální systém, adaptivní systém, kognitivní systém, symbolický systém, sémiotický systém nebo jako na multidimenzionální, kaleidoskopickou realitu. Významným příspěvkem je např. dílo A. L. Kroebera a C. Kluckhona, kteří v knize *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* porovnali 164 definic kultury a s určitou opatrností shrnují jejich základní myšlenky takto: „Kulturu tvoří explicitní a implicitní vzorce a modely chování osvojované a přenášené prostřednictvím symbolů vytvářející charakteristické jednání lidských skupin, včetně jejich odrazu v artefaktech; ústředním jádrem kultury jsou tradiční (tedy historicky odvozené a vybrané) ideje a zvláště jim přisuzované hodnoty.“³

Za problém mnoha definic kultury včetně uvedených výše považujeme, že kulturu popisují jako statický objekt. Toto pojetí kriticky hodnotí např. T. H. Eriksen, který podotýká, že „[k]ultura je přirozeně proměnlivá, mnohoznačná a v neustálém procesu vývoje“, a nejedná se tedy o předmět, jehož znaky by bylo možné jednoduše zachytit.⁴ Podobně R. Lawless charakterizuje kulturu nejen jako naučenou, sdílenou, symbolickou, integrovanou a racionální, ale i jako dynamickou a adaptivní.⁵

Chápání kultury jako statického objektu patří k hlavním výtkám, které jsou směřovány k některým pojetím multikulturalismu i multikulturní výchovy. T. Hirt v této souvislosti tvrdí, že multikulturalismus kulturu esencializuje, klade neadekvátní důraz na ohraničenost a oddělenost kultur a naopak příliš zdůrazňuje jejich vnitřní homogenitu a dochází tak k její konceptuální reifikaci.⁶

Hovoříme-li tedy o kultuře, můžeme se přiklonit např. ke Kroeberově a Kluckhonově definici, avšak s vědomím, že kulturu nemůžeme považovat za statický, ohraničený, oddělený a vnitřně homogenní celek.

Identita

Dalším často využívaným, ovšem zřídka definovaným pojmem je identita. Definovat identitu je rovněž velmi obtížné, přesto se v posledních desetiletích objevilo mnoho pokusů

² MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 2067–2072.

³ KROEBER, A. L. a C. KLUCKHOHN. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University, s. 181.

⁴ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 18.

⁵ LAWLESS, R. *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 46–70.

⁶ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísni, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005, s. 39.

o její interpretaci a vymezení, ať už v rámci antropologie, psychologie, sociologie nebo dalších disciplín.

Slovo identita pochází z latinského *idem ēns, entis – totéž jsoucí* – a *Antropologický slovník* opět předkládá hned několik základních významů, které jsou klíčové i pro multikulturalismus a tuto práci. Identita podle něj může znamenat totožnost, tedy jednu z bazálních kategorií myšlení. Dále se může jednat o podstatu lidského subjektu, která je utvářena různými faktory, mezi nimiž nalézáme biologické vlivy, sexualitu, gender, věk, generační příslušnost, rasu, kulturu, sociálně-ekonomické faktory atp. Identifikovat se můžeme s různými skupinami např. na základě jazyka, domova, příbuzenství, národnosti, etnické příslušnosti, rodiny, věku, vzdělání, politického pohledu, sexuální orientace, sociální vrstvy, náboženství, pohlaví atp.⁷ Autoři však poznamenávají, že identita není čistým produktem sociálních struktur a že jedinec nevystupuje jako pasivní objekt, jak by se na základě výše uvedené definice mohlo zdát. Identita je vždy mnohorozměrná a nestabilní. Může být chápána také jako sociálně podmíněné charakteristické rysy jedince nebo skupiny a vědomí vlastní specifičnosti, která je obvykle formulována při kontaktu s druhými.⁸

Potíže s vymezením pojmu identita činí především její mnohovrstevnatý a dynamický charakter. Identitu můžeme navíc označit i za relační, protože jakákoli identita předpokládá kontrast ve vztahu někomu jinému („těm druhým“). Přestože identitu chápeme do značné míry také jako situační, v určitých kontextech se může stát imperativem: může tedy být jak zvolená, tak vnucená, ačkoli – jak podotýká T. H. Eriksen – nikdy není svobodně zvolená nebo vnucená beze zbytku.⁹ Další překážkou pevného vymezení identity je pak nejasnost mnoha pojmů, které se k ní váží. Hovoříme-li o kulturní, etnické, národnostní identitě atp., je nutné vysvětlit, co těmito adjektivy míníme, což není zdaleka snadný úkol, jak dokládáme v této kapitole.

Pro multikulturalismus je kromě individuální identity podstatná i identita kolektivní, tedy identita určitých skupin, kategorií apod., na kterou v této práci nahlížíme podobně jako na identitu jedince. Podle Lozoviuka představuje kolektivní identita pouze analytický koncept a sama o sobě neexistuje. Jedinci si ji uvědomují pouze „v určité konkrétní formě (...) a vždy až díky specifickému ‚uvědomovacímu procesu‘. Ke vzniku a společenskému ukotvení určité skupinové identity přispívají nejrůznější shody v oblasti sociálního života, např. kulturní, ideologické, technicko-ekonomické a jiné, které jsou postupně jednotlivci sdíleny a jako takové

⁷ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 65.

⁸ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 1640–1641.

⁹ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 68–72.

označeny za „vlastní“.¹⁰ Kolektivní identitu v souladu s tímto názorem tedy také chápeme jako konstruovanou, nikoli esenciální.

Vzhledem k nejasnostem v obsahu pojmu identita někteří autoři naznačují, že by mohlo být přínosnější se jej jako analytického pojmu vzdát. M. Paleček o kulturní identitě kupř. tvrdí, že „*máme dostatek jemnějších nástrojů pro společenskovední analýzu a vyhneme se nepříjemným důsledkům z užití pojmu kulturní identity plynoucích, tj. návratu nesmiřitelných iracionálních nacionalistických postojů*“.¹¹ V rámci této práce však budeme pojem identita s jistou opatrností používat, a to ve smyslu naznačeném výše.

Etnicita, etnikum

Slovo *etnikum* pochází z řeckého *ethnos* (*ethnikos*) a v průběhu historie doznalo výrazných sémantických proměn. V různých časových obdobích jím byli označováni barbaři, pohané, skupiny vymezené na základě rasy či skupiny považované za méněcenné, menšinové skupiny atp. T. H. Eriksen shrnuje, že společným jmenovatelem všech významů je pouze to, že se dotýkají klasifikace lidí a skupinových vztahů.¹² Pojem *etnicita* pak pochopitelně vychází ze stejného jazykového základu.

Samotná definice uvedených pojmů jako takových není o nic jednoznačnější a každé vymezení přináší nové nejasnosti a nepřesnosti. *Antropologický slovník* kupř. definuje etnikum jako „*stabilní seskupení lidí, které se vyznačuje jednotností, některých reálných příznaků, odrážející se ve společném vědomí (nejen těchto lidí samých, ale i jejich sousedů) jako jednota historických osudů v rámci jednotného sociálního organismu nebo v souvislosti s ním*“¹³ a etnicitu jako „*souhrn znaků (kulturní hodnoty, normy, případně jazyk aj.) charakterizující etnikum a odlišující je od jiných etnik*“.¹⁴ Stále ovšem vyvstává otázka, které znaky jsou pro vymezení etnika určující.

T. H. Eriksen po porovnání různých pohledů na etnicitu dospívá k několika jejím charakteristikám, které podle jeho názoru uznává většina sociálních antropologů:

1. etnicita vyjadřuje kulturní rozdíly a mezi kulturou a etnicitou existuje proměnlivý a komplexní vztah;
2. etnicita je vztahem mezi dvěma nebo několika skupinami, nejde o vlastnictví skupiny;

¹⁰ LOZOVIUK, P. Etnická indiference a její reflexe v etnologii. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísní, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005, 166–167.

¹¹ PALEČEK, M. Identita – podivný pojem. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/141_141_martin_palecek_identita_podivny_pojem.pdf.

¹² ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: Antropologická perspektiva*. Praha: SLON, 2012, s. 21–22.

¹³ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 1121.

¹⁴ Tamtéž, s. 1114.

3. etnicita je přetrvávající a systematickou komunikací kulturních rozdílů mezi skupinami, které se považují za odlišné – objevuje se tam, kde se v průběhu sociální interakce stanou kulturní rozdíly relevantními;
4. etnicita je relační a situační, etnická povaha sociálního kontaktu závisí na situaci.¹⁵

Etnicitu bychom tedy měli – a v této práci budeme – chápat jako dynamický fenomén relačního charakteru, jehož důležitost vyvstává při setkávání různých lidských skupin. Stejnou perspektivou pak můžeme nahlížet na etnikum (etnickou skupinu).

Z uvedených charakteristik vyplývá, že nakládat s etniky jako s pevně vymezenými, neměnnými a esenciálními kategoriemi není na místě. V různých kulturních, sociálních či politických kontextech se však s takto rigidním pojetím stále setkáváme, a výjimku dokonce netvoří ani některé vědecké práce. Nebezpečím chápání etnicity a etnických skupin tímto způsobem, jak podotýká T. Hirt, je upevňování představy o tom, že kolektivní příslušnost jedinců je daná a neměnná. V praxi tento přístup do značné míry znemožňuje dosažení cílů, jako je sociální integrace, solidarita, rovnost atp., protože implikuje oddělenost, uzavřenost a nepřekonatelnou jinakost etnických skupin.¹⁶

Národ, nacionalismus

Pojem *národ* představuje další kategorii, která je v běžné řeči považována za samozřejmou. Snažíme-li se však národ vymezit, dostáváme se do podobných obtíží jako v případě etnika a etnicity.

Sociologický slovník definuje národ jako skupinu lidí, obvykle charakterizovanou společným jazykem, kulturou, tradicí a dějinami, která se vymezuje vůči lidem považovaným za cizince. Poukazuje také na to, že slovo *národ* se v minulosti používalo v různých významech, a moderní pojem *národ* vznikl jako nástroj legitimizace emancipačních snah měšťanstva.¹⁷ Nacionalismus je pak vymezen jako ideologie kladoucí přehnaný důraz na národní vědomí, která snižuje hodnotu dalších národů. Vlastní národ je naopak považován za hodnotu nejvyšší, jíž by měli lidé podříditi své osobní zájmy.¹⁸

Antropologický slovník v podobném duchu tvrdí, že národ představuje společenství vzniklé na základě společného jazyka, kultury, ekonomiky, historického vývoje a psychického založení.¹⁹ Nacionalismus chápe jako ideologii a politiku, které přikládají nepodmíněnou

¹⁵ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: Antropologická perspektiva*. Praha: SLON, 2012, s. 102.

¹⁶ HIRT, T. Přehled nejasností spjatých s konceptem etnicity v perspektivě post-barthovských přístupů. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/144_144_tomas_hirt_pr_ehled_nejasnosti_spjatych_s_konceptem_etnicity_v_perspektive_post-barthovskych_pristupu.pdf.

¹⁷ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 168.

¹⁸ Tamtéž, s. 167.

¹⁹ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 2728.

hodnotu vlastnímu národu či národnosti a které mohou v praxi nabývat mnoha více či méně radikálních podob.²⁰

Obě uvedené definice národa jsou podobně jako definice etnicity poměrně vágní a nestanovují bližší kritéria, která musí národ splňovat, abychom jej mohli za národ považovat. Není také jasný rozdíl mezi národem a etnikem. Např. T. H. Eriksen se domnívá, že hledat dělítko mezi oběma pojmy je zbytečné. Nacionalismus a etnicita jsou podle něj příbuzné koncepty a většina nacionalismů je svou povahou etnická. Rozdíl mezi nacionalistickou ideologií a etnickou ideologií spatřuje pouze v tom, že nacionalismus požaduje pro členy dané skupiny stát.²¹

Zabýváme-li se studiem národů a nacionalismu, můžeme nalézt dvě základní konceptuální linie, jimiž jsou primordialismus a modernismus. Podle primordialismu je příslušnost k národu přirozenou a samozřejmou součástí každého člověka. Národ je považován za společenskou jednotku, jejíž členové jsou svázáni společnou kulturou, jazykem a původem. Modernismus naopak tvrdí, že národy představují výsledek nacionalistické propagandy.²² Např. podle A. Gellnera národy – podobně jako státy – nejsou nutností, nýbrž nahodilostí. Mít národnost tak není vlastnost, která by byla vrozená, přestože se tak na první pohled může jevit.²³ Nacionalismus není produktem národa, nýbrž národ je produktem nacionalismu.²⁴ Podle modernistů, k jejichž výkladu se kloníme, je tedy ustavení národa jakožto společenské jednotky důsledkem společenských změn vyvolaných procesy industrializace a transformace společnosti v moderní společnost v 18. a 19. století, přičemž různí autoři kladou důraz na různé aspekty těchto proměn.²⁵

Pojem *národ* v této práci budeme používat ve smyslu výše uvedených definic, avšak za vědomí, že národ nepředstavuje jasně vymezené, ohraničené, homogenní, statické či snad přirozené uskupení lidí.

²⁰ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 2695.

²¹ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: Antropologická perspektiva*. Praha: SLON, 2012, s. 194 – 195.

²² HIRT, T. Přehled základních tezí modernistického pojetí nacionalismu. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/159_159_tomas_hirt_prehled_zakladnich_tezi_modernistickeho_pojeti_nacionalismu.pdf.

²³ GELLNER, A. *Národy a nacionalismus*. Praha: Hříbal, 1993, s. 17.

²⁴ Tamtéž, s. 67.

²⁵ HIRT, T. Přehled základních tezí modernistického pojetí nacionalismu. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/159_159_tomas_hirt_prehled_zakladnich_tezi_modernistickeho_pojeti_nacionalismu.pdf, s. 6–8.

Rasa, rasismus

Pojem *rasa* pochází z arabštiny, v níž původně znamenal *hlava, začátek* nebo *původ*.²⁶ Podle *Antropologického slovníku* se do češtiny dostal až ve 20. století z němčiny a byl počestěn na plemeno, které je dodnes jeho synonymem.²⁷ Antropologie pojem *rasa* přejala z obecné biologie, v níž označuje vzájemně odlišné skupiny, které však náleží k jednomu rostlinnému či živočišnému druhu.²⁸ V antropologii je jeho význam poněkud užší a rasami se míní velké skupiny (kategorie) lidí, které jsou vymezeny společně sdílenými fenotypovými znaky, jako jsou barva pleti, struktura vlasů, obličejových rysů apod.²⁹ Jedná se tedy o kategorii, která slouží k popisu rozmanitosti (variability) lidských druhů.

Přestože klasifikace lidí na rasy v běžném diskurzu stále přetrvává, z hlediska antropologie se jedná o velmi problematickou kategorizaci; molekulární genetiky totiž nepotvrdila existenci významných rozdílů v genomu napříč lidskými populacemi – rasami. Výzkumy naopak prokázaly, že variabilita uvnitř rasových skupin je větší než mezi různými skupinami navzájem.³⁰ Klasifikace lidí do lidských ras se tak z biologického hlediska jeví jako neopodstatněná, a jedná se tedy pouze o společenský a kulturní fenomén.

Nebezpečí rasové kategorizace lidí spočívá zejména v připisování charakterových či jiných atributů (např. omezených intelektuálních schopností) příslušníkům různých ras a v nadřazování jedné rasy jiné. Takovéto smýšlení představuje základ rasismu, kterým rozumíme ideologii předpokládající duševní a fyzickou nerovnost lidských ras.³¹ Za rasistické postoje pak považujeme takové postoje, které jsou v souladu s touto ideologií. Rasismus, nezřídka podpořený zaujatými a neobjektivními výzkumy porovnávajícími rasy, byl (a je) v průběhu historie zneužíván k ospravedlňování agrese vůči odlišným rasám, jejich vykořisťování, útlaku, diskriminace atp.³²

V dnešní době se setkáváme také s konceptem tzv. nového rasismu. Ten popisuje subtilnější, méně explicitní formy rasistických projevů a postojů, které jsou podle něj typické pro dnešní svět. Rasismus v tomto případě není chápán jako nadřazování jedné rasy jiné, ale

²⁶ TOLIMATOVÁ, J. O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 43.

²⁷ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 3360.

²⁸ TOLIMATOVÁ, J. O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 43.

²⁹ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 3360.

³⁰ AAA Statement on Race. *American Anthropological Association* [online]. 1998 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=2583>.

³¹ FRIŠTENSKÁ, H. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 13.

³² AAA Statement on Race. *American Anthropological Association* [online]. 1998 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=2583>.

jako nerovnost skupin vymezených kulturně, etnicky atp.³³ Podle A. Rattansiho rasismus ani na začátku 21. století nemůžeme zdaleka považovat za překonaný, přestože jeho podoby se v čase proměňují.³⁴

Hovoříme-li v této práci o rase, využíváme tento pojem spíše z pragmatických důvodů a nedomníváme se, že rasa představuje kategorii, jíž by bylo záhodno se držet.

Multikulturalismus

Multikulturalismus, který představuje jedno ze stěžejních témat této práce, je hojně užívaným, avšak obtížně postižitelným pojmem. Jak tvrdí T. Hirt, pod nálepkou multikulturalismu se skrývá „*obtížně uchopitelná změť různých myšlenek, postojů, praxí a paradoxů*“,³⁵ přesto se o vystižení multikulturalismu pokusíme. V první řadě se zaměříme na samotný pojem multikulturalismus, který v sobě nese celou řadu významů. Následně se pokusíme stručně charakterizovat zrod multikulturalismu a některá jeho ideová východiska. Přestože se dotkneme i diachronní perspektivy, která je pro pochopení dnešních podob multikulturalismu nutná, budeme se soustředit na jeho současnost.

Význam slova multikulturalismus

Než se začneme problematikou multikulturalismu zabývat hlouběji, zastavme se u významu samotného pojmu *multikulturalismus*. Za praktický přehled jeho základních sémantických rovin považujeme výklad J. Buryánka, který vymezuje jeho čtyři základní významy.

Multikulturalismem můžeme podle Buryánka mínit stav společnosti, v níž vedle sebe koexistují různé sociokulturní skupiny. Jedná se o nehodnotící pojem, který nevypovídá nic o tom, jaké vztahy mezi těmito skupinami panují. Multikulturalismus může být taktéž chápán jako proces, při němž „*dochází k výměně kulturních statků, vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových*“.³⁶ Toto pojetí sice stále nic nevypovídá o povaze vztahů mezi skupinami, mezi nimiž probíhá kulturní výměna, implikuje ale interakci mezi nimi. Multikulturalismus dále označuje vědeckou teorii, jejíž oblastí zájmu jsou různé aspekty sociokulturní rozmanitosti, jako jsou odlišné perspektivy pohlížení na svět, vzorce jednání, komunikační kódy atp. V neposlední řadě Buryánek vymezuje multikulturalismus

³³ VAN DIJK, T. *Racism and the Press*. Londýn: Routledge, 1991, s. 28

VAN DIJK, T. A. New(s) Racism: Discourse Analytical Approach. *Discourse in Society* [online]. 2000 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/New%28s%29%20racism%20-%20A%20discourse%20analytical%20approach.pdf>, s. 33–34.

³⁴ RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 164.

³⁵ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 42.

³⁶ BURYÁNEK, J. a kol. Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. *Varianty* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf, s. 11.

jakožto společenský cíl, a právě tento význam daného výrazu je pro tuto práci ústřední. Podle Buryánka představuje multikulturalismus „*vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin*“. ³⁷ Takové soužití má být založeno na idejích rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a spolupráce.

Zatímco Buryánek k poslednímu uvedenému významu přiřazuje také praktickou implementaci uvedených idejí kupř. do vzdělávacího systému, T. Hirt podobné postupy vymezuje jako samostatnou sémantickou rovinu pojmu *multikulturalismus*. Tuto rovinu popisuje jako soubor praktických či edukativních strategií a postupů, jejichž cílem je dosáhnout stavu popsaného v předchozím bodu. Mezi tyto nástroje řadí např. tzv. multikulturní politiku, integrační politiku nebo multikulturní výchovu. Souhrnně je pak podle něj vhodné tuto oblast nazývat *aplikovaný multikulturalismus*.³⁸

Zrod multikulturalismu a jeho ideová východiska

Multikulturalismus vstupuje na scénu na konci 60. let. Největší pozornost si v této době získává především ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii v souvislosti s hnutími bojujícími za práva rasových, etnických, sexuálních či genderových skupin.³⁹

Významnou úlohu při formování multikulturalismu sehrávají zejména tzv. revitalizační hnutí, která požadují uznání svébytnosti různých skupin vymezených nejčastěji na základě etnického (či rasového) původu. V popředí tak začínají stát kolektivní zájmy etnických minorit, které se pokoušejí dosáhnout nejen rovných práv, ale také nároku na uznání odlišných kultur v rámci amerického veřejného života. Představitelé revitalizačních hnutí protestují proti dosavadnímu silnému asimilacionismu, jehož (nedosaženým) cílem je vytvořit homogenní americký národ. Kriticky je nahlíženo na představu americké společnosti jakožto metaforického „tavicího kotle“, která je od konce 60. let nahrazována novým připodobněním – „salátovou mísou“.

Vedle hnutí odvíjejících se od etnické příslušnosti patří mezi ideové zdroje multikulturalismu také hnutí feministické, které se rozvíjí na přelomu 60. a 70. let. Přestože požaduje rovnost nikoli mezi etnickými skupinami, nýbrž mezi skupinami vymezenými na základě genderu, v mnoha rysech jsou si obě hnutí podobná.⁴⁰

³⁷ BURYÁNEK, J. a kol. Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. *Varianty* [online]. Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf, s. 12.

³⁸ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 44.

³⁹ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 7.

⁴⁰ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 44–46.

Projevy multikulturalismu v evropských zemích

Téma multikulturalismu se velmi záhy stává předmětem diskusí také v Evropě, a to zejména v souvislosti s přílivem pracovní síly z neevropských oblastí. Imigrace podle P. Barši v této době představuje pro Evropu obtížnější úkol než pro „přistěhovalecké země“, které jsou ze svého principu lépe připraveny na novou kulturní pluralitu a jejichž národní identita je otevřenější a flexibilnější. Evropské státy si naproti tomu výrazně zakládají na představách, že jejich existence je odvěká a příslušníci národa jsou propojeni společnou historií, územím, kulturou, jazykem i krví.⁴¹

Dopady a konkrétní podoby multikulturalismu se v evropských státech různí v závislosti na jejich historickém a soudobém politickém kontextu. Podle P. Barši je možné umístit všechny moderní národy dle jejich reakce na kontinuum, „jehož jeden kraj představuje důsledný asimilacionismus, druhý pak hierarchický kulturní pluralismus či permanentní diferencovaná inkorporace“.⁴² Jedná se ovšem o zjednodušené ideální modely a je nutno také podotknout, že situace v různých státech se v průběhu uplynulých desetiletí proměňuje.

S prvním pólem bývá tradičně spojována Francie. Vysokou míru asimilacionismu můžeme podle Barši chápat jako důsledek jakobínské republikánské tradice, která usiluje o vytvoření homogenního státu, jehož základnu tvoří svobodní a rovní občané, nikoli různorodé skupiny. Projevy jinakosti jsou proto odsunuty do soukromé sféry a dochází k jejich „depolitizaci“. Za opak daného spektra je naopak obvykle považována Velká Británie. Pluralistický přístup zde sice předpokládá určitou míru osvojení většinové kultury, avšak skupinové odlišnosti nejsou vykázány do soukromí a naopak jsou zohledňovány i ve veřejné sféře.⁴³

K uvedeným dvěma typům Barša připojuje model permanentní diferencované inkorporace, který bychom v souladu s T. Hirtem mohli označit jednodušeji jako model segregační.⁴⁴ Odlišnost (etnická, kulturní apod.) v rámci společnosti je v tomto případě chápána jako nepřekonatelná překážka znemožňující plnou politickou integraci a ekonomické zapojení imigrantů je odděleno od dalších dimenzí integrace. Za příklad tohoto modelu můžeme považovat Německo, a to zejména v souvislosti s dlouhodobým odmítáním integrace tzv. *gastarbeiterů*, dočasných dělníků.⁴⁵

T. Hirt dodává, že k multikulturalismu jakožto k politické koncepci se koncem 70. let přihlásilo Nizozemsko. Na přelomu 70. a 80. let zde vznikají strategie, které usilují o integraci

⁴¹ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 12.

⁴² Tamtéž, s. 10.

⁴³ Tamtéž, s. 10–11.

⁴⁴ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 47.

⁴⁵ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 11.

etnických menšin, která by zachovala jejich identitu. Od 80. let však tyto snahy nahrazují další postupy, které kladou důraz nikoli na kolektivní autonomii těchto menšin, ale na rovnost a nenásilnou integraci všech jednotlivců. Obě strategie jsou však podle Hirta „v novém tisíciletí přijímány spíše s rozpaky, přičemž nizozemské veřejné mínění se stále výrazněji obrací proti ideálu multikulturalismu“.⁴⁶

Směry multikulturalismu

Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednolitě hnutí. Můžeme v něm nalézt mnoho myšlenkových proudů, které se formovaly a formují od konce 60. let 20. století a více či méně se vzájemně odlišují. Co však mají společné, je jejich polemika s dalšími ideovými koncepcemi, zejména s liberalismem a nacionalismem, které podle nich vedou na jedné straně k asimilaci a na druhé k segregaci, nikoli k integraci, již multikulturalismus považuje za optimální třetí cestu.

Zatímco liberalismus klade důraz zejména na svobodu a individualitu jednotlivce, multikulturalismus považuje jednotlivce za členy různých skupin, které jsou – na rozdíl od státu – vnímány jako přirozené pospolitosti. Pokud tedy prosazuje svobodu, rovnost a autonomii, jedná se o ideály kolektivní. V případě nacionalismu je kritizováno sepjetí moderních států s nacionálními doktrínami, které tvrdí, že státy jsou nutně identifikovány s konkrétními národy a jejich kulturou. Toto pojetí podle multikulturalismu vede k marginalizaci osob, které nejsou příslušníky daných národů. Ve svém důsledku tak nacionalismus vede k segregaci odlišných minorit, jimž je znemožněn rovný přístup k politickým, ekonomickým a symbolickým zdrojům.⁴⁷

Přestože multikulturalismus nepředstavuje jednotnou koncepci, jak jsme naznačili výše, můžeme charakterizovat jeho tři základní proudy, které kladou důraz na odlišné aspekty jeho zájmu.

Pluralistický multikulturalismus

Pluralistický multikulturalismus představuje jakousi standardní formu multikulturalismu, k níž je často (a nepřesně) odkazováno jako k multikulturalismu všeobecně. Pluralistický multikulturalismus má ideově blízko k tzv. komunitarismu, proto bývá označován i jako komunitaristický.⁴⁸ Základní jednotkou, s níž operuje, je skupina či komunita. Ta je charakterizována na základě jednotné kultury odlišující se od kultur ostatních, přičemž hranice mezi jednotlivými skupinami jsou chápány jako přirozené a nepřekročitelné. Příslušnost

⁴⁶ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 48.

⁴⁷ Tamtéž, s. 48–50.

⁴⁸ srov. BARŠOVÁ, A. a P. BARŠA. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 51.

ke komunitě či skupině představuje základní rys identity jedince, která je upevňována intenzivním vědomím sounáležitosti s dalšími členy stejné pospolitosti.⁴⁹

Mezi proponenty pluralistického multikulturalismu můžeme řadit kanadského filozofa Ch. Taylora, který vyzdvihuje potřebu uznání odlišných identit, a to jak na společenské, tak na politické rovině. Neuznání těchto specifických identit může podle jeho názoru vést k poškození jedinců a skupin či se dokonce může projevit ve formě útlatku, který tyto osoby dokáže „uvěznit ve falešném, pokřiveném a omezeném způsobu bytí“.⁵⁰ Identitou Taylor míní odlišnou kolektivní kulturní identitu, která nesmí být minoritám upírána. Vymezuje se zejména vůči liberalismu, který potlačuje odlišné identity a v konečném důsledku vede k asimilaci.⁵¹

Mezi další představitele pluralistického nacionalismu patří např. Taylorův žák M. Sandel nebo M. Walzer.⁵²

Liberální multikulturalismus

Liberální multikulturalismus sdílí s pluralistickou verzí multikulturalismu základní představu, že společnosti jsou tvořeny různorodými a specifickými skupinami či komunitami, odlišuje se od něj však v normativní rovině a klade důraz na integraci jednotlivců, nikoli skupin, přestože jedinci jsou jejich členy. Nestaví se tak zcela do opozice liberalismu, pouze poukazuje na to, že uznání různých kolektivních příslušností není v rozporu s ideálem občanské rovnosti. V zásadě tak neodmítá koncept občanské liberální společnosti, ale navrhuje jeho reformu.

Silně se naopak vymezuje vůči nacionalismu, který vyřazuje ze společenské participace skupiny a jejich členy, kteří nejsou považováni za příslušníky národa spjatého s daným státem. Uznání rozličnosti různých skupin ve státě pak představuje cestu ke společnosti, v níž si budou všichni jedinci rovni.⁵³ Liberální multikulturalismus zcela nezamítá ani pozitivní diskriminaci (např. v právní oblasti), která je však chápána jako přechodné řešení, které napomůže k překonání překážek, které stojí v cestě k dosažení této rovnosti.⁵⁴

Mezi osobnosti liberálního multikulturalismu můžeme řadit např. kanadského politického filozofa W. Kymlicku nebo britského sociologa J. Rexe.⁵⁵

⁴⁹ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 50–51.

⁵⁰ TAYLOR, Ch. The Politics of Recognition. *Universitetet i Oslo* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z:

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2210/v15/pensumliste/taylor_the_politics_of_recogniti on.pdf, s. 25.

⁵¹ Tamtéž.

⁵² HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 51–52.

⁵³ Tamtéž, s. 52–56

⁵⁴ MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 19.

⁵⁵ Tamtéž.

Kritický multikulturalismus

Kritický multikulturalismus se začal formovat v polovině 90. let 20. století. Pluralistickému a liberalistickému proudu vytyká, že se nezajímají o příčiny, které vedou k nerovnému zacházení s lidmi, podobně jako nekladou dostatečný důraz na subjektivní pohled „utlačovaných“.⁵⁶

Za ideovou inspiraci kritického multikulturalismu můžeme považovat neomarxistickou Frankfurtskou školu, jejíž pole zájmu představují třídní nerovnosti, jejich utváření, fungování, reprodukce atp. Kritický multikulturalismus sice nepřebírá její specifické zacílení na kategorii třídy, ale v podobném duchu zkoumá mocenské struktury udržované dominantními kulturami. Podle S. R. Steinbergové, jedné z jeho představitelk, se kritický multikulturalismus zaměřuje na otázky týkající se moci, dominance a privilegovaného či marginálního postavení různých skupin, ale i na formy utváření a udržování rasové, třídní a genderové nerovnosti. Zajímá se též o to, jak mocenské struktury ovlivňují způsob, kterým jedinci vnímají sami sebe a své postavení.⁵⁷

Klíčovým tématem kritického multikulturalismu je tedy kategorie moci a reprodukce různých forem předpojatosti, rasismu, sexismu atp. ve společnosti.⁵⁸ S. R. Steinbergová podotýká, že „(...) útlak na základě příslušnosti k rase, pohlaví či třídě může být pochopen pouze ve strukturálním kontextu – tyto struktury však nikdy nejsou trvalé a způsob, kterým interagují s žitou realitou, nikdy není lineární a statický“.⁵⁹ Pro tuto práci je taktéž zajímavý fakt, že si kritický multikulturalismus klade mj. za cíl znovupromýšlet a měnit obsah školní výuky, a to tak, aby dále nereprodukovala významové struktury vytvářené dominantní kulturou.⁶⁰

Zastánci kritického multikulturalismu jsou např. P. McLaren, J. L. Kincheloe nebo zmiňovaná S. R. Steinbergová.⁶¹ T. Hirt v této souvislosti podotýká, že kritický multikulturalismus představuje poměrně nový proud, který má prozatím omezené množství příznivců, kteří jsou soustředěni převážně ve Spojených státech.⁶²

⁵⁶ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 56.

⁵⁷ STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009, s. 5.

⁵⁸ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 56–57.

⁵⁹ STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009, s. 6.

⁶⁰ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 58.

⁶¹ MOREE, D. *Než začneme s multikulturální výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 20.

⁶² HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 58.

Odras multikulturalismu ve vzdělávání: multikulturní výchova

Multikulturní vs. interkulturní výchova a vzdělávání

Definice a vymezení multikulturní výchovy se liší mezi jednotlivými autory, a to nejen formálně, ale i obsahově. Volba definice závisí nejen na představách jednotlivých autorů o tom, jak má multikulturní výchova vypadat či jaké prostředky a cíle jí mají být vlastní, ale i na teoreticky ukotvených základech ve smyslu různých proudů multikulturalismu, z nichž vycházejí.

Setkáváme se tak dokonce i s alternativními variantami pojmu *multikulturní výchova*, z nichž nejfrekventovanějším a v mnoha případech upřednostňovaným označením je *interkulturní výchova* nebo *interkulturní vzdělávání*, o jejichž distinkci krátce pohovoříme v této kapitole.

Multikulturní výchova se v České republice dostává ke slovu teprve od 90. let 20. století, v dalších zemích (zejm. ve Spojených státech, v Kanadě či v zemích západní Evropy) však její tradice sahá zhruba do období po druhé světové válce. Dlouholetý vývoj této disciplíny s množstvím různorodých přístupů a koncepcí můžeme považovat za jednu z příčin její pojmové rozkolísanosti. Nejednotné označení není pouze záležitostí České republiky, různorodé výrazy nalezneme také ve světě. Ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii se používá zejména termín *multicultural education*, zatímco kontinentální Evropa dává přednost výrazu *intercultural education*. Možnou alternativou je také *interethnic/multiethnic education*.⁶³

Při překladu anglického výrazu do češtiny navíc narážíme na komplikaci způsobenou anglickým pojem *education*, který do češtiny můžeme v tomto případě adekvátně přeložit dvojnásobným způsobem – jako *výchovu* či jako *vzdělávání*. Tento rozdíl bohužel není pouze formální, ale také sémantický. Pod slovem *education* se totiž skrývá jak multikulturní výchova ve smyslu, který pracovní a velmi zjednodušeně můžeme popsat jako učení se o životě v multikulturní společnosti, tak multikulturní vzdělávání ve smyslu vzdělávání (se) v multikulturním prostředí.⁶⁴ Ani termín *výchova*, ani termín *vzdělávání* tak podle našeho názoru významu anglického protějšku přesně neodpovídá.

I přes nastíněnou problematičnost pojmového ukotvení celé disciplíny však můžeme zhruba zhodnotit, jak je s jejím názvem nakládáno v České republice. V českém prostředí se pro danou oblast pravděpodobně v největším měřítku vžil název *multikulturní výchova*, jehož užívání se poměrně ustálilo jak v praxi, tak na poli oficiálních dokumentů v oblasti vzdělávání. V posledních letech je však zejména ve spojení s tzv. projektem Varianty často nahrazován pojmem *interkulturní výchova* nebo *interkulturní vzdělávání*.

⁶³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 39–40.

⁶⁴ V angličtině bychom tak pod pojem *multicultural education* zařadili zcela jasně např. i tzv. inkluzivní vzdělávání, které v českém prostředí bývá vyčleňováno jako samostatná oblast.

D. Moree, jedna z autorek publikací vzniklých pod záštitou projektu *Varianty*, chápe *interkulturní vzdělávání* jako širší pojem než *multikulturní výchova*, konkrétně jako „jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin“.⁶⁵ Sémantický rozdíl mezi multikulturní výchovou a interkulturním vzděláváním spatřuje i J. Buryánek, který tvrdí, že výchova zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot, zatímco pojem vzdělávání usiluje i o vybavení účastníků vzdělávacího procesu celým systémem kompetencí. Pojem *multikulturní* pak „znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog“.⁶⁶

Někteří autoři pak pojmy *multikulturní* a *interkulturní výchova/vzdělávání* využívají jako synonymní (kupř. Průcha⁶⁷).

Přestože i my považujeme distinkci mezi oběma výrazy za opodstatněnou a užitečnou, v této práci budeme používat termín *multikulturní výchova*. Činíme tak vzhledem k sepjetí této práce s oblastí českého školského vzdělávání a jeho platných kurikulárních dokumentů, v nichž je pojem *multikulturní výchova* ukotven. O interkulturní výchově/interkulturním vzdělávání budeme hovořit v případě, že se budeme odvolávat na konkrétního autora, který vnímá rozdíl mezi oběma pojmy jako zásadní.

Vymezení a cíle multikulturní výchovy

Pedagogický slovník vymezuje multikulturní výchovu ve dvojitým smyslu: jednak jako interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak jako soubor praktických aktivit. Jako taková „[u]siluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky“.⁶⁸ Vyzdvihován je také její praktický dopad „vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“.⁶⁹

Podobně na multikulturní výchovu nahlíží i jeden z autorů *Pedagogického slovníku* J. Průcha ve své samostatné publikaci *Multikulturní výchova: Teorie–praxe–výzkum*. Multikulturní výchova je pro něj (v zestručněné podobě):

- 1) oblast vědecké teorie, a to transdisciplinárního charakteru;
- 2) oblast výzkumu o multikulturní realitě, v níž se rozvíjí současná civilizace;

⁶⁵ MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 11.

⁶⁶ BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. *Varianty* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf, s. 12.

⁶⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV, 2001.

⁶⁸ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 129.

⁶⁹ Tamtéž.

- 3) systém informační a organizační infrastruktury, která vytváří základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturální výchovy;
- 4) praktická edukační a osvětová činnost realizovaná ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení mezi etniky národy, kulturami a rasami.⁷⁰

V publikaci *Multikulturální výchova: Příručka (nejen) pro učitele* pak multikulturální výchovu definuje jako edukační činnost zaměřenou na to, „aby učila lidi z různých etnik, národů a rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“.⁷¹

Z autorů, kteří upřednostňují výraz *interkulturální vzdělávání*, jmenujme např. J. Buryánka, jehož charakteristiku dané oblasti můžeme taktéž shrnout v několika bodech. Interkulturální vzdělávání:

- 1) umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné;
- 2) rozvíjí konkrétní náměty a integruje je do globálnějších představ;
- 3) vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa.⁷²

Přestože uvedené definice přinejmenším nastiňují obsah a směřování multikulturální výchovy, považujeme za nutné věnovat se hlouběji jejím cílům.

J. Buryánek jako obecný cíl interkulturálního vzdělávání stanovuje podporu a upevňování vztahů mezi sociokulturními skupinami, zejména mezi majoritou a minoritami. Součástí tohoto pojetí interkulturálního vzdělávání je nutnost uvědomit si, že podmínkou rozmanitosti a různosti je bezpodmínečná rovnost. Lidé se tak musejí pokoušet poznat odlišné kulturní identity a přistupovat k nim jako k rovnocenným. Dílčím cílem je pak také naučit se řešit konflikty pokojnou cestou. Buryánek vytváří také speciální definici interkulturálního vzdělávání, která má posloužit jako výchozí bod pro uskutečňování výuky multikulturální výchovy: „*Cílem IKV [interkulturální výchovy] je připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými k tomu potřebnými kompetencemi.*“⁷³

Kompetencemi má Buryánek na mysli jednak znalosti týkající se různých etnických a kulturních skupin v České republice a v Evropě, jednak dovednosti, díky nimž se jedinec dokáže orientovat v kulturně pluralitním světě. Díky interkulturálnímu dialogu a kontaktům může obohacovat sebe i druhé o postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišnému. Multikulturální výchově tak přisuzuje působení ve třech dimenzích: má rozvíjet jak kognitivní, tak behaviorální

⁷⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturální výchova: Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 14–15.

⁷¹ Tamtéž, s. 15.

⁷² BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturální vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. *Varianty* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf, s. 13.

⁷³ Tamtéž, s. 14.

a afektivní kompetence.⁷⁴ Interkulturní kompetence popisují obdobně také M. Morgensternová a L. Šulová, které je definují jako „složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (...) a které vedou k tomu, že člověk v interkulturní situaci obstojí“.⁷⁵

Průcha oproti tomu chápe multikulturní výchovu jako proces založený takřka výhradně na znalostech. Vzájemná spolupráce mezi etniky, rasami, národy a společenskými skupinami podle něj může být dosažena pouze tehdy, když jsou příslušní účastníci vzdělávacího procesu vybaveni „solidními znalostmi o jevech etnického, kulturního a rasového soužití“.⁷⁶ Působit na postoje, či je snad dokonce měnit, je podle Průchy zcela nemožné.⁷⁷

V zahraniční literatuře můžeme nalézt některé další dimenze multikulturní výchovy. Např. J. A. Banks na rozdíl od českých autorů klade důraz i na kompetence pedagogů, mezi které patří schopnost vyučovat studenty z různého sociokulturního prostředí, a také na úsilí o plnohodnotné zapojení dětí z minoritních skupin do žákovského kolektivu a jeho aktivit.⁷⁸ O multikulturní výchově se také často hovoří jako o prostředku, který má zaručit rovnost všech žáků v edukačním procesu a poskytnout jim stejné příležitosti k získání kvalitního vzdělání. Náplň multikulturní výchovy se navíc často neomezuje na etnické a kulturní odlišnosti, ale zahrnuje i problematiku genderu, sexuální orientace, socioekonomického postavení, zdravotních omezení atp.⁷⁹

Jak je patrné, vymezené cíle multikulturní výchovy a možnosti jejich dosažení, se u různých autorů diametrálně liší. Přestože jsme si vědomi, jak náročným úkolem je zejména snaha formovat postoje, neztotožňujeme se s vymezením multikulturní výchovy, které prezentuje J. Průcha. Multikulturní výchovu chápeme spíše v Buryánkově smyslu a nezříkáme se možnosti rozvíjet různé druhy kompetencí, jak je autor vymezuje. Tematiku rozvedeme i v následující kapitole, v níž se budeme zabývat různými přístupy k multikulturní výchově, jejichž volba úzce souvisí s vymezováním cílů této disciplíny.

Možné přístupy k multikulturní výchově: výhody a nedostatky

Multikulturní výchova se ve světě rozvíjí již po několik desetiletí. Je proto nasnadě, že přístupy k ní se různí. Jako podnětná pro naši práci se však jeví distinkce dvou základních

⁷⁴ BURYÁNEK, J. a kol. Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. *Varianty* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf, s. 14.

⁷⁵ MORGENSTERNOVÁ, M. a L. ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 7.

⁷⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 16.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In: BANKS, Ch. A. a J. A. BANKS. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, s. 5.

⁷⁹ SLEETER, Ch. E. a C. A. GRANT. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley, 2009, s. 161–169.

modelů, kterou na navrhuje D. Moree ve své příručce *Než začneme s multikulturální výchovou*, a to zejména z toho důvodu, že ji můžeme poměrně dobře aplikovat při zhodnocení stavu multikulturální výchovy v České republice, kterému se budeme dále věnovat.

D. Moree rozlišuje – s vědomím, že se jedná o zjednodušující popis – dva základní přístupy k multikulturální výchově.⁸⁰ Jejich charakteristika je dále rozvinuta v publikaci *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání*⁸¹, na jejímž vzniku se podílel několikačlenný kolektiv autorů.⁸²

Prvním z těchto přístupů je kulturně-standardní přístup, který se podle autorky prosadil v 90. letech, a to jak na školní, tak i na celostátní úrovni. V době vzniku publikace (rok 2008) českému vzdělávání stále dominoval.⁸³ Kulturně-standardní model multikulturální výchovy předpokládá, že sociokulturní skupiny (etnické, národnostní atp.) nesou specifické znaky, které problematizují interkulturní kontakty. Tento přístup je tak založen na přesvědčení, že k tomu, abychom byli schopni interkulturní vztahy a komunikaci zlepšovat, je nutné jim porozumět a naučit se s nimi zacházet. Kulturně-standardní přístup vychází do značné míry z pluralistického pojetí multikulturalismu a jeho klíčovým motivem je přesvědčení, podle kterého je možné vysvětlit jednání jedince, ale také ho odhadovat na základě znalosti historie a kulturních zvyklostí skupiny, jejíž je jedinec součástí.⁸⁴ Zjevný je také důraz na kognitivní kompetence a potlačení rozvíjení kompetencí afektivních a behaviorálních.

Přestože určité znalosti týkající se různých zemí jsou v určitých ohledech přínosné, přináší s sebou tento přístup mnoho omezení a rizik. Zásadním limitem může být jeho tendence popisovat sociokulturní jednotky jako homogenní a statické skupiny, či selektivnost při výběru informací, které budou předávány studentům. Jak uvádějí autoři *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání*, „[n]edokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku“.⁸⁵ Jinými slovy toto pojetí – přestože k němu neodkazuje jako ke kulturně-standardnímu – vehementně kritizuje T. Hirt, když tvrdí, že „[m]ultikulturální výchova (...) nejen přispívá k potvrzení etnických/nacionálních symbolických dichotomií, ale i trivializuje životní zkušenost lidí exkludovaných do ‚minoritních‘

⁸⁰ MOREE, D. *Než začneme s multikulturální výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 12–13.

⁸¹ MOREE, D. a kol. *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf.

⁸² Do publikace kapitolou věnovanou pojmu kultury přispěla i antropoložka H. Synková.

⁸³ MOREE, D. *Než začneme s multikulturální výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 12–13.

⁸⁴ Tamtéž, s. 23–26.

⁸⁵ MOREE, D. a kol. *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf.

*pozic tím, že ji zužuje na několik vybraných symbolických atributů, prezentovaných jako jejich (etnická) „kultura“.*⁸⁶

Problematická je také práce s více či méně uměle vytvořenými kategoriemi (sociokulturními skupinami), která může v důsledku vést nikoli k nabourávání a potlačování stereotypů, ale spíše k jejich utužování. Podobný efekt může mít i stavění těchto kategorií do opozice a zdůrazňování jejich rozdílností. Výsledkem tak nemusí být pocit lepšího vzájemného porozumění, ale spíše nedůvěra a přílišné vyzdvihovávání „třecích ploch“.⁸⁷

Zmínit můžeme také riziko, které podle našeho názoru hrozí zejména v případě tohoto pojetí multikulturní výchovy, ale na které upozorňuje E. Mistrík v souvislosti s multikulturní výchovou všeobecně. Z multikulturní výchovy se podle něj „*může vyvinout paternalistický přístup k menšinovým kulturám*“, který vede nikoli ke vzájemnému pochopení, ale k jednostranné péči o minoritní kulturu a k nakládání s ní jako s muzejním exponátem.⁸⁸

Druhou nabízenou alternativou je přístup transkulturní, který se soustředí spíše na hledání společných témat a využití kooperativních strategií.⁸⁹ Problematizuje kulturně-standardní přístup a klade otázky, které sahají za jeho rámec. Ustupuje od výčtu charakteristik jednotlivých skupin, nepřisuzuje jedincům automaticky členství v těchto skupinách ani od nich odvozenou identitu. Koncepty skupinové příslušnosti a skupinové identity relativizuje a tvrdí, že v dnešním světě nenacházíme jasně definované skupiny, identita jedinců může být mnohonásobná, státy nejsou etnicky a národnostně homogenní atp. Na druhou stranu ovšem nepopírá existenci určitých skupin a rozdílností mezi nimi. Ty jsou však vztahovány nikoli k vymezeným skupinám osob, ale spíše k jedinci, který sám usiluje o hledání svého „ukotvení“.⁹⁰ Multikulturní výchova jako celek není nástrojem předávání informací o „jiných“, ale snaží se „*budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup*“.⁹¹

Zjevnou výhodou transkulturního přístupu je snížení rizik stereotypizace a důraz na rozvoj senzitivity, tolerance a respektu. Za nevýhodu autoři Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání považují „*odvrácení pozornosti od velkých interkulturních*

⁸⁶ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísni, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005, s. 54.

⁸⁷ MOREE, D. a kol. Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. *Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ockavane_vystupy.pdf.

⁸⁸ MISTRÍK, E. *Kultura a multikulturní výchova*. Bratislava: Iris, 1999, s. 52.

⁸⁹ MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 13.

⁹⁰ Tamtéž, s. 27.

⁹¹ MOREE, D. a kol. Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. *Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ockavane_vystupy.pdf.

*konfliktů, které v životě reálně vznikají na celém světě od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat“.*⁹²

Transkulturní přístup v multikulturní výchově se odvolává k idejím kritického multikulturalismu,⁹³ ke kterému se kloní také T. Hirt. Vyzdvihuje přitom odmítání „ghettoizujícího diskurzu“, zavržení esencialistického, unifikovaného pojetí identity a nazírání na lidského jedince jako na dynamický, mnohočetný a historicky situovaný produkt různých identifikací.⁹⁴ Transkulturní přístup také jistě lépe naplňuje Hirtovu představu o tom, jak by měly vypadat vzdělávací programy, pokud se snaží přispět k odstranění diskriminačních schémat. K této představě se kloníme i my či D. Moree. Podle Hirta by dobře navržené programy měly „na jedné straně směřovat k de-nacionalizaci, de-etnicizaci a v ideálním smyslu vůbec k de-ideologizaci našeho pohledu na svět a na straně druhé k otevřenosti vůči různým životním orientacím, potřebám a preferencím jednotlivců a rodin (...)“.⁹⁵

Multikulturní výchova v systému českého školství

Multikulturní výchova jako průřezové téma

Multikulturní výchova je v současném českém vzdělávacím systému zakotvena v tzv. rámcových vzdělávacích programech (RVP), které představují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední). Spolu s *Národním programem vzdělávání*, který ukládá základní požadavky na vzdělávání jako celku, tvoří RVP národní úroveň systému vzdělávání. Druhá, školní úroveň je poté zastoupena tzv. školními vzdělávacími programy (ŠVP), podle nichž se řídí vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si školy vytvářejí samostatně v souladu s příslušným RVP. RVP tedy stanovují úroveň kompetencí, které by absolventi jednotlivých typů škol měli dosáhnout, vymezují obsah a očekávané výstupy studia, a specifikují tzv. průřezová témata, která má škola povinnost zařadit do výuky. Zároveň však nelimitují školu ve volbě vzdělávacích postupů a metod, což má v praxi nejen umožnit vhodně propojovat učivo, ale také vyjít vstříc individuálním potřebám žáků.⁹⁶

Zmíněné dokumenty vstoupily do české vzdělávací soustavy v souvislosti se vzdělávací reformou, jejíž základ tvoří *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, zjednodušeně nazývaný *Bílá kniha*. *Bílá kniha* formuluje dlouhodobé strategie a směřování

⁹² MOREE, D. a kol. Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. *Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf.

⁹³ MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, s. 13.

⁹⁴ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísni, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005, s. 61.

⁹⁵ Tamtéž, s. 54–55.

⁹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 9–10.

vzdělávání a výchovy, v nichž se pokouší zohledňovat společenské změny, mezi něž řadí i procesy evropské a globální.

Pro zrod multikulturní výchovy jsou podstatné už úvodní pasáže *Bílé knihy*, v nichž je poukazováno na variabilitu způsobů lidského života.⁹⁷ Tyto způsoby života nejsou vrozené, člověk je získává skrze kulturu od své rodiny a společnosti – tedy se je učí. *Bílá kniha* zdůrazňuje individualitu jednotlivce, zároveň však upozorňuje na provázanost lidí v rámci společnosti a světa a z ní vyplývající zodpovědnost. Vzdelávání proto musí zahrnovat několik rovin, které žáky a studenty připraví „do života“. Nová vzdělávací soustava se má soustředit na několik bodů, které s multikulturní výchovou souvisejí, nejexplicitněji je k ní však odkazováno ve spojitosti s posilováním soudržnosti společnosti, předáváním sdílených hodnot a společných tradic, se zajišťováním rovného přístupu ke vzdělávání a s podporou tolerantních a demokratických postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. *Bílá kniha* se tak nezabývá pouze otázkami obsahu výuky, ale i přebudováním celého systému školství.⁹⁸

Multikulturní výchova v rámcových vzdělávacích programech spadá do výše zmíněných průřezových témat,⁹⁹ která jsou závazná pro základní školy a gymnázia. Průřezová témata představují reakci na problémy současného světa a jsou popisována jako významná a nedílná součást uvedených rámcových programů. Tematické okruhy, které jsou v průřezových tématech zahrnuty, propojují různé oblasti vzdělávání. Vyzdvihován je jejich přínos pro rozvoj osobnosti žáků, a to nejen na rovině znalostí a vědomostí, ale i na rovině dovedností, schopností a utváření postojů a hodnot.¹⁰⁰ Průřezová témata lze realizovat různými způsoby, mezi nimiž *RVP pro gymnázia* uvádí projekty, semináře, kurzy či besedy. Alternativním řešením je také zařazení multikulturní výchovy jako samostatného předmětu.¹⁰¹

V souladu s *Bílou knihou* charakterizuje *RVP pro základní vzdělávání* multikulturní výchovu následovně: „Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“¹⁰² V obdobném smyslu se vyjadřuje i *RVP pro gymnázia*, který význam multikulturní výchovy popisuje jako přípravu na život v prostředí, v němž se lidé čím dál častěji

⁹⁷ V této kapitole pouze shrnujeme charakteristiky a cíle multikulturní výchovy a českého vzdělávacího systému tak, jak je prezentuje *Bílá kniha* a rámcové vzdělávací programy. Jejich kritickému zhodnocení a limitům při jejich implementaci do výuky se budeme věnovat v následující kapitole.

⁹⁸ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, s. 13–15.

⁹⁹ Dále mezi ně patří osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana (pouze pro různé typy ZŠ), výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova a mediální výchova.

¹⁰⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 68.

¹⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 65.

¹⁰² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 74.

setkávají s příslušníky odlišných národnostních, etnických, rasových či náboženských skupin či s lidmi, kteří vedou jiný životní styl a vyznávají jiné hodnoty.¹⁰³

Podle *RVP pro gymnázia* dále nemá být multikulturní výchova redukována na souhrn informací, které žáci získávají v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů (zejména českého jazyka, cizích jazyků, občanského a společenskovedního základu, dějepisu nebo geografie), naopak má být součástí celého výchovného a vzdělávacího prostředí školy. Vliv na její realizaci a úspěšnost má ovšem nejen širší prostředí školy, ale i celospolečenské nálady a kompetence pedagogů.¹⁰⁴ *RVP pro základní vzdělávání* k tomuto tématu podotýká, že multikulturní výchova bytostně souvisí se školou samotnou, vztahy mezi žáky navzájem, žáky a učiteli, školou a okolím apod. Škola navíc představuje prostor, kde se setkávají žáci pocházející z různého sociálního a kulturního zázemí, a právě multikulturní výchova by měla vést k dosažení tolerantního prostředí, v němž se všichni budou moci cítit rovnoprávně. Multikulturní výchova není určena pouze pro příslušníky majoritní společnosti, ale i pro příslušníky minorit, které z ní mohou taktéž profitovat.¹⁰⁵

Multikulturní výchova neusiluje pouze o posilování vědomostí studentů, ale „*snaží se stimulovat, ovlivňovat či korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti začlenit se do multikulturních aktivit a být úspěšný v mezinárodní spolupráci*“.¹⁰⁶ Explicitně si tedy klade za cíl formovat postoje a hodnoty žáků. Podobně své cíle formuluje i *RVP pro základní vzdělávání*. Jak vzdělávací program pro gymnázia, tak pro základní školy určuje i několik tematických okruhů, které by multikulturní výchova na každé škole měla pokrýt.

Novějším příspěvkem k implementaci multikulturní výchovy do školního vyučování jsou metodické příručky pro výuku průřezových témat *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* a *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*, jež připravil Výzkumný ústav pedagogický (VUP), vydavatel RVP. Publikace vznikly s cílem konkretizovat průřezová témata a usnadnit jejich zapojení do vyučovacích předmětů, multikulturní výchova v nich však doznala podstatných změn, a proto považujeme za důležité o nich krátce pohovořit.

V první řadě se podle příručky pro základní školy pojetí multikulturní výchovy v České republice otevřeně hlásí, na rozdíl od samotných rámcových programů, ke kritickému multikulturalismu a zejména transkulturnímu přístupu tím, „*že klade důraz na aktivní hledání*

¹⁰³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 73.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006.

¹⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

*odpovědí na otázky o příčinách a hranicích odlišností každého z nás“.*¹⁰⁷ Tento přístup má garantovat, že je do centra pozornosti stavěna zkušenost jednotlivce a jeho kultura. Ty se projevují v interakci s druhými v podobě individuálních a kulturních odlišností, nikoli stereotypní kategorizace. Odlišnost v tomto případě není chápána jako neměnná vlastnost skupiny, ale jako dynamická součást každého jedince, která se proměňuje v čase a v různých situacích. V souladu s těmito novými impulzy jsou upraveny i tematické okruhy, kterými by se multikulturní výchova měla zabývat.¹⁰⁸

Příručky VUP také podrobněji rozvádějí, jaké kompetence (kognitivní, afektivní i behaviorální) by si měli studenti jednotlivých typů škol osvojit. Musíme ovšem uvést na pravou míru, že zatímco materiály určené pro základní vzdělávání mezi konkrétními doporučenými očekávanými výstupy uvádějí příklady afektivních kompetencí, kterých žáci mají dosáhnout, příručka pro gymnázia je stále zaměřena převážně na kognitivní či behaviorální kompetence.¹⁰⁹

Přístupy, limity a nedostatky

Realizace multikulturní výchovy a její konkrétní podoba na českých školách se (nejen) vlivem vzdělávací reformy velmi různí. Popis možností její implementace do vyučování by však byl tématem spíše pro pedagogickou práci, zaměříme se proto na obecnější otázky multikulturní výchovy v České republice a její současnou podobu, kterou ovlivňují nejen principy vycházející z RVP, ale i další historické či společenské faktory. Nacházíme navíc hned několik problematických míst, nedostatků a limitů, k nimž mají jistě mnoho co říci i kulturní antropologové.

Přestože přístup, který můžeme označit za kulturně-standardní, z českého školství nevymizel, je nutné podotknout, že vzdělávací reforma se pokouší dosáhnout určitých změn, a to nejen v oblasti multikulturní výchovy. *Bílá kniha* a rámcové vzdělávací programy se snaží odstoupit od pojetí školy jako instituce, která slouží téměř výhradně k předávání pokud možno co největší sumy znalostí, a vyvíjí úsilí rozvíjet kompetence a dovednosti žáků. *Doporučené očekávané výstupy* pak postupují dále, upravují cíle stanovené v RVP a obměňují pojetí celého průřezového tématu multikulturní výchovy. Celkový charakter multikulturní výchovy tak má podle nich odrážet spíše transkulturní přístup, který jsme charakterizovali výše. Do jaké míry je tato snaha úspěšná, zůstává otázkou.

¹⁰⁷ PASTOROVÁ, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 44.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 44–45.

¹⁰⁹ PASTOROVÁ, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Multikulturní výchova v gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011.; PASTOROVÁ, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011.

Pozornost při hodnocení českého podání multikulturní výchovy si nepochybně zaslouží samotné rámcově vzdělávací programy, které mohou o směřování multikulturní výchovy mnoho napovědět. D. Moree a P. Morvayová podrobily důkladné kritice *RVP pro základní vzdělávání* a všímají si některých diskutabilních bodů. Jejich kritika v zásadě odpovídá argumentaci, která by mohla být všeobecně vznesena proti kulturně-standardnímu pojetí multikulturní výchovy. Všímají si rizik objektivizace skupin, vyzdvihování hranic mezi těmito skupinami a vytváření jejich binárních opozic (kupř. *žáci z majority vs. žáci z minorit*). Záporně hodnotí mj. také schematické, statické a jednostranné pojetí identity jedinců a umělé hledání a konstruování jinakosti na základě zvnějšku připsané etnické nebo kulturní identity. Obecně pak považují za problematickou převahu kognitivních cílů nad afektivními a behaviorálními, zařazení většího množství negativně laděných témat oproti pozitivním (rasismus, xenofobie, diskriminace atp.), zanedbatelný přesah do roviny celosvětových souvislostí a zdůrazňování kognitivních cílů na úkor kritického myšlení.¹¹⁰

Zásadním problémem multikulturní výchovy v České republice je také její tematický rozsah. Přestože by multikulturní výchova – zejména v transkulturním pojetí – měla směřovat k celkovému rozvoji tolerance a zasazovat se o rovný přístup ke všem skupinám a jedincům, pozornost poutají zejména etnické (příp. národnostní) odlišnosti, s nimiž je pojem kultura obvykle asociován, a méně často je tematizována problematika genderu, sexuální orientace, zdravotního stavu, sociální nerovnosti atp.¹¹¹

Poměrně nešťastný je v tomto případě samotný název multikulturní výchovy, který v sobě stejně jako výraz *multikulturalismus* obsahuje základ slova *kultura*. M. Jakoubek výstižně poznamenává, že pojem multikulturalismus „*takřikajíc chtě nechtě odkazuje ke kultuře, resp. k mnohosti kultur. Ačkoli existují (...) tendence koncept multikulturalismu od vazby na klasické pojetí kultury odpoutat, je zřejmé, že taková snaha vždy narazí na explicitní etymologickou mez daného pojmu, který tyto konotace jednoznačně vyvolává*“.¹¹²

Důležitou roli hrají v proměně multikulturní výchovy také pedagogové, jejichž role by se se zavedením vzdělávací reformy měla měnit. Jejich přijetí či nepřijetí nové role a nových vyučovacích metod má pak zásadní vliv na to, zda se charakter výuky multikulturní výchovy bude přibližovat spíše transkulturnímu či kulturně standardnímu modelu.¹¹³

Specifikem českého prostředí je pak silné propojení multikulturní výchovy s tzv. romskou problematikou, která navíc opět akcentuje téma vykonstruované „romské

¹¹⁰ MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008, 36–47.

¹¹¹ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a J. MÁČALOVÁ. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 69.

¹¹² JAKOUBEK, M. Multikulturalizmus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a "jejich" kultury). In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísni, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005, s. 198.

¹¹³ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a J. MÁČALOVÁ. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 66–67.

ethnicity“ a s ní propojené „etnické kultury“. Multikulturní výchova zde nejenže nepřispívá k nabourávání předsudků o Romech, ale spíše zviditelňuje, posiluje a udržuje vnímání Romů jako výrazně odlišné skupiny, jejímž příslušníkům je přisuzována kulturní a etnická identita a z nich vyplývající vlastnosti a chování. Absentuje naopak princip individualizace, který by mohl napomoci odstranění stigmatizace Romů a snad i předejít jejich sociálnímu vyloučení.¹¹⁴

Zajímavým příspěvkem k českému pojetí multikulturní výchovy je také *Obsahová analýza učebnic pro základní školy*, která byla vypracována v rámci projektu *Varianty* v prvním pololetí roku 2001.¹¹⁵ I když se jedná o práci staršího data, nezdá se pravděpodobné, že by se spektrum využívaných učebnic a jejich obsah změnily natolik, že by výsledky této analýzy byly dnes zcela irelevantní. (Nacházíme ovšem i příklady učebnic, které se v tomto ohledu počínají ubírat „správným směrem“.¹¹⁶)

Analýza učebnic odhalila, že přestože většina hodnocených knih nepodněcuje k intoleranci ani programově nevyjadřuje stereotypní postoje, zpravidla reprezentují pohled na svět, který autoři označují jako monokulturní, tedy popisující život z pohledu příslušníka majoritní společnosti. Hlavními zdroji informací o různých sociokulturních skupinách jsou učebnice literatury, dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy, o rozvoj interkulturních dovedností se pak pokoušejí učebnice dějepisu, zeměpisu a občanské a výtvarné výchovy. Mezi interkulturně vzdělávacími prvky bývá nejčastěji tematizována historie Židů a česko-německých vztahů, o dalších skupinách je referováno zřídka, případně vůbec. Tendence věnovat se interkulturní problematice v historickém kontextu převládá i všeobecně (v úvahu zde musíme vzít, že se často jedná o učebnice dějepisu), problematický je však nedostatek informací o aktuální situaci.¹¹⁷ Způsob, kterým *Obsahová analýza učebnic pro základní školy* charakterizuje české učebnice, tedy nápadně připomíná pojetí výchovy, o němž se nelichotivě vyjadřuje kritický multikulturalismus.

Problematické uchopení témat multikulturní výchovy z pohledu kulturní antropologie se však bohužel nevyskytuje pouze v učebních textech určených pro různé předměty základního vzdělávání, ale nalézáme jej i v publikacích zaměřených na multikulturní vzdělávání či na interkulturní psychologii. Není výjimkou, že texty operují s pojmy jako rasa, etnikum nebo národ způsobem, který je prezentuje jako objektivní a esenciální kategorie.

¹¹⁴ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a J. Máčalová. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 66–67.

¹¹⁵ Obsahová analýza učebnic pro základní školy: Závěrečná zpráva. *Varianty* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/86_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-s-koly.pdf.

¹¹⁶ srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a J. Máčalová. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 68.

¹¹⁷ Obsahová analýza učebnic pro základní školy: Závěrečná zpráva. *Varianty* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/86_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-s-koly.pdf. s. 7–8.

Takto se kupř. v příručce *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* můžeme dočíst, že žák páté třídy by měl být po absolvování multikulturní výchovy schopen vyjmenovat základní rasy, a žák deváté třídy by měl dokonce ukázat, kde jednotlivé rasy žijí.¹¹⁸ Podobně Průcha, opíraje se o dílo J. Wolfa, ve své *Interkulturní psychologii* rozsáhle hovoří o reálně existujících rasách, do níž jsou lidé rozděleni, a jejich mentálních vlastnostech (sociální přizpůsobivost, pracovitost, postoj ke vzdělávání atp.).¹¹⁹ Nezdá se, že by přitom přikládal větší váhu poznatkům molekulární genetiky, o nichž jsme hovořili v kapitole věnované rasám a rasismu. Dokládá tak tvrzení S. Molnara, který se domnívá, že dnešní debaty o rasách a etnických skupinách ještě stále odhalují zásadní nedostatky ve znalostech biologie a uplatňuje se v nich spíše lidová taxonomie „lidských druhů“.¹²⁰

Z podobných důvodů jsou napadnutelné také kapitoly věnované „národnímu charakteru“, „české národní povaze“ atp., které uvedené pojmy popisují ve velmi esenciálním duchu.¹²¹ Průcha vychází z předpokladu, že mezi lidskými skupinami existují objektivní rozdílnosti, které není záhodno zamlčovat, protože pojmy jako *rasa* jsou zcela nehodnotící a pro interkulturní psychologii představují jedno ze základních témat. Pokud však tento princip uplatníme v multikulturní výchově, výsledkem nemůže být nic jiného než rozvoj stereotypního uvažování o lidech jakožto nositelích skupinové identity a představ o nepřekonatelých rozdílnostech mezi skupinami, či snad dokonce rasami.

Hodnoty

V následující části se budeme zabývat dalším ústředním tématem této práce – hodnotami. Hodnotami se zabývá celá řada disciplín, mezi nimiž můžeme jmenovat především filozofii – a v rámci ní obzvláště axiologii –, antropologii, psychologii či sociologii a pochopitelně také ekonomii, přestože jí v našem výkladu nebude vzhledem k tématu práce věnováno tolik pozornosti. Hodnoty představují velice široké téma, prolínající nesmírné množství oborů a přístupů, jejichž – byť stručný – popis by byl v rámci této práce nadbytečný. Nebudeme se proto hlouběji zabývat např. kategorizací hodnot, jíž je v literatuře věnováno mnoho prostoru, ale pro nás v tuto chvíli není zcela relevantní. Omezíme se tedy pouze na stručný přehled několika definic pojmu *hodnota* a popis některých charakteristik hodnot,

¹¹⁸ KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Kritické myšlení* [online]. Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s., 2005 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>, s. 39.

¹¹⁹ PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007, s. 61.

¹²⁰ MOLNAR, S. *Human variation: Races, types, and ethnic groups*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 3.

¹²¹ PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007, s. 128–144.

kteří nám později umožní objasnit teoretická východiska pro náš výzkum. Následně se zaměříme na problematiku zkoumání hodnot, která je pro naši práci ústřední.

Vymezení pojmu hodnota

Zájem o hodnoty přetrvává od dob antické filozofie dodnes; P. Cakirpaloglu uvádí, že tematizaci problematiky hodnot můžeme nalézt již u Sokrata.¹²² Oblast zaměřená na studium hodnot se nazývá axiologie (z řec. *axios* – cenný, stojící za něco).¹²³ Ve filozofii je hodnota obvykle pojímána jako morální kategorie, která určuje normy platné pro chování, v dalších aspektech se však konkrétní filozofické systémy různí.¹²⁴

S. Kučerová za průkopníka novodobé reflexe hodnot považuje I. Kanta, který poukázal na nutnost sebepoznání a osamostatnil ve filozofii aspekt axiologický od aspektů ontologického a gnozeologického. Na jeho myšlenky později navázala tzv. idealistická filozofie hodnot, k níž řadíme kupř. R. H. Lotze, F. Nietzscheho či představitele novokantovské školy.¹²⁵ Velice schematicky můžeme ve filozofii hovořit o směrech subjektivistických, které popisují hodnoty a hodnocení člověka jako „*vnitřní řád, který existuje v podobě přirozené způsobilosti jedince pro ty nejvyšší lidské skutky*“, a směry objektivistické, které kladou důraz na vnější stránku lidského jednání (tj. tu, která je manifestována navenek).¹²⁶

Na filozofické kořeny navazuje v druhé polovině 19. století psychologie, která opouští pojmání hodnoty jako „preferovaného dobra“. Konkrétní přístupy k vymezení hodnot se však opět liší.¹²⁷ Příčinou terminologických nejasností ohledně hodnot je podle P. Cakirpaloglu zejména jejich hlavní vlastnost – obecnost. Hodnota totiž představuje snad nejjobecnějšího psychického činitele, který je základem veškerého osobního prožívání a jednání.¹²⁸ Po prostudování celé řady koncepcí hodnot z oblasti filozofie, axiologie a psychologie autorka dospívá k následující definici hodnot: „*Hodnoty představují systém získaných dispozic člověka jednat nebo směřovat k cíli v souladu s žádoucností, kterou určují podmínky existence.*“¹²⁹ Současné psychologické teorie se pak podle autorky obvykle ztotožňují s tvrzením, že hodnotou můžeme rozumět „*specifickou psychickou kategorií, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka.*

¹²² CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 19–22.

¹²³ DUROZOI, G. a A. ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994, s. 25.

¹²⁴ Tamtéž, s. 109.

¹²⁵ KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita, 1990, s. 32.

¹²⁶ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 17–18.

¹²⁷ Tamtéž, s. 313.

¹²⁸ Tamtéž.

¹²⁹ Tamtéž, s. 385.

*Hodnoty představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také o špatném nebo žádoucím, které regulují individuální nebo skupinovou aktivitu“.*¹³⁰

Podle N. Hayesové jsou hodnoty relativně stálé osobní předpoklady, které se týkají obecných principů (např. toho, co je morální nebo společenský žádoucí.) Slouží jako standardy, podle kterých posuzujeme chování nás samých i ostatních. Jsou proto úzce provázány s postoji, které většinou vycházejí ze základního hodnotového systému člověka.¹³¹ Podobně pojem *hodnota* vymezuje i M. Nakonečný, když ji definuje jako to, co má pro subjekt osobní význam, či v užším smyslu to, co je pro něj žádoucí, a dodává, že vztah k hodnotám vyjadřují postoje.¹³²

K rozmanitosti definic a chápání hodnot se vyjadřuje i L. Prudký, který se hodnotami zabývá z hlediska sociologie. Studium hodnot proto popisuje jako oblast, v níž „*je vysoké riziko tápání, nevyjasněnosti a tudíž i nedorozumění*“, a to i navzdory tomu, že hodnoty představují jeden z nejfrekventovanějších pojmů v sociálních vědách.¹³³ Za společný rys všech výkladů Prudký považuje fakt, že kdykoli se hovoří o hodnotách, míní se jimi „*něco podstatného pro existenci jevu či procesu, o jehož hodnotách se diskutuje*“. ¹³⁴ Všimá si také, že do smýšlení o hodnotách se vždy promítá vlastní zkušenost jednotlivce a jeho sebereflexe. Hodnoty Prudký chápe jako jeden z rozhodujících faktorů, které formují způsob, jakým lidé pohlížejí na svět. Míní však nejen individuální perspektivu jedince, ale i perspektivu skupin, společenství, národů, kultur či civilizací.¹³⁵

W. Brezinka shrnuje psychologická a sociologická vymezení hodnot tak, že se jimi míní „*osobnostní vlastnosti jako postoje, stanoviska, přesvědčení, smýšlení o těch statcích, které lidé hodnotí pro sebe pozitivně, o subjektivních preferencích těchto statků*“. ¹³⁶

Příspěvkem na dané téma, který čerpá z oblasti axiologie, pedagogiky a pedagogické antropologie, je publikace S. Kučerové *Člověk, hodnoty, výchova*. Kučerová se domnívá, že hodnotami máme na mysli „*nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co cítíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci*“. ¹³⁷ Dále upřesňuje, že hodnotami se obvykle míní buď vše, co uspokojuje naše potřeby a zájmy, nebo základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým.¹³⁸

Pojem *hodnota* je nesmírně často užíván také v antropologii, přestože jeho vymezení bývá v mnoha případech vágní či zcela chybí, a může být spojován s celou řadou fenoménů –

¹³⁰ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 343–344.

¹³¹ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 97.

¹³² NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998, s. 118.

¹³³ PRUDKÝ, L. a kol. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009, s. 85.

¹³⁴ Tamtéž, s. 7.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 117.

¹³⁷ KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996, s. 45.

¹³⁸ Tamtéž, s. 65.

ekonomických, společenských nebo náboženských.¹³⁹ Jednotnou široce uznávanou teorií hodnot, která by disponovala jejich precizním vymezením, však prozatím nenalzáme. Z antropologických koncepcí hodnot bývá často citována práce C. Kluckhona, již dále rozvedli F. R. Kluckhohnová a F. Strodtbeck ve své srovnávací studii hodnotových orientací pěti kulturně-etnických skupin.¹⁴⁰ Dle D. Graebera je základním Kluckhohnovým předpokladem, že hodnoty jsou představy o tom, co je žádoucí. Tyto představy následně ovlivňují lidskou činnost. Klíčovým pojmem je v tomto případě slovo „žádoucí“. Není jím míněno to, co lidé chtějí, ale spíše to, co by *měli chtít*.¹⁴¹

Než pokročíme dále, uveďme ještě, že většina koncepcí týkajících se hodnot pracuje s předpokladem, že hodnoty, které jedinec vyznává, nestojí „vedle sebe“, ale jsou uspořádány do *systému*. Hodnotový systém představuje souhrn všech individuálních hodnot, který je vertikálně hierarchicky uspořádán. Hodnoty, které jsou vnímány jako významnější, bývají stabilnější a relativně neměnné. Další hodnoty – např. ty, které jsou spjaté s různými životními obdobími – jsou více proměnlivé.¹⁴² Petrussek však poukazuje na to, že lidé ve svém každodenním životě mohou považovat různé hodnoty za stejně podstatné, což popis vertikálního uspořádání výrazně komplikuje a dochází ke zjednodušení.¹⁴³ Dalším často užívaným pojmem je hodnotová orientace, již můžeme definovat jako soustavu hodnot, která je vytvářena na základě toho, že některé hodnoty se prosazují výrazněji než hodnoty jiné.¹⁴⁴ V praxi se tedy jedná o určité zacílení jedince na vybrané hodnoty, které významně ovlivňuje jeho činnost a celkové směřování.¹⁴⁵

Přestože se různé disciplíny a konkrétní autoři soustředí na různé aspekty hodnot, jejich koncepce a vymezení se nevyhnutelně prolínají. O hodnotách nelze hovořit výhradně jako o psychologickém fenoménu, který se týká jednotlivce, protože jejich osvojování a formování je výrazně spojeno se společenským a kulturním prostředím, v němž probíhá socializace a enkulturace. Podobně můžeme tvrdit, že přestože jsou hodnoty do určité míry sdílené v rámci společnosti, kultury, různých skupin atp., tyto skupiny jsou vždy složeny z jednotlivců, kteří jsou „nosiči“ hodnot. A konečně nemůžeme pominout ani morální aspekt, který s hodnotami spojuje filozofie a axiologie.

¹³⁹ OTTO, T. a R. WILLERSLEV. Introduction: "Value as theory": Comparison, cultural critique, and guerilla ethnographic theory. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* [online]. 2013, roč. 3, č. 1, s. 1–20 [cit. 2016-03-22]. ISSN 2049-1115. Dostupné z: <http://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau3.1.002>.

¹⁴⁰ PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 1410.

¹⁴¹ GRAEBER, D. *Toward an Anthropological Theory of Value: The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave, 2001, s. 3.

¹⁴² PRUDKÝ, L. *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009, s. 33–36.

¹⁴³ PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 727.

¹⁴⁴ Tamtéž.

¹⁴⁵ PRUDKÝ, L. *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009, s. 34.

Mnohovýznamovosti pojmu *hodnoty* se nevyhneme ani při jeho užívání v této práci. Hovoříme-li o hodnotách jednotlivců (v našem případě respondentů účastnících se našeho výzkumu), máme na mysli relativně stálé osobní předpoklady jedinců, které se týkají toho, co je žádoucí. Hodnoty ve shodě s Hayesovou a Nakonečným chápeme jako úzce provázané s postoji. Zároveň však neopomíjíme jejich společenský, kulturní a morální rozměr. Pokud pojednáváme o hodnotách, které přijímají za své multikulturalismus či multikulturní výchova, míníme představy o tom, co je z jejich hlediska společensky žádoucí. Opět však máme na paměti, že cílem multikulturalismu a zejména multikulturní výchovy je snaha o šíření těchto hodnot a o jejich přijetí jednotlivci.

Zkoumání hodnot

Na podobné potíže, s nimiž se potýkáme při vymezení hodnot, narážíme i v případě, že se hodnoty pokoušíme učinit výzkumným předmětem. Zásadním problémem je přitom nejen obtížnost jejich vymezení, ale zejména jejich empirická nepřístupnost.

P. Cakirpaloglu přiznává, že současná psychologie prozatím postrádá všeobecně platnou teorii o hodnotách, přestože se v žádném případě nejedná o oblast, jíž by bylo věnováno málo pozornosti. Faktem podle autorky však zůstává, že současné psychologické teorie nejsou schopny posloužit jako dostatečně rozvinutý systém pro vyvození jasných a ověřitelných hypotéz, které by vypovídaly o hodnotových osnovách chování.¹⁴⁶

Problematikou hodnot a jejich výzkumu se v českém prostředí dlouhodobě zabývá L. Prudký. Podle Prudkého je výběr metodologie při zkoumání hodnot závislý zejména na tom, z jaké vědecké disciplíny vycházíme.¹⁴⁷ Přímou v sociologii nalézáme studie, které jsou konstruovány na základě vlastní volby bez zakotvení v některém z teoretických konceptů, dále studie, které si jako základ výzkumu volí některou z nejvýznamnějších koncepcí, či takové, které se pokoušejí o formalizaci hodnot jako východiska pro nový koncept hodnot založený na odlišném základě.¹⁴⁸ Za doposud nejpropracovanější konceptuální přístupy k empirickému zkoumání hodnot považuje koncepty M. Rokeache, R. Igleharta, G. Hofstedeho a S. H. Schwartze. Jedná se o velmi komplexní přístupy zahrnující mj. klasifikaci hodnot a nástroje k měření hodnotové orientace.¹⁴⁹

Přestože uvedené koncepty poskytují možnosti teoretického zakotvení výzkumů hodnot, Prudký podotýká, že nejčastější model v sociologickém výzkumu představují výzkumy „ad hoc“. Za jeden z nejlepších příkladů takového přístupu považuje výzkumy P. Saka, který

¹⁴⁶ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 9.

¹⁴⁷ PRUDKÝ, L. *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK, 2006, s. 26.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 27.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 39–62.

ve své práci kombinuje několik postupů empirického výzkumu hodnot, avšak nevychází z žádného konkrétního.¹⁵⁰

Základem Sakova výzkumu hodnot je předpoklad, že hodnotový systém jedinců, skupin i generací je vnitřně konzistentní a nepostrádá logické uspořádání. Hodnoty jsou zkoumány z hlediska jejich váhy a pořadí (hierarchie hodnot) a z hlediska hodnotových orientací. Sak dále pracuje s tzv. hodnotovými dichotomiemi. Respondentům jsou v tomto případě předloženy páry relativně protikladných fenoménů, které jsou umístěny na opačných koncích pětibodové škály (kupř. „odpovědnost pouze sám za sebe“ a „odpovědnost za jiné lidi“). Úkolem respondentů je označit stupeň, který nejlépe odpovídá jejich hodnotové orientaci – stupeň 1 tedy odpovídá preferenci prvního fenoménu, stupeň 5 preferenci druhého.¹⁵¹

Přestože např. Prudký poukazuje na některé nedostatky Sakova přístupu (např. pochybnosti ohledně jeho dichotomií)¹⁵², za inspirativní považujeme jeho kategorizaci hodnotových orientací, kterou aplikuje i při výzkumu hodnotové orientace mládeže. Jelikož výzkum hodnotových orientací není primárním cílem této práce, nemůžeme mu věnovat větší pozornost. Sak však vyděluje orientace:

1. egoisticko-materialistické, jejichž ústředními hodnotami jsou majetek, plat, příjmy, společenská prestiž, úspěch v zaměstnání atp.;
2. profesně-rozvojové, v jejichž centru stojí důraz na vzdělání a rozvoj osobnosti, zajímavá práce a úspěch v zaměstnání;
3. reprodukční, které jsou zaměřeny na životní partnerství, rodinu, děti či lásku;
4. globální, které zdůrazňují hodnoty jako zdravé životní prostředí, zdraví všeobecně, mír atp.;
5. liberální, oceňující svobodu, demokracii či soukromé podnikání;
6. sociální, které upřednostňují veřejně prospěšnou práci, politickou angažovanost, společenskou prestiž a vlastní užitečnost druhým lidem;
7. hédonistické s důrazem na osobní koníčky a zájmy, přátelství a lásku.¹⁵³

Přesuneme-li se nyní zpět do obecnější roviny úvah o hodnotách, zjišťujeme, že náročnost jakéhokoli zkoumání hodnot nespočívá pouze v limitovaných možnostech jejich vymezení či naopak ve velkém množství přístupů, které se snaží s tímto úkolem vypořádat. Za ústřední problém výzkumu hodnot považujeme, že se jedná o fenomén, který není možné pozorovat přímo. Je proto nutné nalézt indikátory, které nám hodnoty zpřístupní. Podle L. Rabušice je jedním ze způsobů, které jsou uznávány ve velké části sociologické „komunity“,

¹⁵⁰ PRUDKÝ, L. *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK, 2006, s. 28.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Tamtéž, s. 30.

¹⁵³ SAK, P. *Proměny české mládeže: Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000., s. 78–80.

vyvozování hodnot z postojů, které jsou obvykle měřeny v rámci dotazníků prostřednictvím nejrozličnějších škál.¹⁵⁴

Podrobněji se tímto tématem zabývají J. W. van Deth a E. Scarbrough v knize *The Impact of Values*. Na základě analýzy různých vymezení hodnot a postojů a vztahů mezi nimi dospívají k závěru, že mezi hodnotami a postoji neexistuje vztah jedna ku jedné – přestože lidé mohou zastávat mnoho postojů, hodnot je v porovnání s nimi méně. Přesto se však nevzdávají možnosti hodnoty skrze postoje zkoumat. Z jednoho postoje podle nich není možné usuzovat na hodnoty jedince, avšak pokud se podaří najít jakýsi převládající vzorec mezi nimi, můžeme již o hodnotách hovořit.¹⁵⁵

Jak jsme vysvětlili v předchozí kapitole, taktéž se kloníme k názoru, že hodnoty s postoji úzce souvisí, a na základě výzkumu postojů můžeme – ovšem s opatrností – na hodnoty usuzovat. Vzhledem k tomu, že výzkum prezentovaný v empirické části této práce je výrazně zaměřený na postoje, budeme se jim podobně jako hodnotám blíže věnovat v následujících kapitolách.

Postoje

Vymezení pojmu postoj

Postoje jsme již výše mj. vymezili dle Nakonečného jako „vztah k hodnotám“. Taková definice se však jeví jako nedostatečná vzhledem k nejednoznačnosti pojmu *hodnota* a taktéž proto, že mnoho nevyovídá o povaze postojů či o možnostech jejich empirického zkoumání.

Zejména v psychologii nacházíme celou řadu definic pojmu *postoj*, z nichž každá klade důraz na jiné jeho aspekty. Shrňme-li základní body definic, které uvádí N. Hayesová,¹⁵⁶ dostáváme se k následujícímu vymezení: Postoje jsou predispozice k příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt. Jsou naučené, stabilní a konzistentní. Nejsou jen množinou myšlenek, ale ovlivňují naše chování, činnost a jednání. Mají tedy kognitivní, emocionální a behaviorální dimenzi.¹⁵⁷ Podle některých definic se podobají jakémusi mentálnímu nastavení, jehož podstatnou součástí je však i hodnotová složka. Od názorů se postoje odlišují tím, že zatímco názory představují pouze výroky, o nichž se domníváme, že jsou pravdivé, postoje obsahují i hodnotící složku – vyvolávají v nás pocity, které se váží k určité věci, záležitosti atp.

Podobně jako u hodnot můžeme hovořit i o určitém uspořádání postojů a ze subjektivního hlediska rozlišovat centrální a okrajové postoje. Nakonečný za centrální označuje ty, které se týkají objektů, které jsou jedincem považovány za významné (např. rodiny,

¹⁵⁴ RABUŠIC, L. Je česká společnost „postmaterialistická“?. *Sociologický časopis*. 2000, roč. 2000. č. 36, s. 19.

¹⁵⁵ VAN DETH, J. W. a E. SCARBROUGH. The Concept of Values. In: VAN DETH, J. W. a E. Scarbrough. *The Impact of Values*. Oxford: Oxford University Press, 1998, s. 40–41.

¹⁵⁶ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 96.

¹⁵⁷ Srov. s Buryánkovým vymezením interkulturních kompetencí.

zaměstnání atp.) a okrajové, které se týkají objektů, o kterých jedinec jako o významných nesmýšlí. Postoje se od sebe taktéž odlišují svou intenzitou. Každý postoj můžeme proto chápat zjednodušeně jako bod na určitém kontinuu intenzity, na jehož koncích jsou extrémně intenzivní postoje, ať už v kladném či záporném smyslu.¹⁵⁸

Postoje se utvářejí v průběhu ontogeneze jedince, a to jak ve výchovných interakcích, tak ve spontánním sociálním učení. Jeho chování vůči určitým objektům se v určitých situacích stává stabilnějším a předvídatelnějším. Navenek se mohou projevovat v konkrétní činnosti člověka, nebo zůstávají latentní a projevují se až na základě explicitního vybídnutí nebo za určité situace.¹⁵⁹ Někteří badatelé se domnívají, že k postojům má každý lidský jedinec vrozené predispozice, jako je míra neuroticismu, psychická stabilita atp. To, že se v rodině vyskytují podobné postoje, však neznamená, že jsou genetického původu.¹⁶⁰

Za specifický, ale v kontextu této práce důležitý typ postojů považujeme předsudky. Antropologický slovník předsudky definuje jako „*zaujatý ustálený názor nebo předem učiněný či tradovaný závěr. (...) Ke každé kategorii, s níž přicházíme do styku, máme zpravidla určitý postoj. Tento postoj bývá – zejména tehdy, je-li pokládán za příčinu diskriminace – označován jako předsudek*“.¹⁶¹ Hayesová předsudek popisuje obdobně jako „*fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu*“.¹⁶² Pro předsudky, které souvisejí s multikulturní výchovou, je tedy charakteristické, že se váží k určité kategorii lidí, jsou předem zformované bez ohledu na individualitu jedinců a relativně ustálené. Podobně jako další postoje mají i předsudky kognitivní, behaviorální a afektivní složku.¹⁶³

Mezi základní vlastnosti postojů můžeme řadit jejich komplexnost a konzistenci (přestože se hovoří i o jejich disonanci).¹⁶⁴ Mezi základní charakteristiky postojů patří také jejich rezistenci vůči změně, o níž budeme hovořit blíže, protože se jedná o základní problematiku multikulturní výchovy.

Badatelé se domnívají, že jednou z lidských potřeb je potřeba lépe porozumět světu. Vývoj přesvědčení závisí do určité míry na tom, k jakým informacím má člověk přístup. Při konfrontaci s jinými pohledy na svět je člověk nucen své postoje a přehodnocovat a formovat si vlastní názory a postoje. Postoje, které si osvojíme, výrazně ovlivňuje také naše sociální identita a sounáležitost s různými skupinami. Postoje se zpravidla proměňují a postupně

¹⁵⁸ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998, s. 118–119.

¹⁵⁹ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, s. 30.

¹⁶⁰ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 100.

¹⁶¹ MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009, s. 3292.

¹⁶² HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 121.

¹⁶³ DOVIDIO, J. F. *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Londýn: Sage, 2010, s. 5.

¹⁶⁴ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998, s. 119.

vyvíjejí v souvislosti se získáváním nových znalostí o věcech a o světě. Můžeme si je však vytvářet i k věcem, o nichž prakticky žádné informace nemáme.¹⁶⁵

Úspěšnost cílené snahy o změnu postojů souvisí s celou řadou proměnných, z nichž se některé týkají „zdroje“, který se pokouší změnu postoje vyvolat, samotného sdělení a konečně i jeho příjemce. Roli hraje např. důvěryhodnost zdroje, forma a struktura sdělení, míra rozdílnosti „původního“ postoje a nabízené alternativy či intenzita adresátem zastávaného postoje.¹⁶⁶ Napomoci změně přesvědčení může také to, že změna probíhá pozvolna.

Hayesová taktéž stanovuje několik základních podmínek, které musí být splněny, chceme-li s předsudky úspěšně bojovat: zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení, musejí mít příležitost k osobnímu kontaktu a tento kontakt musí být s nestereotypními jedinci. Kontakt mezi skupinami musí být podporován společností a měla by existovat i příležitost ke vzájemné spolupráci.¹⁶⁷

S proměnou postojů souvisí také snaha o redukci předsudků a předsudečného chování. Podle Ch. Stangora je velmi nepravděpodobné, že by lidé zcela přestali kategorizovat druhé. Domnívá se, že takové řešení se ani nezdá být žádoucí. To však neznamená, že snažit se předsudky redukovat a bojovat s jejich extrémními projevy není namístě.¹⁶⁸

Pokud chceme snižovat předsudky, můžeme se vydat několika cestami. První z nich – a snad i jedna z nejsložitějších – je přímá snaha o změnu přesvědčení. Problémem metod, které usilují u takto rapidní změnu, je vytrvalost předsudků a jejich odolnost, která způsobuje, že jakékoli nové informace o určité kategorii jsou ignorovány či překrucovány tak, aby zapadaly do jedincova předsudečného schématu.¹⁶⁹

Jinou možností může být snaha o narušení jedincovi představy o tom, že určitá kategorie je homogenní – typicky za pomoci kontaktu s příslušníky dané kategorie a jejich poznávání jako individuálních osobností. I tento způsob však přináší problémy. Ne každý kontakt s příslušníky určité kategorie může být pozitivní a negativní zkušenosti mohou předsudky jedince naopak prohloubit. Účinnost „metody kontaktu“ v boji proti předsudkům může být také oslabena tím, že změna postoje k celé kategorii je daleko zdoluhavějším a náročnějším procesem než změna postojů k jedinci, nebo tím, že je daný jedinec považován za výjimku z dané kategorie.

Ch. Stangor tvrdí, proces kategorizace osob a vytváření předsudků je velice automatický, což výrazně ztěžuje možnosti jejich redukce. Další možností je proto nebojovat proti samotnému přesvědčení o různých kategoriích jako takovému, ale snažit se o to, aby

¹⁶⁵ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 99–100.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 100–111.

¹⁶⁷ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 127.

¹⁶⁸ NELSON, T. D. *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Psychology Press, s. 9.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 10.

nebylo aplikováno při posuzování jedinců. Za poslední – a pravděpodobně nejslibnější – způsob snižování předsudků, autor považuje zdůrazňování sounáležitosti a podobnosti mezi různými osobami, které vede k omezení kategorizace samotné.¹⁷⁰

Zkoumání postojů

Empirické měření postojů bývá nejčastěji založeno na kvantitativních metodách a technikách sběru dat, které respondenty explicitně vyzývají k vyjádření vlastního postoje.¹⁷¹ Přestože jsou však takové přístupy nejběžnější a mají své benefity, nalézáme celou řadu nedostatků, které mohou zkreslit výsledky měření.

Pro validitu měření mezi nejpodstatnější problémy patří kupř. rozpor mezi deklarovanými postoji jedince v dotazníku a jeho reálným jednáním. Podle některých studií je korelace mezi vyjádřením postoje a jednáním velmi slabá, protože do každodenního jednání se promítají další proměnné. Může se jednat o proměnné osobnostní (např. další postoje, verbální schopnosti atp.) či situační (kupř. společenská kontrola, normy atp.).¹⁷²

Typickým problémem „klasických“ výzkumů hodnot je také snaha respondentů prezentovat sama sebe v pozitivním světle a odpovídat tak, jak se domnívají, že si výzkumník přeje, nebo v souladu s tím, co považují za „společensky přijatelnou“ odpověď. Tyto tendence se silně projevují zejména v případech, že se výzkum dotýká společensky citlivých témat, jako je např. problematika rasových předsudků, postojů vůči jiné než heterosexuální orientaci atp.¹⁷³ Při vyjadřování postojů hrají tedy roli i sociální strategie a sociální omezení, takže i když mezi vyjádřením postojů a skutečnými postoji existuje souvislost, nemusejí být totožné.¹⁷⁴ Za účelem snížení podobného zkreslení jsou proto využívány dotazníkové otázky, které se pokoušejí „maskovat“, že se zajímají o postoj daného respondenta. Mezi takové patří různé typy nepřímých otázek, zejména projekčních, které se zdánlivě táží na postoje jiných osob, avšak předpokládá se, že do odpovědi se promítne postoj respondenta.¹⁷⁵

Ukazuje se také, že není neobvyklé, že respondent problematiku, k níž se má vyjádřit, nepovažuje za významnou, a je tak při vyplňování dotazníku nucen si postoj „uměle“ zvolit. Jinak řečeno – ne všichni respondenti mají jasný postoj ke všem tématům, kterými se výzkumy zabývají, a pokud mají, nemusí si jej uvědomovat.¹⁷⁶ Podobně zkreslený výsledek můžeme

¹⁷⁰ NELSON, T. D. *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Psychology Press, s. 11.

¹⁷¹ AJZEN, I. *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire a New York: Open University Press, 2005, s. 6.

¹⁷² VÁVRA, M. Nesnáze s měřením postojů. *Data a výzkum – SDA info*. 2006, roč. 2006, č. 1, s. 10.

¹⁷³ AJZEN, I. *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire a New York: Open University Press, 2005, s. 14.

¹⁷⁴ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 112.

¹⁷⁵ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, s. 53.

¹⁷⁶ VÁVRA, M. Nesnáze s měřením postojů. *Data a výzkum – SDA info*. 2006, roč. 2006, č. 1, s. 10.

získat i v případě, že respondent není s danou problematikou obeznámen, a tak odpověď vybírá čistě nahodile.¹⁷⁷

Taktéž není vhodné spoléhat se na to, že respondenti chápou položené otázky stejně jako výzkumník, a opatrnost je v tomto případě namístě i při interpretaci odpovědí získaných od respondentů.¹⁷⁸ Pro uskutečnění kvalitního výzkumu postojů je pak samozřejmě nutné vyvarovat se nedostatků, které hrozí v podstatě u jakýchkoli kvantitativních výzkumů – např. kladení sugestivních otázek, jejich nevhodné seřazení atp.

Za jednu z nejspolehlivějších technik měření postojů považuje N. Hayesová tzv. Likertovu škálu. Respondentům jsou předloženy výroky, k nimž je připojena pětibodová škála sahající od možnosti „zcela nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Zjišťován je tak nejen obsah postoje, ale i jeho přibližná síla.¹⁷⁹ Škály podobného typu můžeme podle H. R. Bernarda označovat jako škály likertovského typu, protože na stejném principu může fungovat i škála sedmibodová nebo taková škála, jejíž koncové body se od odpovědí „zcela souhlasím“ či „zcela nesouhlasím“ mírně odlišují.¹⁸⁰

Užívanou technikou měření je také sémantický diferenciál, který byl vyvinut v 50. letech 20. století Ch. Osgoodem a jeho spolupracovníky. Na rozdíl od likertovské škály se sémantický diferenciál zaměřuje na několik dimenzí respondentova postoje současně. Ke zjištění jednoho postoje je proto využito hned několik škál, jejichž konce jsou tvořeny extrémy dané dimenze – kupř. ošklivý a hezký, dobrý a špatný, jednoduchý a složitý atp. Obvykle se jedná o škály sedmibodové a každé slovo či objekt, k němuž se postoj váže, se hodnotí z hlediska osmi či devíti různých dimenzí.¹⁸¹ Použití sady několika škál je výhodné nejen proto, že dokáže zachytit nuance vyjadřovaných postojů, ale i proto, že se díky němu zvyšuje reliabilita výzkumu.¹⁸²

Jako třetí příklad uveďme Bogardovu škálu sociální vzdálenosti, která bývá často využívána ke zjišťování předsudků, rasismu atp. Jedná se o techniku založenou na výrocích, které mají zachytit, jakou vzdálenost respondent pocítuje mezi sebou a jinými skupinami. Cílem je odhalit, jak blízký kontakt či vztah se členy určité skupiny by respondent toleroval či akceptoval. Hlavním úskalím Bogardovy škály je však pravděpodobně to, že se jedná

¹⁷⁷ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, s. 59.

¹⁷⁸ VÁVRA, M. Nesnáze s měřením postojů. *Data a výzkum – SDA info*. 2006, roč. 2006, č. 1, s. 12.

¹⁷⁹ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 112.

¹⁸⁰ BERNARD, H. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Methods*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2002, s. 308.

¹⁸¹ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 112.

¹⁸² AJZEN, I. *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire a New York: Open University Press, 2005, s. 6–10.

o techniku, jejíž výsledky mohou být silně zkresleny výše zmíněnou snahou respondentů odpovídat tak, jak se domnívají, že je společensky vhodné.¹⁸³

Předchozí zkoumání hodnot a postojů pedagogů a žáků

Výzkumy hodnot a postojů nejsou v České republice ojedinělé, my se však zaměříme pouze na výzkumné šetření uskutečněné v letech 2011–2012, na které metodologicky i tematicky navazuje projekt, z něhož vychází empirická část této práce. Shrnujeme tedy výsledky, které byly vydány mj. v publikaci *Jinakost, předsudky, multikulturalismus* A. Preissové Krejčí, M. Ciché a L. Gulové.¹⁸⁴

Cílem uvedeného výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou hodnoty a postoje žáků středních škol ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře. Zapojilo se do něj 521 žáků ze čtyř gymnázií v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji.¹⁸⁵

V rámci šetření se autoři zaměřili v především na „multikulturní kompetence“, které byly definovány v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. Výsledky výzkumu ukazují, že v oblasti schopností se žákům jevila jako nejdůležitější schopnost pomoci tomu, kdo to potřebuje, schopnost domluvit se a schopnost spolupráce. Naopak za méně podstatnou považovali schopnost vcítit se do problémů druhých. V oblasti tolerance respondenti vyzdvihli toleranci ke stáří a toleranci odlišných názorů, za méně důležitou označili toleranci odlišného chování.

Za zajímavý poznatek považujeme, že žáci prokazovali sklon posuzovat osobní vztah k cizincům na území ČR jako neutrální či pozitivní, zatímco postoje Čechů všeobecně charakterizovali o poznání negativněji, tedy jako xenofobní či ke xenofobii inklinující. V podobném duchu z jiné otázky vyplynulo, že zatímco pro samotné respondenty by nepředstavovalo zásadní překážku žít v domě, v němž žijí cizinci, jejich příbuzní (zejména rodiče), by se k takové situaci stavěli negativně. Tvzení o vlastní toleranci se však nepotvrdila ve zbytku výzkumného šetření.¹⁸⁶

Výzkumníky zajímal také vztah žáků k vybraným etnickým a kulturním skupinám. Respondenti nejpozitivněji hodnotili Asiaty, Poláky a Němce, negativní postoje naopak zaujímal nejvýrazněji ve vztahu k Romům, čímž se potvrdil jeden z předpokladů výzkumného šetření.¹⁸⁷

¹⁸³ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 113–114.

¹⁸⁴ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 189.

¹⁸⁶ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 195–206.

¹⁸⁷ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 162.

Postoji k Romům se výzkum zabýval hlouběji a snažil se odkrýt možné souvislosti mezi koncentrací Romů v oblasti, kam žáci docházejí do školy, a postoji žáků místních škol. Potvrdilo se, že žáci navštěvující školy s vyšším výskytem romské minority (Přerov, Vítkov) zastávají méně tolerantní postoje než žáci, kde tato koncentrace není tak vysoká (Zlín, Kroměříž). Negativní postoje však i tak převládaly na všech gymnáziích. Záporný vztah k Romům dokládá také fakt, že přestože respondenti nejčastěji uváděli, že by pro ně nebylo problematické přátelit se s osobou tmavé barvy pleti, někteří upozorňovali, že Romové a Romky činí v tomto ohledu výjimku.

Poněkud neutrálnější postoje vyjadřovali žáci k muslimům, přestože ani ti nebyli hodnoceni převážně kladně a mezi odpověďmi na příslušnou otázku bylo možné nalézt některé silně xenofobní výroky. Většina respondentů uvedla, že muslimy neznají nebo se k nim nedokáží vyjádřit. Pozitivně bylo nahlíženo na Vietnamce.¹⁸⁸

Na obecné rovině se respondenti vyjadřovali také ke strachu k cizincům, který sice nejčastěji považovali za pochopitelný, i když nežádoucí, často však také tvrdili, že je oprávněný, protože cizinci představují určité nebezpečí. Když měli dále rozhodnout, co se jim na cizincích nejvíce líbí, označovali převážně odlišné kulturní zvyky a tradice, jazyk či životní styl. Záporně se vymezovali nejčastěji vůči náboženství. Za klad autoři výzkumu považují, že respondenti téměř stejně často uváděli, že jim na cizincích nevadí nic.¹⁸⁹

Na základě uvedených zjištění se autoři domnívají, že převzetí multikulturních a tolerantních hodnot a postojů v rámci multikulturní výchovy je prozatím pouze povrchní: *„Způsob, jakým respondenti hodnotí předchozí generace, tj. své příbuzné a generalizovanou identitu české společnosti, vypovídá daleko více o respondentech samých než o předmětu obou otázek, a je tedy možné tyto postoje popsat jako skryté jim samým.“*¹⁹⁰

Shrnutí teoretických východisek

V teoretické části práce jsme se zaměřili na několik oblastí úzce souvisejících s tematikou části empirické.

Nejdříve jsme popsali základní ideová východiska multikulturalismu a různé jeho směry. Na tuto problematiku jsme navázali vymezením a charakteristikou multikulturní výchovy v České republice, a to jak na úrovni kurikulárních dokumentů a učitelských příruček, tak na úrovni odborných textů. Pokusili jsme také zhodnotit možná pojetí multikulturní výchovy, jejich klady a limity. Za vhodnější model multikulturní výchovy považujeme

¹⁸⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 155–156.

¹⁸⁹ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 207–211.

¹⁹⁰ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 168.

tzv. transkulturní přístup spjatý převážně s proudem kritického multikulturalismu, v praxi se však na českých školách uplatňuje častěji přístup kulturně-standardní.

V následující části práce jsme představili několik významů pojmů *hodnota* a *postoj*, k nimž se vyjadřuje celá řada disciplín, a vysvětlili jsme, jak k těmto termínům rozumíme my. Důležitým bodem byly také možnosti výzkumu hodnot, jehož ústředním problémem je nejen nejednoznačné vymezení pojmu *hodnoty*, ale také jejich empirická nepřístupnost. Obtížný je také výzkum postojů, které jsou sice považovány za poněkud méně abstraktní a obecné, avšak při jejich zjišťování hrozí mnoho metodologických rizik, které se budeme snažit reflektovat i v empirické části práce.

Na závěr jsme shrnuli výsledky výzkumného šetření postojů a hodnot žáků gymnázií ve vztahu k odlišným etnickým a kulturním skupinám, na které budeme metodologicky a tematicky navazovat na dalších stránkách.

Empirická část

Zkoumaná problematika a stanovení výzkumného cíle

Cílem výzkumného projektu *IGA_FF_2014_099 Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?* bylo zmapovat hodnoty a postoje učitelů základních a středních škol a jejich žáků ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře.¹⁹¹ Jednalo se o rozsáhlé šetření využívající jak kvantitativních, tak kvalitativních metod výzkumu, z něhož vzešlo několik odborných studií, textů v konferenčních sbornících a příspěvků na konferencích.¹⁹² V žádném z doposud publikovaných výstupů jsme se však nezabývali důkladným srovnáváním hodnot a postojů pedagogů a žáků, které budeme prezentovat v této práci.

Cílem praktické části této práce je tedy srovnání postojů a hodnot učitelů základních a středních škol s postoji a hodnotami žáků základních a středních škol, které se váží k příslušníkům odlišných etnických či kulturních skupin.

Výzkumné otázky a hypotézy

Za účelem dosažení vymezeného cíle jsme si stanovili několik výzkumných otázek (VO) a hypotéz (H), které na tomto místě pouze shrnujeme a jejich odůvodnění, operacionalizaci a způsob jejich implementace do výzkumného nástroje popíšeme níže.

- **VO1:** V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků ke konkrétním etnickým, kulturním a náboženským skupinám?

¹⁹¹ Důraz je v tomto případě kladen na etnicitu a kulturu v souladu převládajícím pojetím multikulturní výchovy v ČR, přesto se dotkneme např. i skupin náboženských.

¹⁹² MÁČALOVÁ, J. Multikulturalismus ve školní praxi: náhled pedagogů. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYŠIN. *Nová sociálna edukácia človeka III*. Prešov, 2014. MÁČALOVÁ, J. a A. PREISSOVÁ KREJČÍ. Re-prezentace Romů v médiích. In: PETRANOVÁ, D., PRAVDOVÁ, H. a M. SOLÍK. *Megatrendy a médiá 2015: Mediálna farma II*. Trnava, 2015.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Tolerantní nebo xenofobní společnost? Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYŠIN. *Nová sociálna edukácia IV*. Prešov, 2016.

MORAVCOVÁ, B. a M. ROUBÍNKOVÁ. Hodnoty a postoje českých žáků ve vztahu k jinakosti. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYŠIN, B. *Nová sociálna edukácia IV*. Prešov, 2016.

CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., MORAVCOVÁ, B., PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a M. ROUBÍNKOVÁ. Role učitele při implementaci multikulturního vzdělávání do školních kurikul. *Civilia* (přijato k tisku).

CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M. a M. ROUBÍNKOVÁ. Romové očima pedagogů základních a středních škol. *AntropoWebzin* (úpravy dle připomínek recenzentů).

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., MÁČALOVÁ, J., CICHÁ, M., MORAVCOVÁ, B. a M. ROUBÍNKOVÁ. Migrace, integrace a česká škola. *Paidagogos* (úpravy dle připomínek recenzentů).

CICHÁ, M., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M. a B. VIKTOROVÁ. Je xenofobie a rasismus mládeže v rukou pedagogů? *E-pedagogium* (v recenzním řízení).

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., PROKEŠ, M. a B. VIKTOROVÁ. Multikulturní výchova jako prostředek rozvoje (ne)tolerantní společnosti. *Studia paedagogica* (v recenzním řízení).

- **VO2:** Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům jiných etnických, kulturních či náboženských skupin?
 - o **H1:** Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.
- **VO3:** V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnik a cizincům v ČR všeobecně?
- **VO4:** Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a cizincům v ČR všeobecně?
 - o **H2:** Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a cizincům v ČR všeobecně.
- **VO5:** V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k Vietnamcům?
- **VO6:** V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k muslimům?
- **VO7:** V čem se shodují a liší vnímání důležitosti vybraných životních hodnot u pedagogů a žáků?

Vzhledem k tomu, že celé výzkumné šetření bylo do značné míry deskriptivního charakteru, který vyplývá z jeho cíle *zmapovat* postoje pedagogů a žáků, nestanovujeme hypotézy u všech výzkumných otázek, ale pouze u těch, u nichž se jejich stanovení jeví jako opodstatněné. Ztotožňujeme se s názorem K. F. Punch, který se domnívá, že stanovení hypotéz není nezbytné pro všechny typy sociálního výzkumu. Přestože tradiční hypoteticko-deduktivní model výzkumu má ve společenských vědách nezastupitelné místo, hypotézy by podle něj měly být využívány v pouze případě, že výzkumník má jasná východiska pro jejich formulaci (opírá se tedy např. o vybranou teorii či o předchozí výzkumy zaměřené na danou problematiku).¹⁹³ Protože se pokoušíme převážně o deskripci, která navíc často cíleně čerpá data z otevřených dotazníkových otázek, jejichž obsah je obtížně kvantifikovatelný, formulaci hypotéz nepovažujeme ve všech případech za nutnou či vhodnou.

Metodologie

Výzkum projektu *IGA_FF_2014_099* v mnohém navazoval na obdobné výzkumné šetření uskutečněné v letech 2011–2012, jehož výsledky byly stručně shrnuty výše. Zatímco však předchozí studie byla zaměřena výhradně na žáky gymnázií, v novém šetření jsme nejen rozšířili výzkumný vzorek o mladší žáky a pedagogy, ale obohatili jsme jej i o kvalitativní metody výzkumu. Využity tak byly nejen dotazníky, ale i polostrukturované rozhovory s pedagogy, prostřednictvím kterých jsme se snažili zmapovat jejich pohled na multikulturní výchovu. Spojení různých metod nám umožnilo získat celistvější pohled na problematiku a lépe pochopit postoje, které žáci i pedagogové vyjadřují.

¹⁹³ PUNCH, K. F. *Developing effective research proposals*. Londýn: Sage, 2012, s. 28.

Tato práce vychází výhradně z dat získaných v kvantitativní části výzkumu, která mi byla poskytnuta v neutříděné podobě a jejichž zpracování, analýza, vyhodnocení a interpretace byly mým úkolem.

Technika sběru dat

Základní technikou sběru dat v kvantitativní části výzkumu projektu *IGA_FF_2014_099*, kterou využíváme v této diplomové práci, se stal dotazník. Vzhledem k tomu, že tato práce představuje pouze dílčí výstup celého šetření, je tedy nutné upozornit na fakt, že využitá data nebyla sesbírána výhradně pro její účely. Dotazník, ze kterého vycházíme, proto pochopitelně také nebyl navržen tak, aby plně odpovídal tématu tohoto textu. Z množství informací, které z dotazníkového šetření vzešly, selektujeme ty, které jsou pro nás relevantní, tedy nám umožňují srovnat hodnoty a postoje žáků a pedagogů. Zbytek dat či jejich další možné využití ponecháváme stranou pro využití v dalších výstupech projektu.

Charakteristika využitých dotazníků

Naše výzkumné šetření se zabývalo jak postoji a hodnotami pedagogů, tak žáků, využity proto byly dva typy dotazníků. Dotazník určený pro pedagogy obsahoval celkem dvacet otázek. Prvních pět otázek mělo identifikační charakter a následujících patnáct tvořilo hlavní obsahovou část dotazníku. Žákovský dotazník obsahoval otázek dvacet dva, z nichž prvních pět tvořily podobně jako u pedagogů otázky identifikační a sedmnáct zbývajících představovalo hlavní část.

Rozdíly mezi oběma dotazníky plynuly zejména z nutnosti uzpůsobit náročnost jejich vyplňování a formulací otázek věku respondentů. Pedagogům jsme taktéž položili i několik otázek souvisejících s jejich postoji k multikulturní výchově, které do žákovských dotazníků zahrnuté nebyly, ale poskytly cenné informace k doplnění kvalitativní části výzkumu, v níž se kolegové multikulturní výchovou jako takovou intenzivně zabývali.

Jsme přesvědčeni, že plně strukturované dotazníky by nedokázaly vystihnout a odhalit postoje, které pedagogové a žáci zastávají. Ve využitých dotaznicích byly proto zkombinovány jak otázky uzavřené (nejčastěji škálové), tak otázky polouzavřené a otevřené. Respondenti měli v mnoha případech možnost vybrat si z nabídnutých odpovědí, doplnit vlastní alternativu a vysvětlit důvody k označení zvolené možnosti.¹⁹⁴

Způsob zpracování dat

Všechna data získaná formou dotazníků byla přepsána do počítače a následně zpracována za pomoci programu SPSS. V první fázi byly všechny odpovědi, které respondenti

¹⁹⁴ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 165–167.

označili v uzavřených otázkách a v uzavřených částech polouzavřených otázek, zpracovány na základě četnosti a následně jsme se věnovali slovním odpovědím, které respondenti napsali.

Otevřené otázky i otázky s možností vysvětlení zvolené odpovědi představovaly přínosný zdroj dat, vzhledem k jejich charakteru však bylo nutné vyřešit, jak s nimi při kvantitativním zpracování nakládat. Za tímto účelem byly vytvořeny kategorie, do nichž bylo možné odpovědi roztrždit dle jejich smyslu či tématu a v případě zcela otevřených otázek i dle hodnotového zabarvení (pozitivní, negativní atp.).¹⁹⁵ Kategorie byly pro každou otázku vytvářeny individuálně. Nebyly navrženy apriorně, ale až po prostudování získaných odpovědí, aby je co nejlépe odrážely. Z toho důvodu se mohly kategorie vytvořené pro odpovědi pedagogů a žáků odlišovat, přestože se vztahují k identické otázce. Po roztržení do jednotlivých kategorií již bylo možné i slovní odpovědi zpracovat na základě četnosti podobně jako označené odpovědi v uzavřených částech otázek.

Přestože kategorizace otevřených odpovědí byla provedena co nejpečlivěji, na interpretaci odpovědí respondentů, jejich třídění a výsledné číselné vyhodnocení má nesporně velký vliv úsudek výzkumníka. Možnost odůvodnit svou odpověď navíc často využila vždy pouze část respondentů, kterou nemůžeme považovat za reprezentativní. Při prezentaci výsledků, které vzešly z otevřených otázek či otevřených částí polouzavřených otázek, proto zpravidla nebudeme uvádět přesné procentuální zastoupení vytvořených kategorií, ale poznatky budeme slovně komentovat.

Abychom dosáhli komplexnějších výsledků, některé z otázek byly podrobeny metodě třídění druhého stupně, která nám umožnila porovnávat proměnné mezi sebou a hledat mezi nimi vztahy. Pokud jsme se např. tázali, jaký postoj respondent zaujímá ke konkrétní etnické skupině na škále od jednoznačně pozitivního po jednoznačně negativní, a žádali jsme o odůvodnění vybrané odpovědi, bylo velmi účelné tříděním druhého stupně zjišťovat vztahy mezi označenými postoji a jejich zdůvodněním.

Vzhledem k tomu, že se charakter jednotlivých otázek, které využíváme v této práci, liší, podrobnosti o jejich zpracování poskytneme v následující kapitole.

Výzkumné otázky, hypotézy a jejich implementace do výzkumného nástroje

Cílem naší práce je porovnat hodnoty a postoje pedagogů a žáků, které se vztahují k odlišným etnickým, kulturním či náboženským skupinám, a proto se budeme zabývat následujícími třemi tematickými okruhy, k nimž se váží konkrétní výzkumné otázky:

- 1) postoje respondentů ke konkrétním etnickým, kulturním či náboženským skupinám;
- 2) postoje respondentů k příslušníkům odlišných etnických skupin a cizinců všeobecně;

¹⁹⁵ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 165–166.

3) hodnoty respondentů spjaté s multikulturalismem či multikulturní výchovou.

VOI: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků ke konkrétním etnickým, kulturním náboženským skupinám?

První dílčí výzkumná otázka je deskriptivního charakteru a usiluje o zmapování postojů respondentů, a proto nestanovujeme hypotézy. Než přikročíme ke srovnávání postojů pedagogů a žáků, zaměříme se na obě skupiny respondentů zvlášť a následně porovnáme získaná data. Zajímat nás bude nejen hodnotové zabarvení a intenzita postojů pedagogů a žáků, ale i důvody, kterými své postoje vysvětlují. Na postoje se budeme tázat explicitně.

Za účelem zodpovězení VOI byla respondentům položena otázka, v níž se jich přímo ptáme na jejich postoj k vybraným etnickým, kulturním a náboženským skupinám. Tyto skupiny byly zvoleny na základě pečlivého uvážení tak, aby zachycovaly širokou paletu různorodých skupin vymezovaných na základě rozličných kritérií. Vybrány byly proto jak skupiny, které představují hojně zastoupené minority v České republice, tak skupiny, které bývají chápány jako výrazně fyzicky odlišné, dále skupiny vymezené na základě kulturně-historických souvislostí, skupiny, které v současné či nedávné době zasáhly do světového dění, atp. Vybranými skupinami se nakonec staly osoby původem z Asie, osoby původem z bývalého SSSR, lidé původem z Balkánu, Afričané, Afroameričané, Arabové, židé, Romové, Poláci a Němci. Do dotazníku pro pedagogy byli zařazeni také muslimové, kterých se v žakovském dotazníku týkala samostatná otázka, a proto u nich bude pojednáno až v jedné z následujících výzkumných otázek.¹⁹⁶

Jsme si vědomi toho, že skupiny, které byly do dotazníku zařazeny, jsou do značné míry schematické a ve skutečnosti nepředstavují homogenní jednotky, ale obsahují velké množství různorodých etnických a kulturních skupin. Otázka byla proto koncipována jako polootevřená, aby měli respondenti možnost dovysvětlit a odůvodnit své odpovědi.

Uzavřenou část otázky představovala škála, na níž respondenti vybírali z pěti možností od jednoznačně pozitivního vztahu k dané skupině po jednoznačně negativní, případně mohli zvolit možnost „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“. Tato část byla dále obohacena o výše zmíněný volný prostor pro zdůvodnění vybrané možnosti. Zdůvodnění, která někteří respondenti uváděli, byla rozřazena do kategorií na základě témat, jež v nich bylo možné vysledovat. Každá odpověď mohla být zařazena do více než jedné kategorie, pokud v ní bylo zachyceno více než jedno téma.

Po zpracování odpovědí zaznamenaných v obou částech otázky jsme přikročili k třídění druhého stupně, díky kterému jsme byli schopni je usouvztažnit a rozpoznat tak, s jakými tématy se pojily označené odpovědi.

¹⁹⁶ Rozdílnosti mezi otázkami pedagogů a žáků vznikly v souvislosti s dalšími cíli celého výzkumného projektu.

VO2: Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům jiných etnických, kulturních či náboženských skupin?

V předchozím výzkumu, jehož dílčí výsledky jsme prezentovali výše, se ukázalo, že žáci zastávají negativní postoje zejména k Romům, proto považujeme za relevantní zaměřit se na toto téma i v našem výzkumu. Pro zodpovězení uvedené výzkumné otázky vzhledem k předchozímu výzkumu formulujeme následující hypotézu, která představuje syntézu dvou samostatných dílčích hypotéz:

- ***H1: Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.***
 - o **DH1a:** Postoje pedagogů k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.
 - o **DH1b:** Postoje žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.

Zajímá nás tedy polarita a intenzita postojů respondentů, které se váží k Romům na jedné straně a k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám na straně druhé. Etnické, kulturní a náboženské skupiny, s nimiž budeme postoje k Romům porovnávat, představují stejné skupiny, které jsme zvolili u předchozí otázky. Polaritu a intenzitu postojů respondentů budou indikovat jejich odpovědi na pětibodové škále od postoje „jednoznačně negativní“ po „jednoznačně pozitivní“.

Na rozdíl od první dílčí výzkumné otázky pro nás tedy v tomto případě bude podstatné pouze hodnotové zabarvení a intenzita postojů respondentů k Romům a k dalším skupinám, způsob jejich měření však bude stejný, tedy založený na explicitní otázce na postoje respondenta. Vycházet budeme ze stejné škálové otázky, kterou využíváme při zodpovídání VO1, zaměříme se však jen na její uzavřenou část.

Abychom byli schopni porovnat postoje respondentů k Romům a dalším skupinám, využijeme tzv. hodnocení na základě průměru.¹⁹⁷ Jedná se o metodu zpracování dat získaných pomocí škálových otázek¹⁹⁸, která umožní srovnávání postojů k různým skupinám mezi sebou. (Vzhledem k tomu, že odpověď „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“, není součástí škály, ji z měření v tomto případě vyřadíme.) Jednotlivým stupňům škály nejprve přiřadíme po sobě následující koeficienty:

¹⁹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, s.115–116.

¹⁹⁸ Uvedenou metodu lze využít pouze v případě, že jednotlivé body škály mají mezi sebou stejnou vzdálenost. Námí využitá škála tuto podmínku podle našeho názoru splňuje.

Tabulka č. 1: Průměry postojů – koeficienty

stupeň škály (odpověď)	koeficient
<i>jednoznačně pozitivní</i>	5
<i>spíše pozitivní</i>	4
<i>neutrální</i>	3
<i>spíše negativní</i>	2
<i>jednoznačně negativní</i>	1

Těmito koeficienty budeme násobit četnost, s níž byly jednotlivé stupně zastoupeny v odpovědích respondentů vztahujících se k určité skupině. Získané hodnoty následně sečteme a vydělíme počtem všech odpovědí, tedy vypočítáme průměr. Získáme tak představu o tom, jaký je „průměrný postoj“ respondentů k dané skupině. (Nevýhodou této techniky je pochopitelně fakt, že nedokáže zachytit diverzitu v postojích.) Čím více se tento průměr bude blížit pěti, tím pozitivnější postoje respondenti v průměru vyjadřují. Výsledný průměr postojů k Romům budeme poté srovnávat s „průměrnými postoji“ k dalším skupinám.

Hypotézy DH1a a DH1b budeme považovat za platné, pokud „průměrné postoje“ pedagogů, resp. žáků k Romům budou alespoň o hodnotu 0,10 negativnější než postoje ke všem dalším skupinám. Rozdíl 0,10 stanovujeme proto, abychom předešli zkreslení vlivem nepřesností v měření.

Hypotézu H1 budeme považovat za platnou v případě, že se potvrdí hypotézy DH1a i DH1b.

VO3: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně¹⁹⁹

Třetí dílčí výzkumná otázka je deskriptivní, opět proto nestanovujeme hypotézy. Než přikročíme ke srovnávání postojů pedagogů a žáků, zaměříme se na obě skupiny respondentů zvláště a následně porovnáme získaná data. Zajímat nás opět bude nejen hodnotové zabarvení a intenzita postojů pedagogů a žáků, ale i důvody, kterými své postoje vysvětlují. Na postoje se budeme podobně jako v předchozích otázkách tázat explicitně, proto neprovádíme složitější operacionalizaci.

Za účelem zodpovězení VO3 byla do dotazníků žáků a pedagogů zařazena otázka zjišťující jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR. Jednalo se o pětibodovou škálovou otázku obohacenou o možnost „nemám k nim žádný vztah“ a volný prostor pro zdůvodnění odpovědi.

Odpovědi v uzavřené části otázky byly přeneseny do počítače a zpracovány na základě četností a zdůvodnění, která někteří respondenti uváděli, byla rozřazena do kategorií dle témat,

¹⁹⁹ Příslušníky odlišných etnik a cizinci míníme v tomto případě jednu kategorii, nikoli dvě.

jež v nich bylo možné nalézt. Každá odpověď mohla být zařazena do více než jedné kategorie, pokud v ní bylo zachyceno více než jedno téma. Po zpracování odpovědí zaznamenaných v obou částech otázky jsme přikročili k třídění druhého stupně a usouvztažnili jsme zvolenou odpověď na škále s jejím tématem.

VO4: Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně?

Ze stejných důvodů jako v případě VO2 zařazujeme do výzkumu následující hypotézy:

- ***H2: Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.***
 - o **DH2a:** Postoje pedagogů k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.
 - o **DH2b:** Postoje žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.

I tentokrát nás zajímá polarita a intenzita postojů respondentů jednak vůči Romům a vůči příslušníkům odlišných etnik a cizincům. Vzhledem k tomu, že se na postoje respondentů budeme ptát explicitně, jejich polaritu i intenzitu budou indikovat přímo odpovědi respondentů, které označí na pětibodové škále.

Jejich ověřování provádíme stejným způsobem jako u hypotéz předchozích, tedy na základě průměru a za využití stejných koeficientů. Srovnávat mezi sebou budeme odpovědi na dotazníkovou otázku popsanou ve VO3 (bez zahrnutí možnosti „nemám k nim žádný vztah“) a odpovědi na část otázky popsané ve VO1 vztahující se k Romům (bez zahrnutí možnosti „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“).

Dílčí hypotézy DH2a a DH2b budeme považovat za platné v případě, že postoje pedagogů, resp. žáků k Romům budou alespoň o hodnotu 0,10 negativnější než postoje k příslušníkům odlišných etnik či k cizincům všeobecně.

Hypotézu H2 budeme považovat za platnou v případě, že se potvrdí DH2a i DH2b.

VO5: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k Vietnamcům?

V páté dílčí výzkumné otázce se zaměříme na postoje respondentů k Vietnamcům. Vietnamci byli zvoleni z toho důvodu, že se jedná o jednu z nejpočetnějších etnických minorit v České republice a zároveň se jedná o minoritu, která reprezentuje „viditelnou jinakost“ ve fyzickém vzezření, čímž se liší od dalších nejhojněji zastoupených „cizineckých“ minorit v ČR.

Pro zodpovězení je nutné opět se nejdříve zaměřit na obě skupiny respondentů zvlášť a následně srovnat získané výsledky. Na postoje se stejně jako v dalších případech budeme tázat explicitně.

Pro zodpovězení páté dílčí výzkumné otázky byla do dotazníků zařazena otevřená otázka zjišťující postoje obou skupin respondentů k Vietnamcům v ČR, která jim poskytla možnost zcela volně se vyjádřit k dané problematice. Získané odpovědi byly kategorizovány hned ze dvou hledisek, která byla posuzována individuálně: Odpovědi byly rozříděny jednak dle všeobecného vyjádření hodnocení Vietnamců (tzn. dle jejich celkového pozitivního či negativního vyznění), přičemž každá odpověď byla zařazena pouze do jedné kategorie, a jednak dle jejich tematického zaměření. V druhém případě mohla být každá odpověď zařazena do několika kategorií, týkala-li se více než jednoho tématu. V rámci třídění druhého stupně byla obě kritéria kategorizace výroků usouvztažněna. Díky tomuto kroku jsme získali přehled o tom, jaká témata se nejčastěji pojila s určitým typem hodnocení Vietnamců a naopak.

VO6: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k muslimům?

Šestá dílčí výzkumná otázka si klade za cíl zjistit, jaké postoje zastávají pedagogové a žáci k muslimům a v čem se tyto postoje shodují a liší. Otázku zaměřenou na muslimy považujeme za podstatnou z toho důvodu, že se jedná o skupinu, jíž se dostává poměrně velké pozornosti v mediálních sděleních. Na rozdíl od Romů a Vietnamců, kterým ve výzkumných otázkách taktéž věnujeme prostor, bývá navíc vymežována primárně na základě náboženských kritérií a nepatří mezi početně silně zastoupené minority v České republice.

Podobně jako u dalších dílčích výzkumných otázek se zaměříme nejprve na obě skupiny respondentů samostatně. Srovnáním výsledků pak dospějeme k zodpovězení celé výzkumné otázky. Na postoje respondentů se opět budeme ptát explicitně.

Do žákovských dotazníků byla za účelem zmapování postojů pedagogů a žáků k muslimům zařazena samostatná otevřená otázka. Získané odpovědi byly analyzovány stejným způsobem jako odpovědi týkající se Vietnamců, který popisujeme u VO5.

V dotaznících pedagogů otevřená otázka týkající se postojů k muslimům zařazena nebyla. Své postoje však vyjádřili u otázky zjišťující postoje k různým etnickým, kulturním a náboženským skupinám, kterou jsme charakterizovali u VO1. Jednalo se o otázku škálovou s možností odůvodnění vlastní odpovědi. Vzhledem k tomu, že odpovědi žáků byly kategorizovány mj. také dle polarity postoje daného respondenta, domníváme se, že je možné je s odpověďmi pedagogů srovnávat. Odpovědi, které pedagogové poskytli ve škálové části otázky, byly vyhodnoceny na základě četností. Zdůvodnění uvedených odpovědí byla kategorizována na základě jejich tématu, přičemž každá odpověď mohla být zařazena do více než jedné kategorie. Odpovědi zachycené na škále a témata slovních zdůvodnění byly podrobeny třídění druhého stupně.

VO7: Jak se shodují či liší vnímání důležitosti vybraných životních hodnot u pedagogů a žáků?

Vzhledem k tomu, že nás zajímají nejen postoje, ale pokoušíme se i o jistý vhled do hodnotového systému našich respondentů, VO7 se zaměřuje právě na hodnoty.

Do dotazníků pro pedagogy i žáky byla zařazena otázka, pomocí níž jsme zjišťovali, jak důležité jsou pro respondenty některé z životních hodnot. Respondenti posuzovali důležitost vybraných hodnot na škále od „nejdůležitější“ po „nejméně důležité“, jednalo se tedy o škálovou otázku s pěti stupni, ze kterých mohli respondenti volit.

Přestože poskytneme i grafické zobrazení rozložení odpovědí na základě četnosti, jako hlavní nástroj pro prezentaci výsledků dané otázky použijeme opět hodnocení na základě průměru, které nám umožní srovnávat přisouzenou důležitost hodnot mezi sebou. Jednotlivým stupňům škály přiřadíme následující koeficienty, s jejichž pomocí vypočítáme průměr daných hodnot:

Tabulka č. 2: Průměry hodnot – koeficienty

stupeň škály (odpověď)	koeficient
<i>nejdůležitější</i>	5
<i>dost důležité</i>	4
<i>středně důležité</i>	3
<i>málo důležité</i>	2
<i>nejméně důležité</i>	1

Vzorkování

Zkoumanou populací v našem výzkumu představují dvě skupiny: pedagogové základních a středních škol a žáci základních a středních škol. Do našeho výzkumu jsme proto zahrnuli jak pedagogy působící na těchto typech škol, tak žáky, kteří některou z takových škol navštěvují. Prostorově jsme své šetření omezili na Moravskoslezský, Olomoucký a Zlínský kraj.

Výběr výzkumného vzorku byl v každé skupině proveden odlišným způsobem, ale v obou případech byl založen na záměrném výběru. K záměrnému výběru bylo přistoupeno vzhledem k rozsahu zkoumané populace a z některých pragmatických důvodů, mezi něž patřila zejména ochota či neochota oslovených škol zapojit se do výzkumu. Přestože jsme si vědomi, že záměrný výběr představuje určitá rizika pro reliabilitu výzkumu, domníváme se, že diverzita zapojených škol a celkové množství respondentů toto nebezpečí snižuje.²⁰⁰

Školy, jejichž žáci se do výzkumu zapojili, byly vybírány čistě na základě záměrného výběru. Do výběru konkrétních respondentů již výzkumný tým nezasahoval a distribuce

²⁰⁰ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 21.

dotazníků byla obstarána vedoucími pracovníky daných škol. Do výzkumu se nakonec zapojilo 915 žáků z 15 škol, od nichž jsme získali validní vyplněné dotazníky.

V případě pedagogů se zpočátku postupovalo stejně jako u žáků, avšak návratnost dotazníků byla natolik nedostatečná, že bylo nutné přikročit k dalšímu výběru respondentů metodou sněhové koule.²⁰¹ Výzkumným vzorkem nakonec tvořilo 221 pedagogů z 26 škol. Rozdíl velikostí obou souborů je sice znatelný, avšak pochopitelný vzhledem k tomu, že pedagogové nepředstavují zdaleka tak rozsáhlou skupinu jako žáci základních a středních škol.

Charakteristika výzkumného vzorku

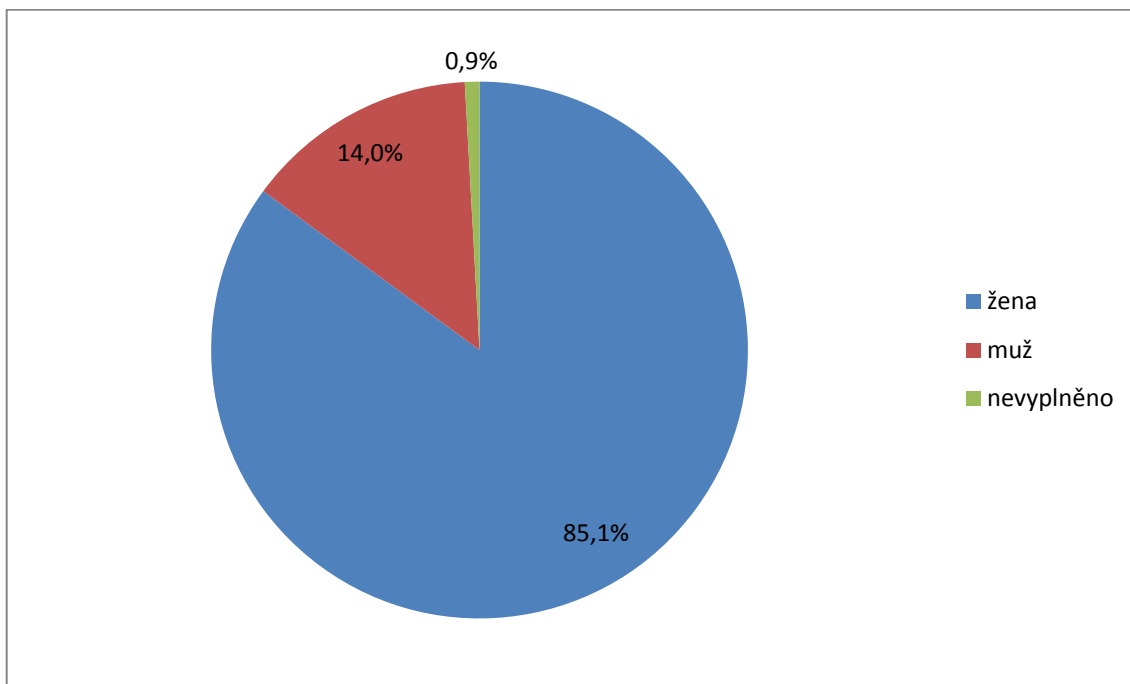
Charakteristika výzkumného vzorku – pedagogové

Do našeho výzkumného šetření byli zapojeni pedagogové působící na základních školách, gymnáziích a středních školách ve třech krajích: Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském. Genderové kritérium nebylo pro výběr našeho vzorku zcela zásadní. Vyplněné otázky nakonec odevzdalo 221 respondentů, z toho 85,1 % žen a 14,0 % mužů (dva respondenti pohlaví neoznámili). Zastoupení tak přibližně odpovídá poměru učitelů a učitelek na základních školách, kde dle Českého statistického úřadu vyučuje 84,3 % žen a 15,7 % mužů.²⁰² Na středních školách je poměr žen a mužů poněkud vyrovnanější, ale vzhledem k tomu, že pedagogové základních škol tvořili více než tři čtvrtiny našeho vzorku a že pohlaví respondentů nepatřilo k hlavním tématům našeho výzkumu, genderová nevyváženost by pro reprezentativnost vzorku neměla být problematická.

²⁰¹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, s. 114.

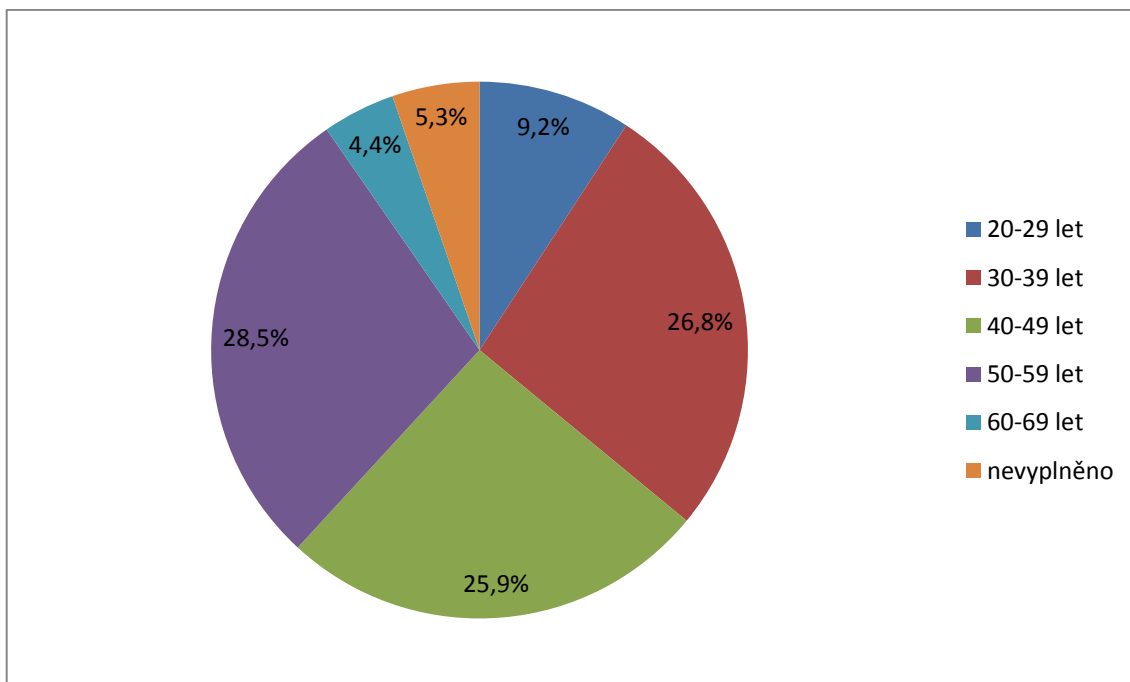
²⁰² Vzdělání. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. ČSÚ [on-line]. 2015 [cit. 2015-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023302.pdf/57eb9a5a-f837-4dc8-87bf-64c3b3fdd33e?version=1.1>.

Graf č. 1: Pohlaví respondentů (pedagogové)



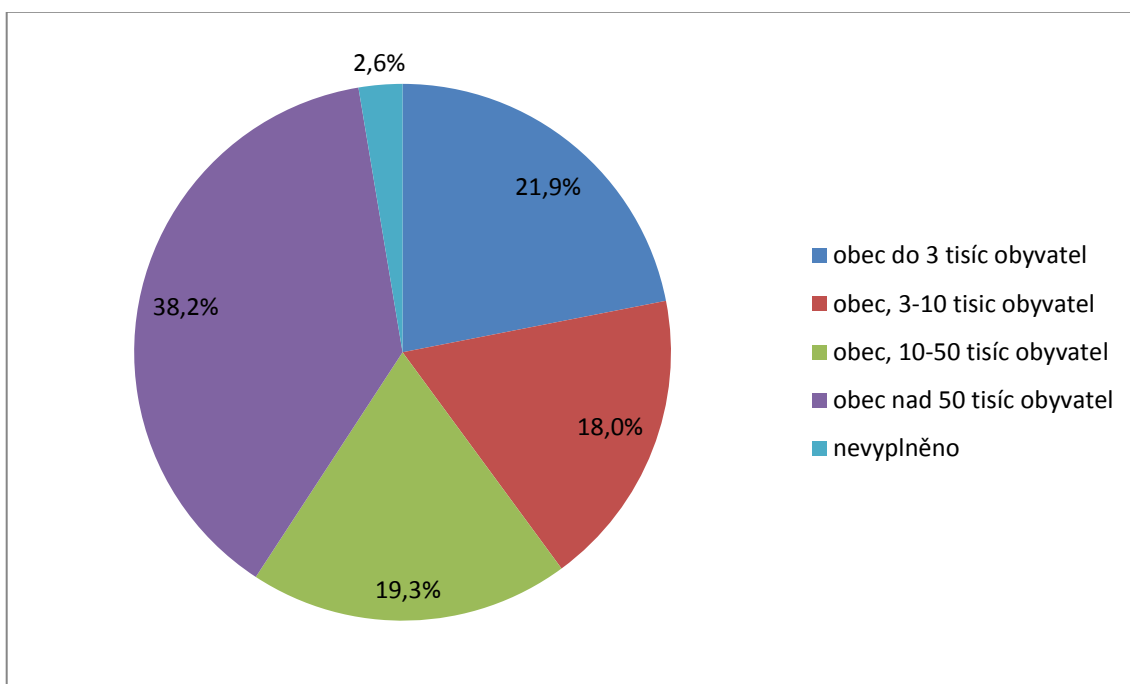
Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 24 a 68 lety. Nejvíce respondentů uvedlo věk 37 let a tento věk tak představuje modus našeho vzorku. Medián pak odpovídá věku 45 let a aritmetický průměr přibližně věku 44 let. Věkové rozložení však věrněji demonstruje následující graf. Více než 80 % respondentů bylo dle věku poměrně rovnoměrně rozděleno na tři části do kategorií 30–39 let, 40–49 let a 50–59 let. 9,2 % respondentů bylo mladších než 30 let, 4,4 % starší než 59 let a zbytek respondentů věk neuvedl.

Graf č. 2: Věk respondentů (pedagogové)



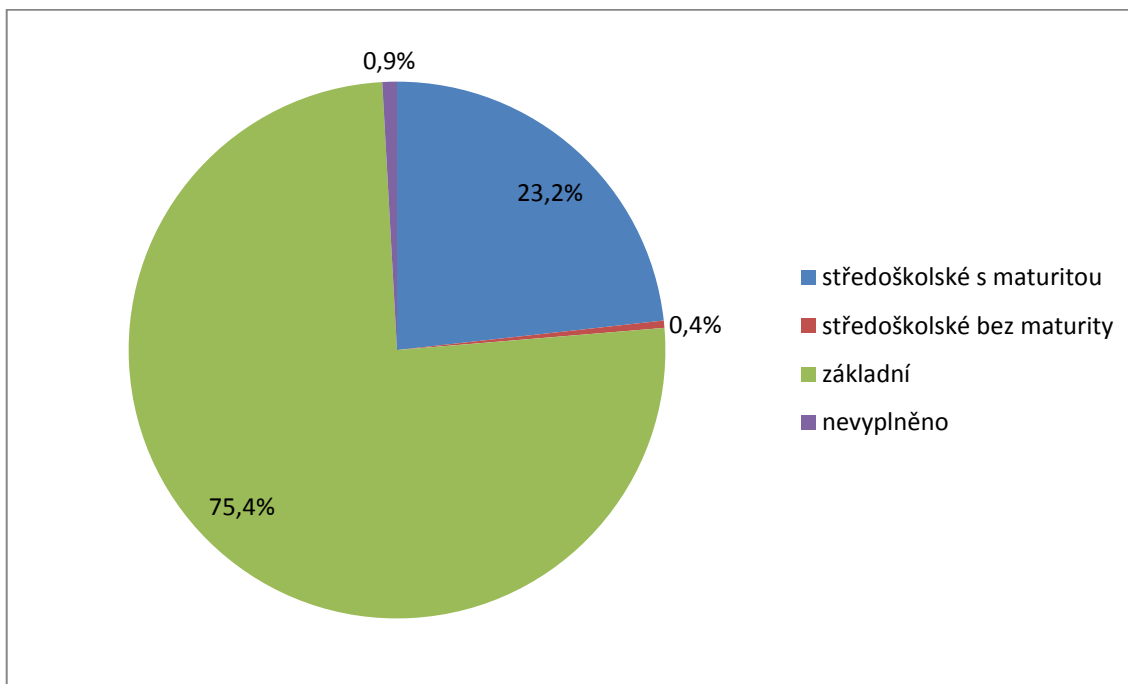
Respondenti zodpovídali také otázku, která byla zaměřena na velikost místa jejich bydliště podle počtu obyvatel. Nejvíce pedagogů uvedlo, že žijí v obci nad 50 tisíc obyvatel (38,2 %). Další typy obcí, tedy obce do 3 tisíc obyvatel, obce s 3–10 tisíci obyvateli a s 10–50 tisíci obyvateli, byly zastoupeny rovnoměrněji a vybralo je vždy 19–22 % respondentů. Zbylí respondenti neoznámili žádnou možnost.

Graf č. 3: Místo bydliště respondentů (pedagogové)



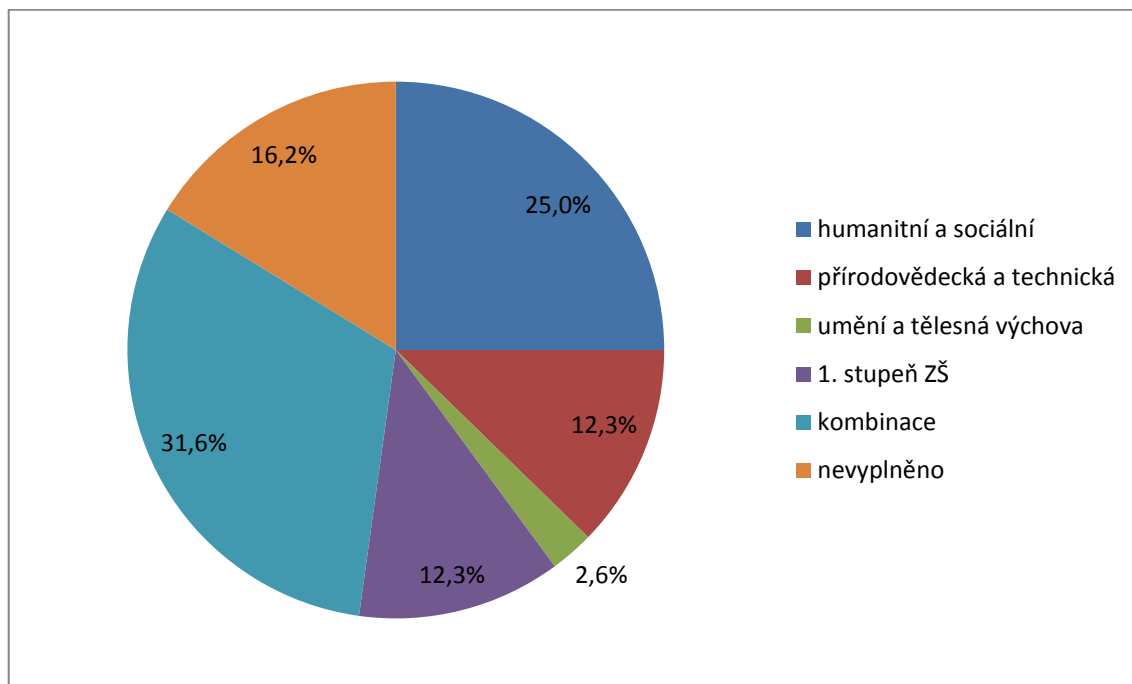
Více než 75 % našich respondentů působilo na základní škole. 23,2 % vyučovalo na střední škole ukončené maturitou a pouze jeden respondent představující 0,4 % na střední škole bez maturitní zkoušky. Dva pedagogové typ školy nevyplnili.

Graf č. 4: Typ školy (pedagogové)



V rámci identifikačních otázek nás zajímala také aprobace jednotlivých vyučujících. 31,6 % respondentů vyučovalo kombinaci humanitních, přírodovědných či jiných předmětů, proto byly jejich odpovědi zařazeny do kategorie „kombinace“. 25,0 % respondentů vyučuje pouze humanitně zaměřené předměty. Shodně 12,3 % odpovědí spadalo do kategorie přírodovědné a technické předměty a do kategorie 1. stupeň ZŠ, reprezentující pedagogy působící na prvním stupni základních škol, a tedy vyučující všechny předměty, které se v rozvrzích vyskytují. 2,6 % respondentů se specializuje pouze hudební výchovu a/nebo umění. 16,2 % pedagogů otázku nezodpovědělo.

Graf č. 5: Aprobace (pedagogové)



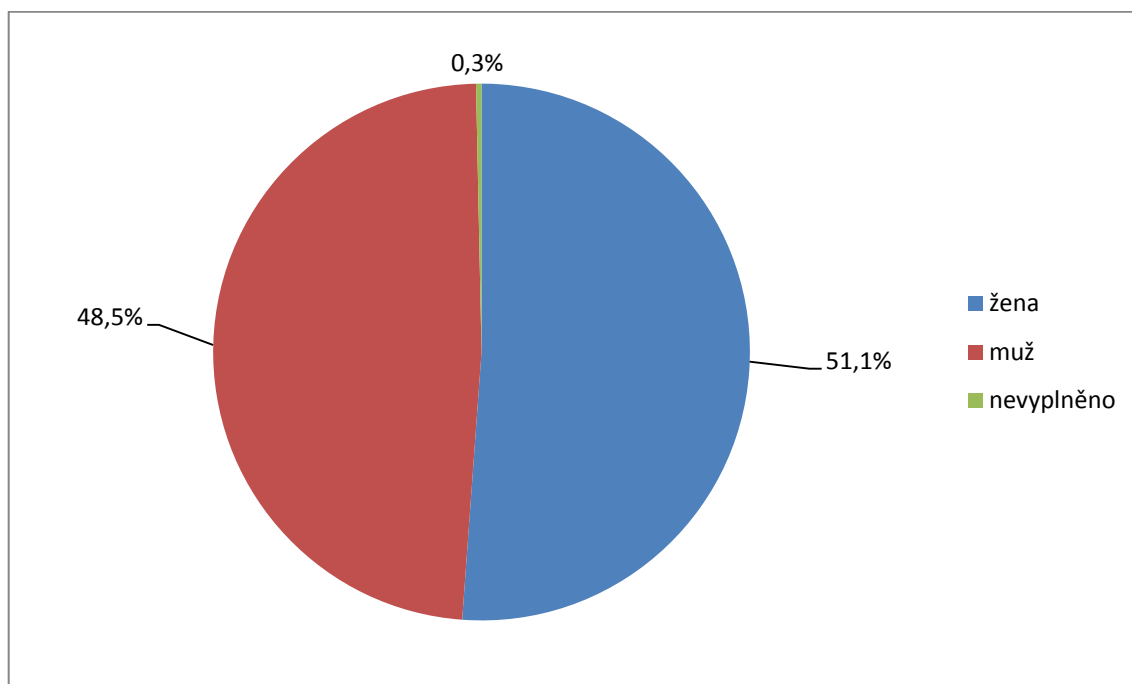
Charakteristika výzkumného vzorku – žáci

Do našeho výzkumného šetření byli zapojeni žáci druhého stupně základních škol, gymnázií a středních škol ve stejných třech krajích, v nichž působili pedagogové, tedy v kraji Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském.

Genderové kritérium ani v tomto případě nebylo pro výběr našeho vzorku primární. Výsledných 51,1 % žen a 48,5 % mužů však můžeme hodnotit jako potvrzující reprezentativnost vzorku vzhledem k tomu, že zatímco na základních školách lehce převládá počet chlapců, na středních školách s maturitní zkouškou a na gymnáziích, které byly do našeho výzkumu zahrnuty, studuje vyšší počet dívek.²⁰³

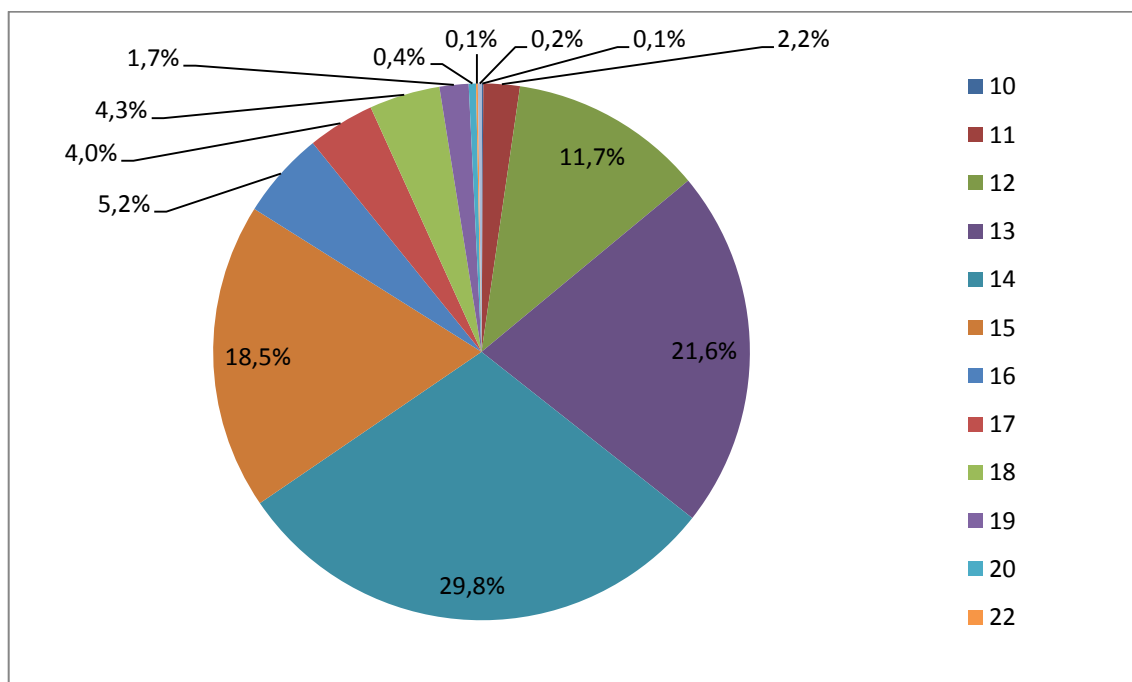
²⁰³ Vzdělání. Děti, žáci a studenti na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. ČSÚ [online]. 2015 [cit. 2015-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023301.pdf/6f125b58-a115-456f-8a65-dfe3b0ebeb2?version=1.1>.

Graf č. 6: Pohlaví respondentů (žáci)



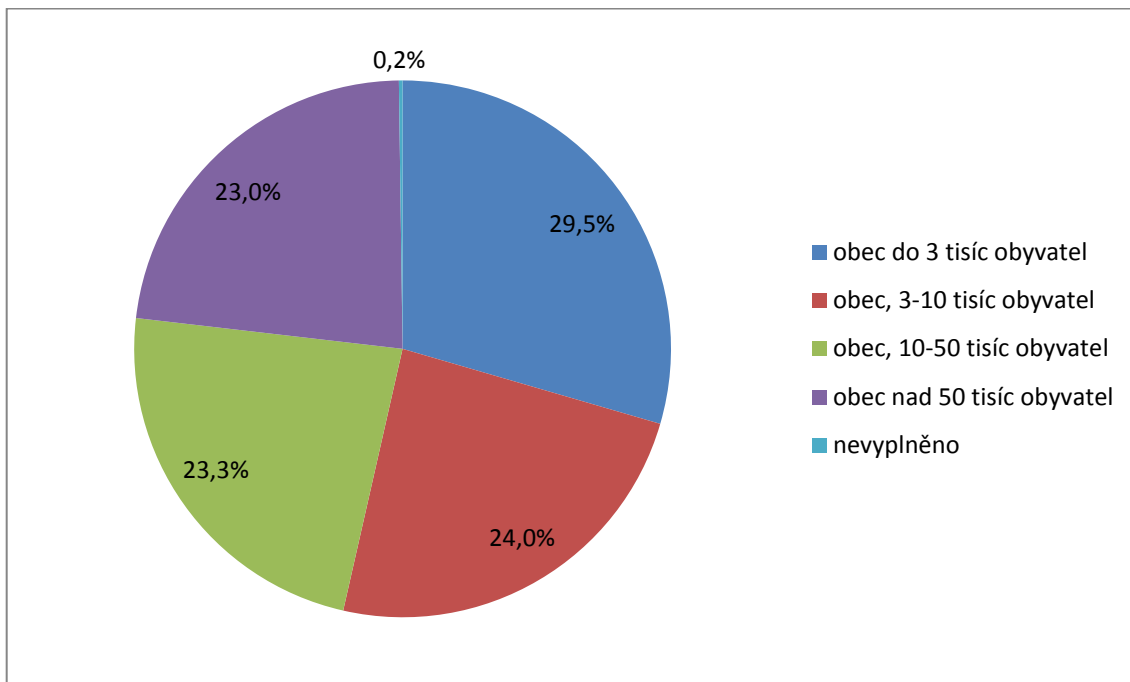
Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 10 a 22 lety, přičemž obě krajní hodnoty reprezentoval vždy pouze jeden respondent. Největší skupinou respondentů tvořili žáci ve věku 14 let (29,8 %) a tento věk kromě modu představoval také medián a aritmetický průměr souboru. Často uváděným věkem bylo rovněž 13 let (21,6 %) a 15 let (18,5 %). Dva žáci svůj věk neuvodli. Věk respondentů tedy odpovídá věkovému rozpětí, které je možné očekávat u žáků základních a studentů středních škol.

Graf č. 7: Věk respondentů (žáci)



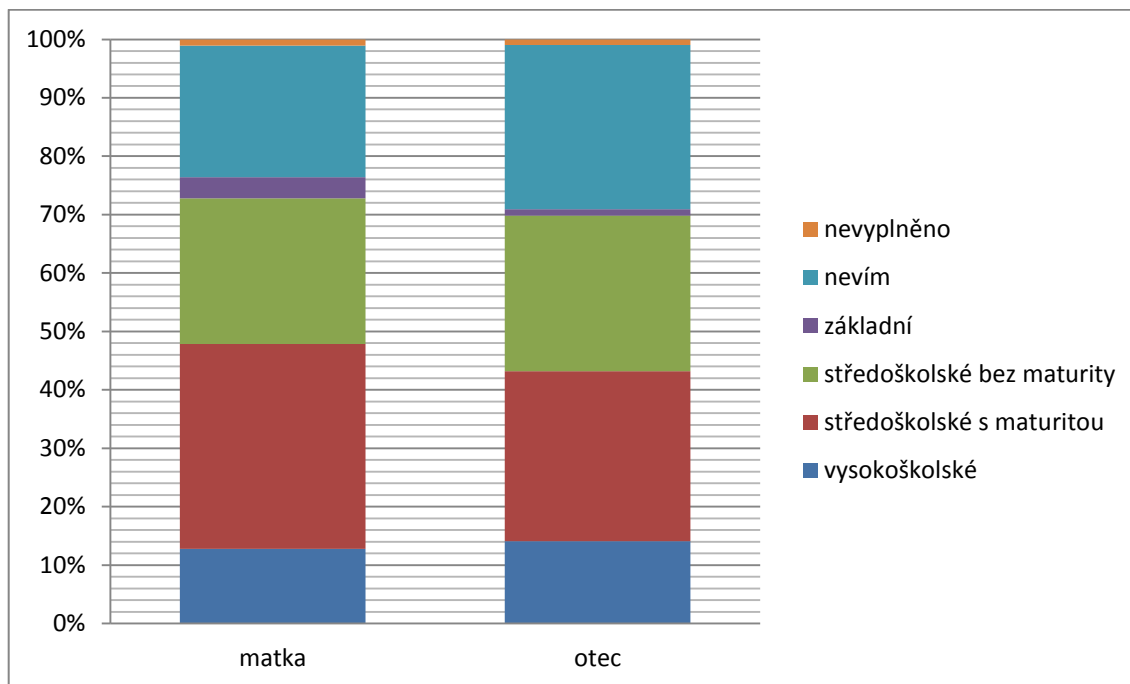
Respondenti zodpovídali také otázku, která byla zaměřena na velikost místa jejich bydliště podle počtu obyvatel. Nejvíce respondentů uvedlo, že žijí v obci do 3 tisíc obyvatel (29,5 %). Další typy obcí, tedy ty s 3–10 tisíci obyvateli, 10–50 tisíci obyvateli a obce nad 50 tisíc obyvatel, byly zastoupeny velmi rovnoměrně a vybralo je vždy 23–24 % respondentů. Dva respondenti neoznačili žádnou možnost.

Graf č. 8: Místo bydliště respondentů (pedagogové)



Zajímalo nás i nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, poslední dvě identifikační otázky se proto zaměřily na toto téma. Nejhojněji zastoupenou skupinou jak v případě matek, tak otců byli absolventi středních škol s maturitou (35,1 %, resp. 29,1%), následovali absolventi středních škol bez maturity (24,9 %, resp. 26,7 %) a absolventi vysokých škol (12,8 % resp. 14,1 %). Nejmenší podíl tvořili rodiče, kteří ukončili pouze základní vzdělání (3,6 % matek a 1,1 % otců). Značná část respondentů si vzděláním rodičů nebyla jista (22,4 %, resp. 28,1 %) a několik dalších otázku nevyplnilo (1,1 %, resp. 1,0 %).

Graf č. 9: Vzdelání rodičů (žáci)



Zodpovězení výzkumných otázek a ověření hypotéz

Postoje ke konkrétním etnickým, kulturním a náboženským skupinám

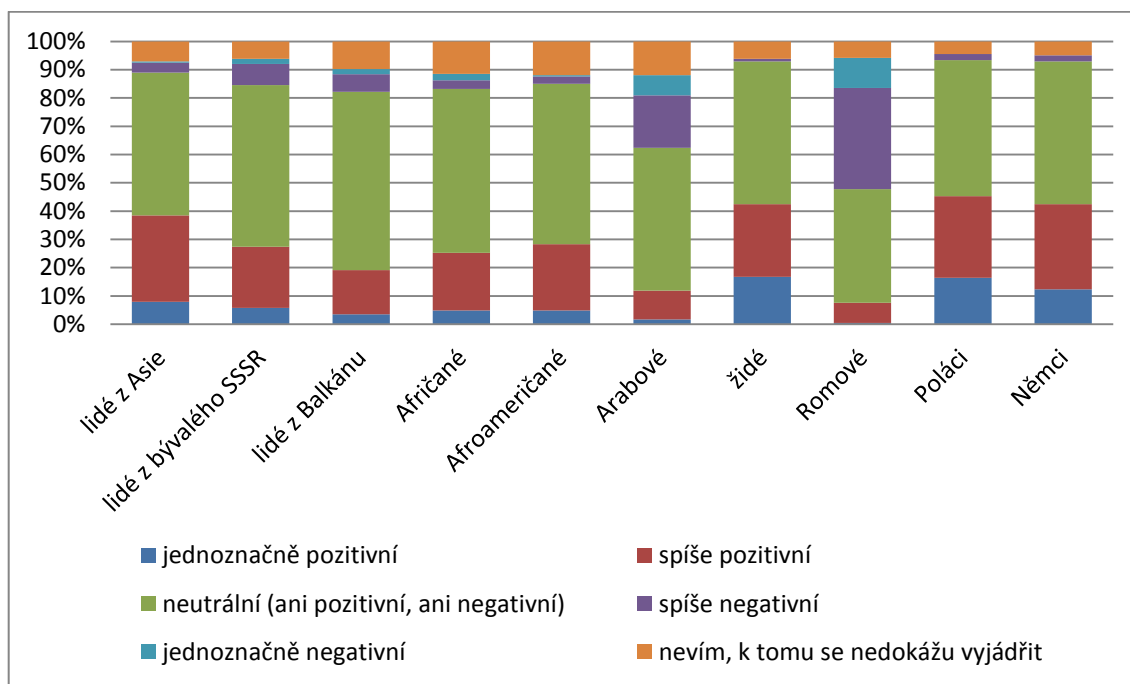
VO1: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků ke konkrétním etnickým, kulturním a náboženským skupinám?

Vzhledem k deskriptivnímu charakteru výzkumné otázky nejprve důkladně popíšeme poznatky, které přinesla analýza odpovědí v dotaznících za pomoci třídění prvního a druhého stupně, a poté se přesuneme k jejich shrnutí a další interpretaci.

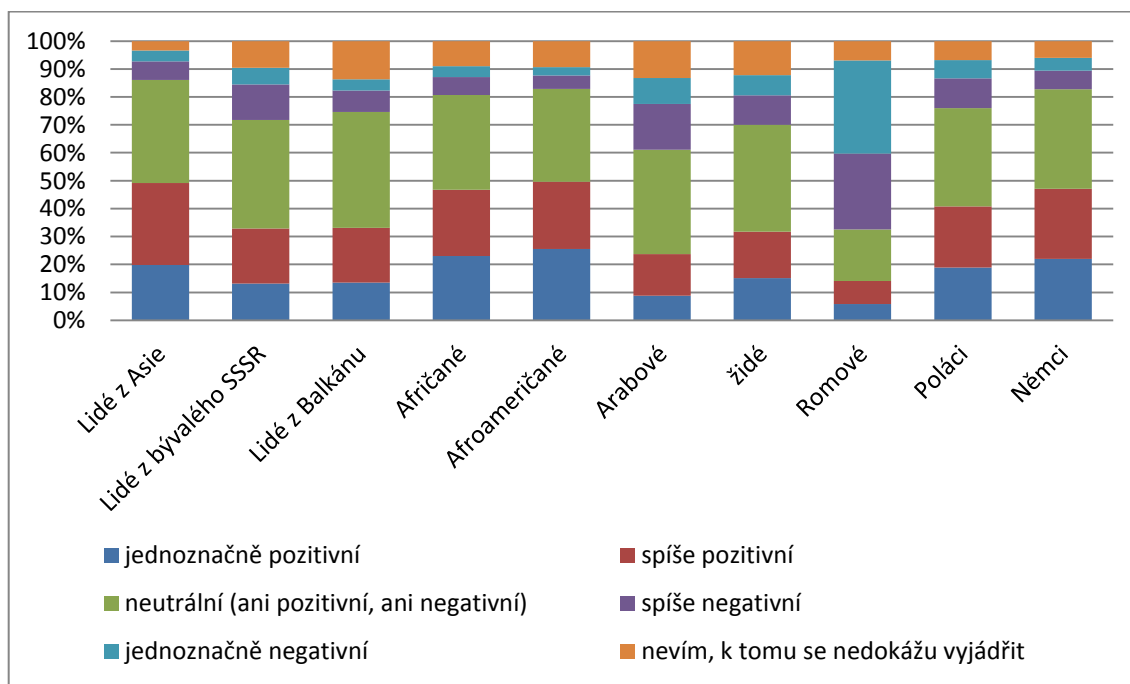
Výsledky

Podrobné výsledky, k nimž jsme dospěli tříděním odpovědí zaznamenaných v uzavřené škálové části otázky na základě četnosti, zobrazují následující grafy:

Graf č. 10: Postoje k vybraným skupinám (pedagogové)



Graf č. 11: Postoje k vybraným skupinám (žáci)



Postoje k lidem z Asie

Pedagogové se drželi převážně neutrální části spektra, kladné hodnocení vztahu k Asiatům však výrazně převládalo nad negativním a možnost „jednoznačně negativní“ zvolil pouze jediný respondent z 226. Nejfrekventovanějším tématem zdůvodnění odpovědi byla práce či zaměstnání, převážně zařazené v pozitivním kontextu, jelikož respondenti často poukazovali

např. na pracovitost Asiatů. Pozitivně bylo obvykle vnímáno i jejich chování a činnost v České republice, které ve zdůvodnění vybrané odpovědi popisovalo téměř dvacet procent pedagogů. Dalších zhruba patnáct procent odpovědí obsahovalo informaci o tom, že respondent nezná žádného příslušníka dané skupiny, a více než deset procent vyučujících podobně jako žáci vyjádřilo, že jim Asiaté nevadí.

Téměř polovina postojů, které popisovali žáci, bylo jednoznačně nebo spíše pozitivních a dalších 37,0 % neutrálních. Negativně laděné postoje jsme našli zhruba u deseti procent respondentů. Zvolené odpovědi žáků – zejména pozitivní, spíše pozitivní a neutrální – byly žáky nejčastěji podpořeny výrokem, že respondentovi daná skupina nevadí. Další žáci se podobně jako pedagogové odkazovali k chování Asiatů nebo k činnostem, které vnímali jako charakteristické. Jeden z respondentů z Moravskoslezského kraje například uvedl: „*Jsou v pohodě, dobře prodávají dobré jídlo.*“ Žáci taktéž zmiňovali osobní zkušenosti s Vietnamci, z nichž žádná nebyla popisována jako negativní: „*Chodili jsme do třídy s Vietnamkou a je hodná.*“

Postoje k lidem z bývalého SSSR

Mezi pedagogy, stejně jako v případě většiny dalších sekcí této otázky, převládaly neutrální postoje k osobám z bývalého SSSR (57,1 %), následované kladnými (27,5 %). Postoje pedagogů byly nejčastěji vysvětlovány tím, že nikoho z bývalého SSSR neznají. Všichni tito respondenti charakterizovali svůj vztah k cílové skupině jako neutrální. Ze sedmi pedagogů hodnotících ve své odpovědi chování osob z bývalého Sovětského svazu vyjádřili neutrální postoj další čtyři. Pokud respondenti vycházeli z vlastní zkušenosti s příslušníky cílové skupiny, jednalo se vždy o zkušenosti jednoznačně nebo spíše pozitivní.

Vztah žáků k osobám původem z bývalého SSSR byl hodnocen častěji kladně než záporně, 18,7 % jej však charakterizovalo jako spíše nebo jednoznačně negativní, což jej odlišovalo od výrazně pozitivně hodnocených skupin. Téměř čtvrtina žáků v otevřené odpovědi uvedla, že jim lidé z bývalého Sovětského svazu nevadí, a proto svůj postoj označili zpravidla za neutrální, spíše pozitivní či jednoznačně pozitivní. Další respondenti se zaměřili na chování, které je podle nich pro příslušníky této skupiny typické, přičemž je popisovali různými způsoby, nebo napsali, že nikoho takového neznají. Více než deset procent žáků svůj vztah k dané skupině vysvětlilo tím, že jim lidé z bývalého SSSR prostě vadí, a to bez specifikace důvodu pro tento postoj, a dalších zhruba deset procent respondentů nedokázalo svůj vztah zdůvodnit.

Postoje k lidem z Balkánu

Pedagogové své postoje k Balkáncům vysvětlovali nejčastěji tím, že lidi původem z dané oblasti neznají. V několika případech pak upozorňovali na nutnost „patříčného chování“, které je nezbytné pro dobré soužití Balkánců a Čechů: „*Jsou to lidé stejní jako my, záleží potom*

na jejich chování a přístupu.“ Svůj vztah k Balkáncům většina pedagogů opět označila za neutrální, a to dokonce v 62,9 % případů. Vztah pedagogů k Balkáncům se tak jeví jako nejvíce indiferentní ze všech sledovaných skupin.

Žáci svůj vztah k lidem pocházejícím z Balkánu charakterizovali obdobně jako k lidem z bývalého SSSR, projevovali však o něco méně negativních postojů (celkem 11,7 %) a častěji volili možnost „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“ (13,7 %). Ve zdůvodnění svých odpovědí tradičně hojně psali, že jim daná skupina nevadí. Více než dvacet procent odpovědí obsahovalo informaci o tom, že respondent nezná žádného Balkánce, a o něco nižší počet žáků nevěděl, jakým způsobem svou odpověď komentovat či vysvětlit. Necelých devět procent respondentů se v odpovědi zaměřilo na chování Balkánců, jednalo se však obvykle o obecné odpovědi, které se týkají jakýchkoli příslušníků odlišných etnik, kultur či náboženských směrů: „Nevadí mi, pokud nedělají problémy.“

Postoje k Afričanům

Vztah pedagogů k Afričanům byl hodnocen většinou jako neutrální (58,0 %) nebo spíše pozitivní (20,4 %). 11,5 % pedagogů tentokrát odpovědělo, že se ke svému vztahu k Afričanům nedokáží vyjádřit. V otevřených odpovědích pedagogové nejčastěji uváděli, že žádné Afričany neznají. Kupř. téma nemoci, které se několikrát objevilo v odpovědích žáků, reflektoval pouze jeden respondent.

Respondenti z řad žáků o svém postoji k Afričanům vyjadřovali nejčastěji jako o jednoznačně či spíše pozitivním (46,8 %) a dalších 33,9 % jej označilo za neutrální. Negativní postoj vybralo 10,4 % respondentů a o něco menší počet se nedokázal k problematice vyslovit. Žáci stejně jako učitelé nejčastěji podotýkali, že žádné příslušníky dané skupiny neznají. Je nutné také poznamenat, že Afričané byli žáky jako jediní vícekrát spojováni s tématem nemoci, které si s nimi asociovalo více než pět procent žáků: „Bála bych se, abych se v případě jejich nemoci nenakazila.“

Postoje k Afroameričanům

Pedagogové svůj postoj k Afroameričanům označovali z většiny jako neutrální (56,6 %), přestože kladné hodnocení celkově převládalo nad záporným. Necelých dvanáct procent z nich uvedlo, že neví, jak na otázku odpovědět. To se projevilo i v následujícím zdůvodnění zvolené možnosti, v němž skoro polovina respondentů napsala, že žádné Afroameričany nezná. Další učitelé ve své odpovědi připsali Afroameričanům nějaký druh chování, činnosti nebo vlastností, a to výhradně neutrální nebo pozitivní. Jako příklad můžeme uvést výrok tohoto pedagoga: „Jsou milí a přátelští.“

Žáci hodnotili svůj vztah k Afroameričanům velice pozitivně; možnost „jednoznačně pozitivní“ a „spíše pozitivní“ označilo celkem 49,7 % žáků, kteří na tuto otázku odpověděli.

Zdaleka nejčastějším zdůvodněním zvoleného postoje bylo jednoduché konstatování, že respondentům Afroameričané „nevadí“, které se obvykle pojilo s jednoznačně pozitivními postoji. Další respondenti uvedli, že nevědí, jakým způsobem svůj postoj k Afroameričanům zdůvodnit, nebo přiznali, že žádné Afroameričany neznají.

Postoje k Arabům

Vztah k Arabům byl respondenty z řad pedagogů popisován nejčastěji jako neutrální, negativní postoj v tomto případě vyjádřilo více respondentů než postoj kladný. Neutrální variantu zvolilo 50,4 %, spíše či jednoznačně negativní 25,7 % a spíše nebo jednoznačně pozitivní 12,0 % pedagogů. Je ovšem nutné vzít v úvahu, že více než deset procent respondentů označilo možnost „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“, která se blíží neutrálnímu postoji. Vysvětlením byla obvykle neznalost příslušníků dané skupiny. Následovaly zmínky o chování Arabů a o kultuře či jejích součástech, např. o náboženství, a to v různých kontextech. Přibližně v desetině odpovědí zaznívaly emoce jako nedůvěra nebo strach: „*Moc jim nevěřím.*“

Celkové hodnocení vlastního vztahu žáků k Arabům bylo v 37,3 % případů neutrální, v 25,7 % případů jednoznačně či spíše negativní a v 23,8 % pozitivní či spíše pozitivní. V otevřených odpovědích nejvíce respondentů prohlásilo, že jim Arabové nevadí, přestože téměř stejné množství žáků uvedlo, že jim Arabové naopak vadí, a to opět bez udání důvodu. Pokud žáci formulovali specifičtější odpověď, nejčastěji hovořili podobně jako pedagogové o kultuře, která se pojila převážně s negativními konotacemi, přestože se vyskytovaly i odpovědi pozitivně laděné.²⁰⁴

Postoje k židům

Pedagogové vlastní vztah k židům charakterizovali obvykle jako neutrální (50,4 %) nebo pozitivní (42,5 %). Žádný naopak nepovažoval svůj vztah za jednoznačně negativní a pouze dva učitelé (0,9 %) jej označili za spíše negativní. V otevřených odpovědích se nejčastěji objevovalo tvrzení, že respondenti žádného žida osobně neznají, případně se v nich hovořilo o kultuře, kterou respondenti považují za typickou pro danou skupinu. Výroky spjaté s kulturou byly výrazně pozitivního rázu, podobně jako ty, které se dotýkaly historických událostí a projevovaly empatii k perzekuci židů. Mezi tématy dalších odpovědí figurovalo prosté konstatování, že židé respondentům nevadí, nebo odkazy na chování židů a činnosti židů, přičemž obojí bylo navázáno na příznivé hodnocení dané skupiny.

Židé patřili také ke skupinám, k nimž žáci vyjadřovali převážně neutrální (38,2 %) nebo pozitivní (31,8 %) vztah, nicméně poměrně značná část respondentů označila možnost

²⁰⁴ Dá se očekávat, že události uplynulých měsíců spojené s teroristickými útoky v evropských zemích, „uprchlickou krizí“ atp., o nichž intenzivně referují média, by se pravděpodobně projevíly i ve změně postojů respondentů. Je proto nutno mít na paměti, že dotazníkové šetření, které jsme uskutečnili, proběhlo v letech 2014–2015.

spíše negativní nebo jednoznačně negativní (celkem 17,8 %). Nejčastějším vysvětlením postojů žáků byla skutečnost, že nevědí, jak odpovědět, nezřídka však upozorňovali také na podobnost židů s respondenty samotnými: „*Jsou to lidé jako my, jenomže jsou jiného náboženství,*“ osvětlil svou odpověď respondent z Moravskoslezského kraje. Mezi negativně laděné výroky můžeme zařadit ty, podle kterých židé danému žákovi bez udání důvodu vadí. Někteří – v kladném či neutrálním smyslu – zmínili ve své odpovědi kulturu.

Postoje k Romům

Pedagogové svůj postoj k Romům ve 40,2 % chápou jako neutrální neutrální, v 35,7 % jako spíše negativní a v 10,7 % případů dokonce jako jednoznačně negativní. Pozitivní postoje byly zaznamenány pouze v 7,5 % případů. Přibližně třetina otevřených odpovědí obsahovala zmínky o chování cílové skupiny, z nichž většinu představovaly spíše nebo jednoznačně negativní výroky: „*Nejsou vstřícní k mnoha věcem, někteří – mají špatnou vlastnost – lhaní.*“ V necelých dvaceti procentech odpovědí respondenti zmínili špatnou zkušenost, avšak nikoliv konkrétně, a obdobný počet odpovědí vyjadřoval k Romům velmi ambivalentní postoje. Příkladem může být odpověď tohoto respondenta: „*Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Neříkám ovšem Rom = parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávisť nepřímo podporuje.*“

Svůj vztah jako záporný charakterizovalo 60,7 % žáků, z nichž více než polovina zvolila dokonce jednoznačně negativní alternativu. Neutrálních postojů se vyskytovalo podstatně méně (18,4 %) a pozitivních či spíše pozitivních postojů jsme našli celkem pouze 14,1 %. V otevřených odpovědích se žáci nejčastěji vyjadřovali k chování Romů, které většinou považovali za nepřijatelné, přestože některé odpovědi se o něm vyjadřovaly i pochvalně. Negativní odpovědi byly však ještě častěji spjaty s výrokem, že respondentovi daná skupina jednoduše vadí. Pokud byla odpověď respondentů jednoznačně pozitivní, obvykle se jednalo o popis osobní zkušenosti nebo konstatování, že respondent proti Romům nic nemá. Zkušenosti, které žáci popisovali, se mezi sebou lišily, jednoznačně negativní postoj však na základě vlastní zkušenosti s Romy zastával pouze jeden respondent. Odpovědi mnoha žáků byly také velmi ambivalentní, přičemž takto kategorizované otevřené odpovědi nejčastěji uváděli respondenti, kteří na škále označili možnost „neutrální“ nebo „spíše negativní“.

Postoje k Polákům

Pedagogové hodnotili svůj vztah k Polákům opět převážně neutrálně (48,0 %) a negativní postoje vyjadřovali velmi zřídka. Jako jednoznačně negativní svůj vztah nepopsal žádný respondent a jako spíše negativní pouze 2,2 % učitelů. Oproti tomu pozitivní odpovědi zvolilo celkem 45,3 % respondentů a Poláci jsou tak skupinou, ke které pedagogové ze všech

nabídnutých etnických, kulturních a náboženských skupin nejčastěji vyjadřovali pozitivní vztahy. Ve zdůvodnění vybrané odpovědi většina respondentů hovořila o chování Poláků či jejich vlastnostech. Jako pozitivum byla často zmiňována podobnost mezi Poláky a Čechy nebo geografická blízkost Polska a České republiky. Část respondentů při výběru odpovědi vycházela z vlastních zkušeností, jež charakterizovali různě, a o něco menší počet pedagogů naopak tvrdil, že žádné Poláky neznají.

Svůj postoj k Polákům označilo za neutrální 35,2 % žáků, za spíše či jednoznačně pozitivní 40,8 % a za spíše nebo jednoznačně negativní 17,1 %. Odpovědi byly opět nejčastěji zdůvodňovány tím, že respondenti proti Polákům jednoduše nic nemají, případně se zaměřily na chování Poláků: „*Bydlel jsem na česko-polské hranici a nemám rád jejich chování.*“ Další respondenti obvykle uvedli, že nevědí, jak svou odpověď odůvodnit, a někteří zmiňovali svůj kontakt s Poláky např. při hraní počítačových her přes internet, který hodnotili velmi různorodě.

Postoje k Němcům

Více než polovina pedagogů znovu zvolila neutrální variantu hodnocení vlastního vztahu k Němcům, pozitivní hodnocení však opět představovalo výrazně větší podíl odpovědí než odpovědi negativní. Za jednoznačně negativní svůj postoj k Němcům neoznačil dokonce žádný respondent. Zhruba čtvrtina učitelů ve své odpovědi Němcům přisuzovala určitý typ chování nebo vlastností, z nichž žádná nebyla chápána záporně: „*Upřímní, pracovití, drží slovo,*“ uvedl například jeden z respondentů. Zatímco někteří pedagogové tvrdili, že s Němci nemají vlastní zkušenost, další svou zkušenost naopak popsali, a to výlučně jako kladnou. Část pedagogů taktéž shledávala, že německá kultura je podobná kultuře české, např. jako tento respondent: „*Sousedé, podobná kultura.*“

Žáci v případě Němců volili v 35,6 % neutrální postoj, v 25,1 % spíše pozitivní a v 22,0 % jednoznačně pozitivní. Spíše negativní postoj byl zvolen v 6,6 % případů a jednoznačně negativní v 4,6 %. Jako zdůvodnění vlastního postoje žáci opět nejčastěji uváděli, že proti nim nic nemají, nevádí jim, dále že nevědí, jak svou odpověď zdůvodnit, a přibližně ve stejném počtu odpovědí zazněla také zmínka o německé kultuře, která sice byla hodnocena častěji kladně nebo neutrálně, nacházeli jsme však i negativní příklady, např. týkající německého jazyka: „*Nesnáším jejich jazyk.*“ Pokud respondenti zakládali svůj postoj na vlastní zkušenosti, jednalo se o postoje výhradně pozitivní nebo neutrální.

Shrnutí

Jak pedagogové, tak žáci volili v případě většiny etnických a náboženských skupin neutrální či pozitivně laděné odpovědi. Zejména u pedagogů byla patrná tendence držet se neutrálních odpovědí a názory silně vyhraněné jedním nebo druhým směrem vyjadřovat spíše ojedinele. Tento jev můžeme pravděpodobně interpretovat buď jako projev skutečně neutrálních

postojů, nebo jako důsledek snahy vyjadřovat „společensky přijatelné odpovědi“, která představuje jeden z typických problémů výzkumu postojů, jak jsme uvedli v teoretické části této práce.

Zdůvodnění nejčastěji uváděli ti z respondentů, kteří označili neutrálně nebo pozitivně laděné možnosti, jichž se všeobecně vyskytovalo nejvíce. Vysvětlení negativních postojů se pak objevují spíše v souvislosti se skupinami, které byly celkově hodnoceny méně příznivě.

Žáci nejpozitivněji hodnotili svůj vztah k Afroameričanům, lidem z Asie, Němcům a Afričanům a nejzáporněji k Romům a Arabům. U ostatních etnických a náboženských skupin sice také převládaly pozitivní postoje, vyjadřovány byly však hojněji také postoje negativní nebo respondenti nedokázali svůj vztah z dané skupině na stupnici vyjádřit. Pedagogové svůj vztah k uvedeným skupinám hodnotili nejčastěji jako neutrální. Výjimku tvořili pouze Romové, k nimž většina pedagogů zaujímá převážně negativní postoj, přestože Arabové sklidili taktéž vyšší množství záporných ohlasů než ostatní skupiny. Nejlépe pedagogové hodnotili svůj vztah k Polákům, Němcům a židům, ale také k lidem pocházejícím z Asie.

Přestože zhruba pětina pedagogů uvedla, že s Němci nemá zkušenost, další respondenti neváhali svými slovy charakterizovat chování a vlastnosti Němců, popsat svou zkušenost s nimi nebo označit německou kulturu za podobnou české. Žáci obvykle uváděli, že proti Němcům nic nemají, nevědí, jak odpovědět, případně hovořili o německé kultuře. Zdá se tedy, že většina všech respondentů odpovídala na základě své představy o Němcích a jejich kultuře a pouze relativně malá část pedagogů vycházela z vlastní zkušenosti.

Podobná argumentace hrála roli i při hodnocení vlastního postoje k Polákům, zvláště u pedagogů však vzrostla míra osobní zkušenosti s danou skupinou a méně respondentů psalo, že žádné Poláky nezná. Tento jev si můžeme vysvětlit geografickou blízkostí Polska s oblastí, v níž byl realizován celý výzkum.

Postoj k Asiatům byl pozitivněji popisován žáky než pedagogy. Přestože někteří z respondentů uváděli, že žádné Asiaty neznají, většina z nich pro své zdůvodnění vybírala argumenty týkající se chování či vlastností Asiatů nebo jejich činnosti v České republice. Patrná byla také vyšší míra osobní zkušenosti s Asiaty, nejčastěji s Vietnamci.

Velmi pozitivní vztah vyjadřovali žáci k Afroameričanům a Afričanům. Pro vysvětlení se často se spokojili s tvrzením, že jim ani jedna ze skupin nevádí, popisovali jejich chování či kulturu nebo napsali, že nevědí, jak svou odpověď odůvodnit. Pedagogové byli oproti žákům zdrženlivější, obvykle volili neutrální postoj a jako vysvětlení uváděli, že Afroameričany a Afričany neznají. Není pravděpodobné, že by žáci měli s Afroameričany nebo Afričany podstatně větší osobní zkušenost než pedagogové, otázkou proto zůstává, na základě jakých kritérií volili jednu z nabídnutých možností (např. zda se jedná o důsledek reprezentace těchto skupin ve filmech atp.).

Žáci a pedagogové se rozcházejí v hodnocení svého vztahu k židům. Zatímco postoje pedagogů byly veskrze příznivé a negativní postoje vyjádřilo naprosté minimum respondentů, žáci volili negativní variantu ve více než sedmnácti procentech odpovědí. Jako zdůvodnění své volby především uváděli, že nevědí, jak svůj vztah k židům charakterizovat, považovali židy za podobné sobě samým nebo podotýkali, že jim židé vadí bez toho, aby popsali důvod svých antipatií. Pedagogové přiznávali, že žádné židy neznají, a jejich další vysvětlení se obvykle týkala židovské kultury, která se jako téma poměrně často objevovala i ve zdůvodněních žáků. Někteří refleктоvali i historické události, které si s židy spojují.

Zdá se tedy, že mnoho respondentů se v případě této otázky rozhodovalo na základě svých znalostí o židovské kultuře, ať už si pod tímto pojmem představili cokoli. Nehodnotili svůj vztah k židům samotným, protože, jak připomínali, žádné neznají či nevědí, jak zhodnotit svůj postoj k nim. Proč žáci vyjadřovali natolik odlišné názory od pedagogů, by mohlo být předmětem samostatné studie. Domníváme se, že možným vysvětlením by nemusela být nutně nechuť k židům samotným, ale třeba i k náboženství všeobecně. Kloníme se také k názoru, že pedagogové více než žáci zohledňovali své znalosti o židech, židovství a zejména o historických událostech spjatých s nimi, zatímco např. žáci, kteří svůj názor ospravedlnili jednoduše tím, že jim židé vadí, nemuseli mít svůj postoj podložený konkrétními důvody nebo zkušenostmi. Druhým vysvětlením by mohla být snaha pedagogů vyjadřovat „společensky únosné postoje“, o níž jsme hovořili výše.

Z odpovědí pedagogů i žáků bylo zjevné, že lidé pocházející z Balkánu představují skupinu, o které nemají respondenti příliš jasnou představu. V obou skupinách nejvíce respondentů uvedlo, že žádné Balkánce nezná, často také přiznávali, že nevědí, jak svůj názor opodstatnit. Jejich komentáře se v některých případech dotýkaly chování Balkánců, jednalo se však převážně o obecná vyjádření o nutnosti „dobrého chování“, která by byla aplikovatelná i na ostatní skupiny.

Základním kritériem, které hraje roli při hodnocení vlastního vztahu k odlišným etnikům, se tedy zdá být chování příslušníků dané skupiny. „Dobré chování“ ve smyslu chování podobného „české kultuře“, je základní podmínkou dobrého vztahu respondentů k odlišným etnikům a náboženským skupinám napříč oběma skupinami.

Představy žáků ani pedagogů o správném chování nenaplňují podle jejich slov zejména Romové, k nimž obě skupiny zaujímají spíše negativní stanoviska. Zatímco někteří uvádějí, že je jejich postoj formován osobní zkušeností, jiní své postoje odůvodňují všeobecnými výroky, které můžeme hodnotit jako rasistické.

Pokud má multikulturní výchova vést k rozvoji všeobecně tolerantních postojů, určité zaujetí pedagogů vůči Romům dosažení tohoto cíle komplikuje. Za ještě problematičtější považujeme fakt, že se pedagogové poměrně negativně stavějí také k Arabům, a to dokonce záporněji než žáci, kteří nejčastěji přiznávají, že Araby příliš neznají. Reálně pak může hrozit,

že multikulturní výchova dosáhne přesně opačného efektu, než o jaký v ideálním případě usiluje.

Postoje k Romům a k příslušníkům jiných skupin

VO2: Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům jiných etnických, kulturních či náboženských skupin?

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky byla stanovena následující hypotéza:

H1: Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.

Tuto hypotézu budeme považovat za platnou, budou-li platit dvě dílčí hypotézy:

- DH1a: Postoje pedagogů k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.
- DH1b: Postoje žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám.

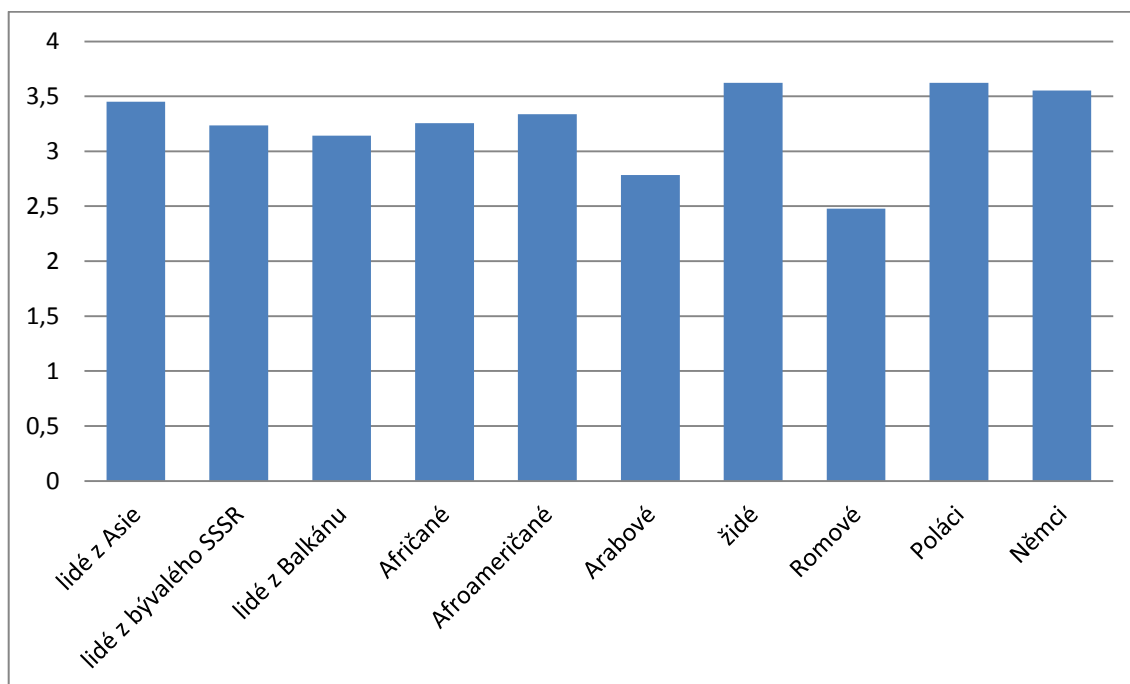
K tomu, aby se dílčí hypotézy potvrdily, požadujeme, aby postoje pedagogů, resp. žáků k Romům byly hodnoceny jako negativnější než jejich postoje ke všem dalším vybraným skupinám (průměr postojů k Romům se tedy musí nejméně blížit nule) a aby byl rozdíl mezi průměrným hodnocením postojů k Romům a hodnocením postojů k druhé nejhůře hodnocené skupině alespoň 0,10.

Pedagogové hodnotili své postoje k jednotlivým skupinám následovně:

Tabulka č. 3: Postoje pedagogů k vybraným skupinám (průměr)

skupina	průměr	skupina	průměr
<i>lidé z Asie</i>	3,45	<i>Arabové</i>	2,78
<i>lidé z bývalého SSSR</i>	3,24	<i>židé</i>	3,62
<i>lidé z Balkánu</i>	3,14	<i>Romové</i>	2,48
<i>Afričané</i>	3,26	<i>Poláci</i>	3,62
<i>Afroameričané</i>	3,34	<i>Němci</i>	3,55

Graf č. 12: Postoje pedagogů k vybraným skupinám (průměr)



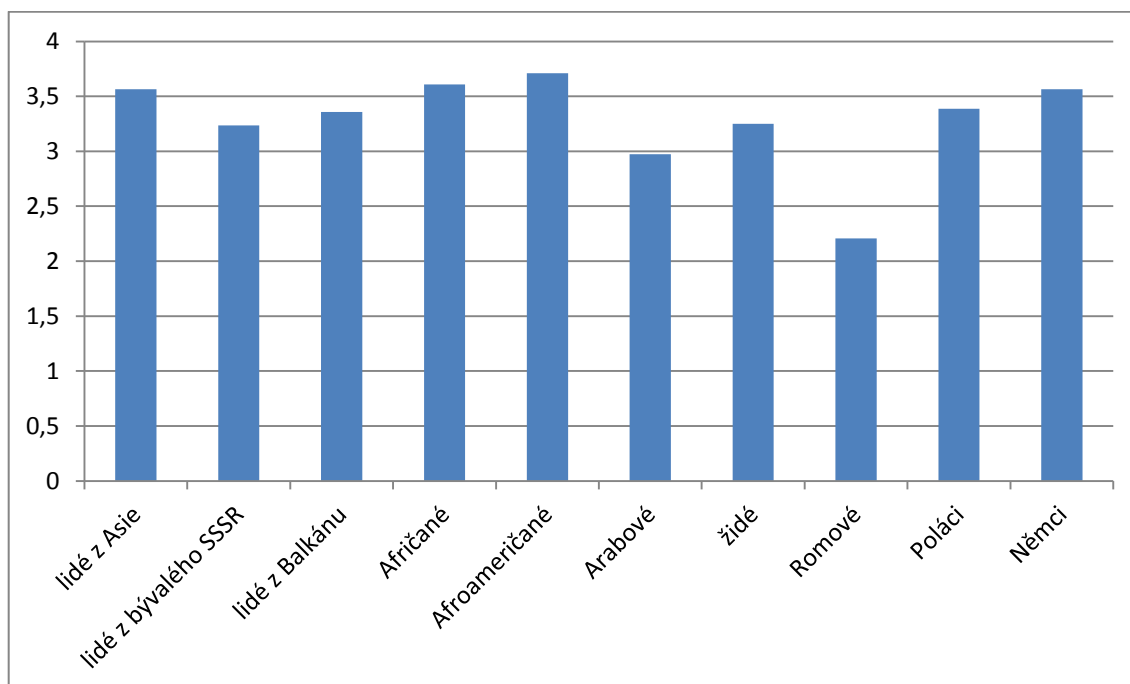
Pedagogové své postoje k Romům dle průměru hodnotili skutečně nejvíce negativně a rozdíl mezi hodnocením postojů k Romům a k druhé nejhůře hodnocené skupině (Arabům) činí 0,30. Obě podmínky pro přijetí hypotézy DH1a jsou tedy splněny a hypotézu považujeme za platnou.

Postoje žáků charakterizuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 4: Postoje žáků k vybraným skupinám (průměr)

skupina	průměr	skupina	průměr
<i>lidé z Asie</i>	3,57	<i>Arabové</i>	2,97
<i>lidé z bývalého SSSR</i>	3,24	<i>židé</i>	3,25
<i>lidé z Balkánu</i>	3,36	<i>Romové</i>	2,21
<i>Afričané</i>	3,61	<i>Poláci</i>	3,39
<i>Afroameričané</i>	3,71	<i>Němci</i>	3,57

Graf č. 13: Postoje žáků k vybraným skupinám (průměr)



Žáci své postoje k Romům dle průměru taktéž hodnotili nejvíce negativně a rozdíl mezi hodnocením postojů k Romům a k druhé nejhůře hodnocené skupině (Arabům) činí 0,76. Obě podmínky pro přijetí hypotézy DH1b jsou tedy splněny a hypotézu taktéž považujeme za platnou.

Vzhledem k tomu, že hypotézy DH1a i DH1b potvrdily, považujeme hypotézu **H1** za **platnou**. Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům jiných etnických, kulturních či náboženských skupin.

Postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům

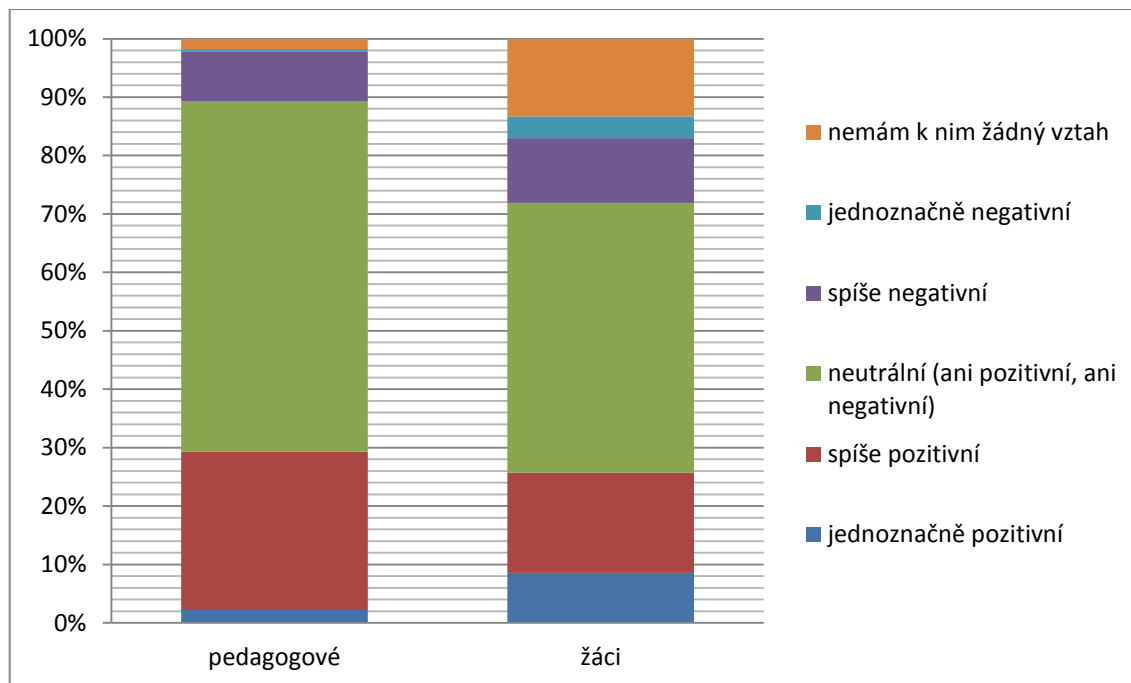
VO3: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně?

Dotazníkovou otázku, z níž čerpáme data pro zodpovězení DVO3, vyplnilo 225 pedagogů a 887 žáků, ne všichni ovšem poskytli slovní odpověď. Odůvodnění odpovědi byla před dalším zpracováním rozdělena do 11 kategorií v případě vyučujících a 10 kategorií v případě žáků, a to podle jejich tematického zaměření.

V uzavřené části otázky, která byla zaměřena na obecný postoj respondenta k odlišným etnikům a cizincům, se 60 % pedagogů přidrželo neutrální odpovědi. Pokud vyjádřili více vyhraněný vztah, jednalo se nejčastěji o vztah spíše pozitivní (27,1 %). Následovaly odpovědi „spíše negativní“ (8,4 %), „jednoznačně pozitivní“ (2,2 %) a „nemám k nim žádný vztah“ (1,8 %). Možnost „jednoznačně negativní“ označilo pouze 0,4 % pedagogů.

Neutrální varianta převládala i u žáků, přestože ji zvolilo pouze 42,6 % z nich, a obdobně s 17,1 % následovala možnost „spíše pozitivní“. Na rozdíl od učitelů však žáci častěji uváděli, že k odlišným etnikům či cizincům nemají žádný vztah; tuto odpověď vybralo 13,3 % respondentů. Další možnosti se na základě četnosti umístily ve stejném pořadí jako u pedagogů, přičemž spíše negativní alternativu označilo 11,0 % žáků, jednoznačně pozitivní 8,6 % a jednoznačně negativní 3,7 %.

Graf č. 14: Osobní vztah k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům



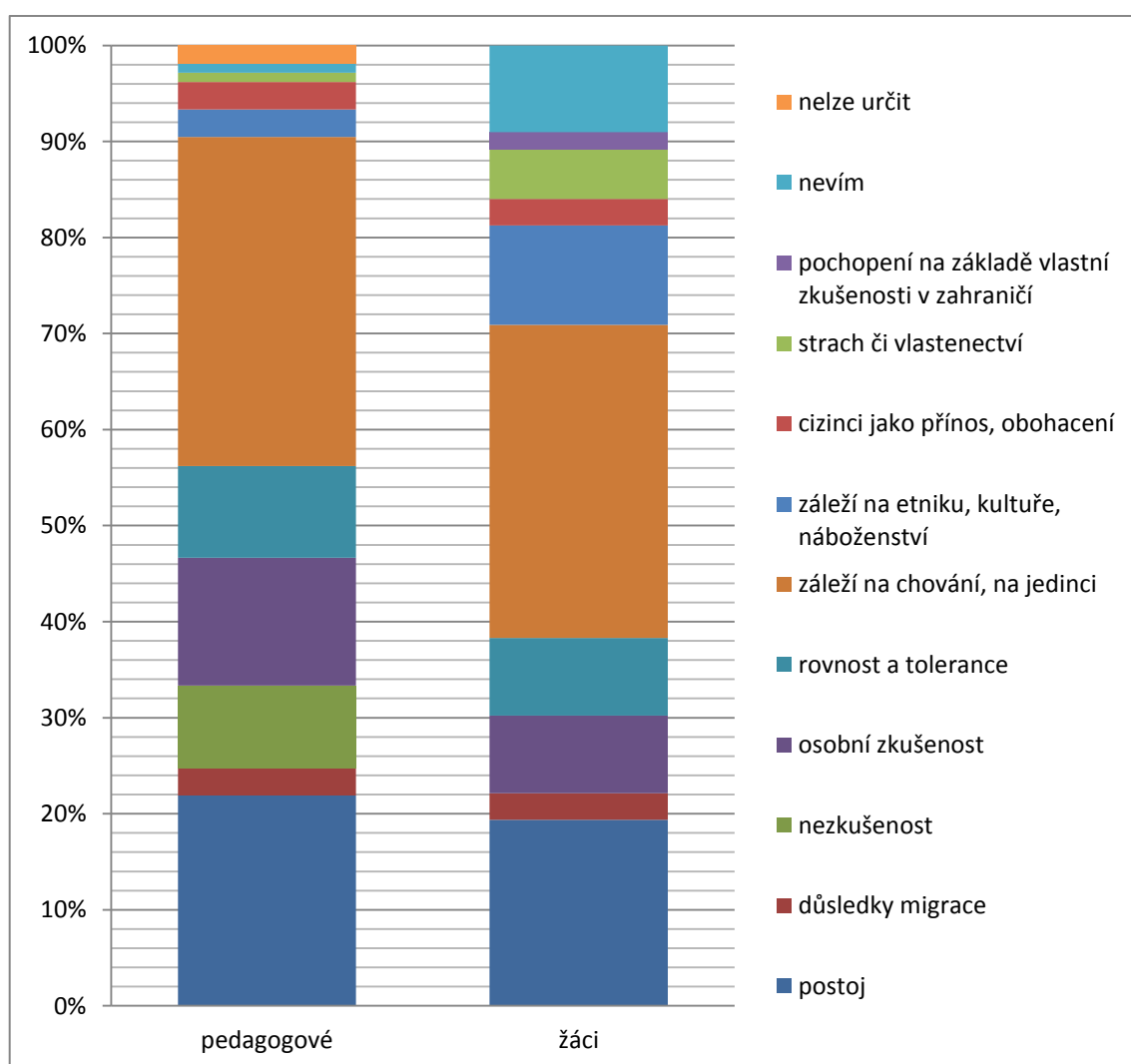
Vztah jak žáků, tak učitelů k příslušníkům cizích etnik a cizincům je podle jejich názoru nejvíce závislý na konkrétních jedincích a jejich chování. Velice častým typem odpovědi proto byly výroky jako „záleží na tom, jak se chovají“ nebo „nevadí mi, když nedělají něco špatného“. Žáci také zhruba v deseti procentech za směrodatnou považovali etnicitu jedince, původní kulturu či náboženské vyznání. Mezi takovéto odpovědi patřily výroky jako „cikáni fůůůj, zbytek OK“. Pedagogové tímto způsobem svou odpověď zdůvodňovali méně často, ale i u nich bylo možné najít podobně vyjádřené názory: „Záleží na určitém etniku, někdy je můj vztah spíše pozitivní, jindy naopak.“

Pod deset procent respondentů v obou skupinách napsalo odpověď, která naznačuje, že k příslušníkům odlišných etnik přistupují podobně jako k Čechům (např. „přijdou mi stejní jako Češi“) či vyznávají všeobecnou rovnost bez ohledu na etnickou nebo jinou příslušnost jedince („kamarádím se všema bez ohledu na barvu pleti nebo národ“). Tyto odpovědi však považujeme za náznak toho, že alespoň někteří z respondentů vyznávají principy všeobecné tolerance nebo ji aspoň považují za hodnotnou.

Z vlastní zkušenosti při volbě odpovědi vycházelo okolo patnácti procent pedagogů a deseti procent žáků. Poměrně velkou skupinu mezi pedagogy však také tvořili ti, kteří podle vlastních slov naopak nemají s příslušníky odlišných etnik a cizinci zkušenost, žáci zase často uváděli, že nevědí, jak svou odpověď zdůvodnit (9,0 %). Žáci také hojněji než učitelé vyjadřovali strach či obavy, které byly často spojeny s tématem vlastenectví a zachováním „češství“. Méně než tři procenta respondentů v obou skupinách tvořili ti, kteří v cizincích v České republice spatřují možný přínos či obohacení („někdy se od nich hodně naučím“).

Kompletní výsledky získané v otevřené části otázky jsou zobrazeny v grafu níže, je k nim však nutno přistupovat pouze jako k orientačním.

Graf č. 15: Osobní postoj k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům (zdůvodnění)



Postoje pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnik nesou mnoho podobných, ale i několik rozdílných rysů. Obě skupiny vyjadřují převážně neutrální postoje, které jsou typické zejména pro pedagogy, a pozitivní postoje převažují nad negativními. Vztah respondentů k příslušníkům odlišných etnik závisí podle obou skupin převážně na konkrétních jedincích

a jejich chování, uplatňují tedy individuální přístup. Tyto odpovědi však také můžeme interpretovat jako požadavek na „přizpůsobivost“, tedy na chování cizinců a příslušníků odlišných etnik v souladu s normami, které respondenti považují za jakýsi „český standard“.

Oproti pedagogům žáci častěji uvádějí, že k příslušníkům cizích etnik nemají vztah. Vymezování se vůči cizincům se jim tak dle jejich odpovědí pravděpodobně nejeví jako nutné či potřebné oproti pedagogům, kteří možnost „nemám k nim žádný vztah“ volili pouze ojedinele. Žáci také častěji vyjadřují strach či obavy a důraz kladou kromě chování jedinců v mnoha případech i na jejich etnicitu, kulturu nebo náboženské vyznání. Tato tendence se nám jeví jako problematická, protože naznačuje sklon ke stereotypnímu hodnocení jedinců na základě jejich etnické, kulturní a náboženské příslušnosti.

Postoje k Romům a k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům

VO4: Jsou postoje pedagogů i žáků k Romům negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky byla formulována následující hypotéza:

H2: Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.

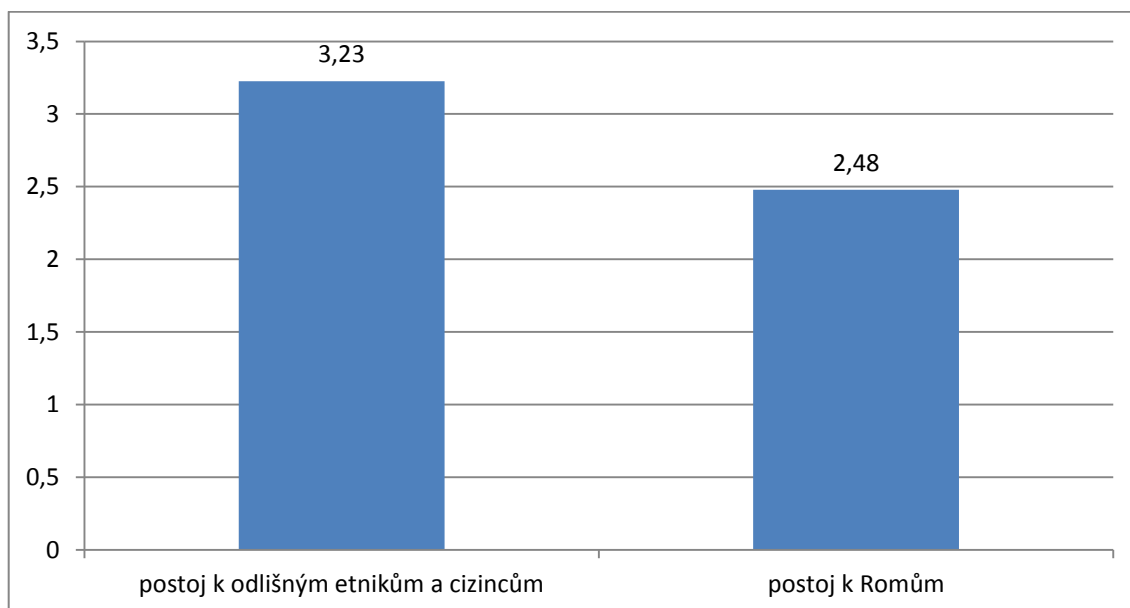
Tuto hypotézu budeme považovat za platnou, budou-li platit obě následující dílčí hypotézy:

- DH2a: Postoje pedagogů k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.
- DH2b: Postoje žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům v ČR všeobecně.

K tomu, aby se dílčí hypotézy potvrdily, požadujeme, aby postoje pedagogů, resp. žáků k Romům byly hodnoceny jako negativnější než všechny jejich postoje k cizincům a příslušníkům odlišných etnik všeobecně (průměr postojů k Romům se tedy musí více blížit nule) a aby byl rozdíl mezi průměrným hodnocením postojů k Romům a hodnocením postojů k druhé nejhůře hodnocené skupině činil alespoň 0,10.

Pedagogové své postoje k Romům a k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům všeobecně popsali následovně:

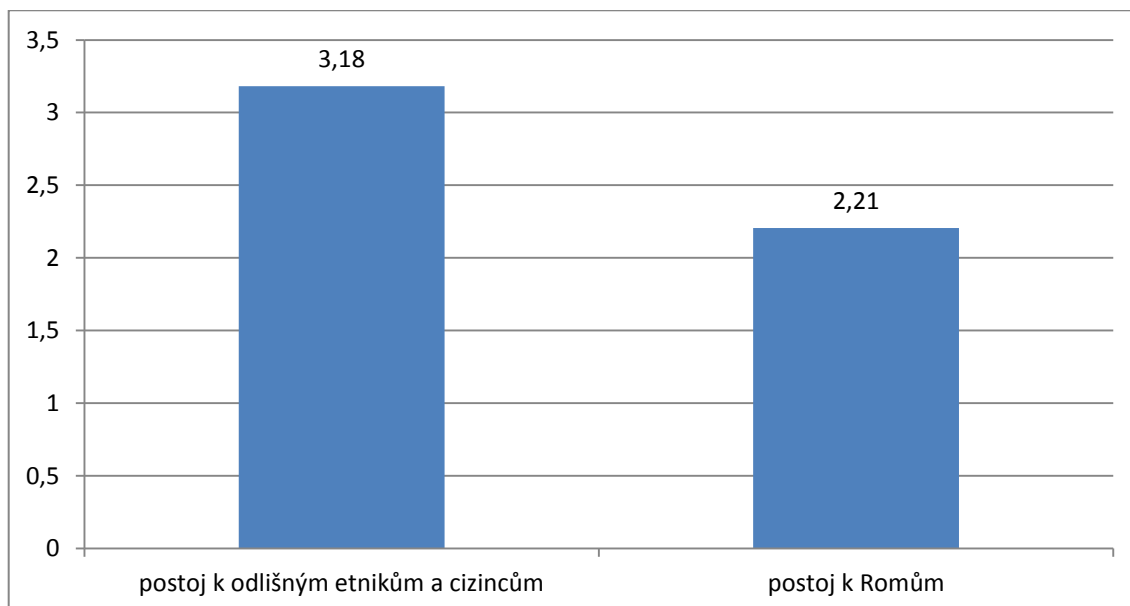
Graf č. 16: Postoj pedagogů k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům a k Romům



Pedagogové své postoje k Romům dle průměru hodnotili skutečně negativněji než své postoje k příslušníkům odlišných etnik všeobecně a rozdíl mezi obojím hodnocením činil 0,75. Obě podmínky pro přijetí hypotézy DH2a jsou tedy splněny a hypotézu považujeme za platnou.

Hodnocení vlastních postojů žáky bylo následující:

Graf č. 17: Postoj žáků k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům a k Romům



Žáci své postoje k Romům dle průměru hodnotili taktéž negativněji než své postoje k příslušníkům odlišných etnik všeobecně a rozdíl mezi obojím hodnocením činil 0,97. Obě podmínky pro přijetí hypotézy DH2b jsou tedy splněny a hypotézu považujeme za platnou.

Vzhledem k tomu, že hypotézy DH2a i DH2b potvrdily, považujeme hypotézu **H2** za **platnou**. Postoje pedagogů i žáků k Romům jsou negativnější než jejich postoje k příslušníkům odlišných etnických skupin a cizincům v ČR všeobecně.

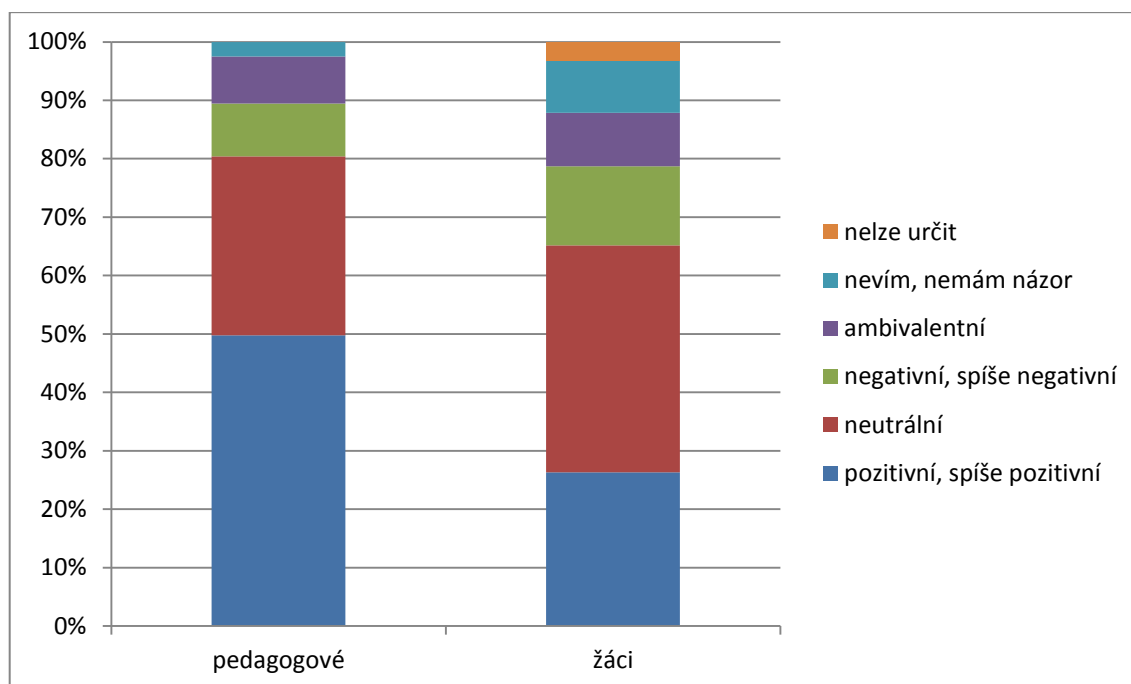
Postoje k Vietnamcům

VO5: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k Vietnamcům?

Otázku, kterou využíváme k zodpovězení DVO5, zodpovědělo 832 žáků a 199 pedagogů. Na základě celkového hodnocení Vietnamců byly odpovědi rozříděny do šesti kategorií, přičemž každá odpověď byla zařazena právě do jedné z nich. Počet tematických kategorií se však u pedagogů a žáků lišil, protože jedna kategorizace nebyla výstižná pro obě skupiny. Pro třídění odpovědí pedagogů bylo tedy vytvořeno kategorií deset, zatímco pro odpovědi žáků bylo nutné vytvořit jich dvanáct.

Grafy, které přikládáme pro kompletní zobrazení rozložení dat, je opět nutno brát jako orientační.

Graf č. 18: Postoj k Vietnamcům



Vietnamci byli oběma skupinami respondentů hodnoceni poměrně kladně. Pozitivní nebo spíše pozitivní postoj převládl zejména u pedagogů, z nichž jej vyjádřila téměř polovina. Vzhledem k tomu, že pedagogové se při hodnocení odlišných etnik drželi převážně neutrálního hodnocení, je tento výsledek poněkud překvapivý. Odpovědi žáků se zhruba ve čtyřiceti procentech daly identifikovat jako neutrální a v další čtvrtině jako pozitivní či spíše pozitivní, zatímco negativní výroky tvořily kolem třinácti procent.

Obě skupiny respondentů se mírně lišily také v tématech, která ve svých odpovědích nadnesly. Právě proto bylo nutné vytvořit pro ně různé kategorie, do kterých byly odpovědi rozděleny.

Pedagogové ve více než třiceti procentech odpovědí dávali Vietnamce do spojitosti s prací, která se objevila téměř v polovině všech pozitivně laděných výroků. Často jsme proto mohli najít odpovědi popisující Vietnamce jako „pracovité, pilné lidi“. Práce se však ukázala rovněž jaké téma, na které respondenti nahlíželi se smíšenými pocity. Nalézali jsme proto i ambivalentní odpovědi nebo dokonce negativní, podle kterých Vietnamci „okrádají“ Čechy o místa na trhu práce. Kromě práce pedagogové – na rozdíl od žáků – pozitivně hodnotili chování Vietnamců a jejich přístup ke vzdělávání a výchově. Mezi témata, která se naopak objevovala s negativními konotacemi, patřilo zejména působení Vietnamců v oblasti zboží a služeb, kriminální činnost, kterou si s nimi pedagogové asociovali, nebo všeobecné názory týkající se migrace (obvykle v tom smyslu, že Vietnamců žije v České republice příliš velký počet). Pokud respondenti vyjádřili ve své odpovědi pouze svůj postoj bez toho, aby jej blíže vysvětlili, jednalo se zpravidla o postoj neutrální. V případě, že pedagogové jednoznačně odkázali na vlastní zkušenost, byla tato zkušenost hodnocena kladně nebo neutrálně.

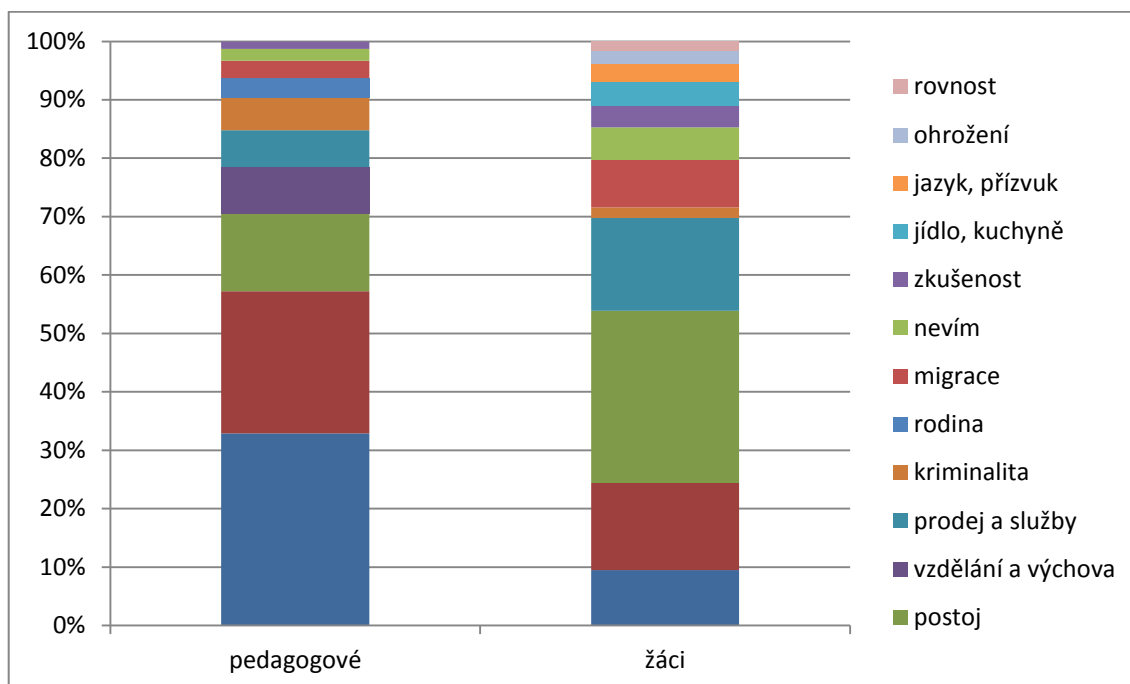
Žáci téma práce reflektovali obdobně, ale Vietnamce v České republice nejčastěji spojovali s jejich působením v sektoru obchodu a služeb, které popisovali velmi různě: Nejvíce respondentů sice uvedlo výroky, které chápeme jako pozitivní, hojně však byly zastoupeno také hodnocení neutrální, negativní či ambivalentní.

Žáci nadnesli také několik tematických okruhů, o nichž se pedagogové nezmiňovali. V první řadě se jednalo o odpovědi, které se týkaly českého či vietnamského jazyka a řečových kompetencí. Někteří z respondentů pozitivně hodnotili znalost češtiny, kterou podle nich Vietnamci prokazují, jiní ji komentovali spíše posměšně nebo negativně posuzovali vietnamštinu: „*Nemám je moc rád, nesrozumitelně mluví.*“ Podobně jako pedagogové hovořili i žáci o vysokém počtu Vietnamců v ČR: „*Nevadí mi, ale nechci, aby jich bylo víc.*“

Další respondenti více či méně explicitně uvedli, že v nich Vietnamci v ČR vyvolávají pocit ohrožení. Naproti tomu zhruba patnáct žáků prohlásilo, že na Vietnamce nepohlížejí jinak než na jakékoli jiné osoby a vyjádřili tak, že zastávají rovný přístup ke všem lidem bez ohledu na etnicitu, kulturu atp.

Přestože popsaná témata odpovědí můžeme hodnotit jako výrazně stereotypní, za zajímavý poznatek považujeme, že ani žáci, ani pedagogové nevyjadřují nevoli k fyzické odlišnosti Vietnamců, ani se o ní ve svých odpovědích výrazně nezmiňují. Nezdá se proto, že by pro ně kritérium rasy bylo podstatné při formování postojů k této skupině.

Graf č. 19: Postoj k Vietnamcům v ČR (téma odpovědi)



Postoje k muslimům

VO6: V čem se shodují a liší postoje pedagogů a žáků k muslimům?

Vzhledem k tomu, že otázky, z nichž čerpáme data pro zodpovězení VO6 nejsou strukturou zcela identické, nepřikládáme graf, který by umožnil vizuální srovnání odpovědí. O charakteristiku postojů k muslimům se však pokusíme alespoň formou slovní.

Z pedagogů, kteří své postoje vyjadřovali ve škálové otázce s možností zdůvodnění odpovědi, vlastní vztah k muslimům za neutrální považovalo 42,5 %. Další se rozhodli pro spíše nebo jednoznačně negativní alternativu (36,8 %) a výrazně menší část označila pozitivní možnosti (9,3 %). Výběr odpovědi byl nejčastěji dáván do souvislosti s odlišnou kulturou, kterou respondenti muslimům přisuzovali, a podobně velká skupina respondentů se ve své odpovědi zabývala chováním muslimů. V obou případech se jednalo převážně o neutrální či negativně laděné výroky. Jako příklad můžeme uvést názor tohoto respondenta: „Vadí mi jejich snahy o vynucení svých požadavků, nechtějí se přizpůsobit, netolerantnost, chovají se jako na svém území.“ Více než patnáct procent pedagogů přiznalo, že žádného muslima nezná. Za zmínku také stojí, že všichni respondenti, kteří přiznávali, že jejich postoj formují především média nebo zprostředkované informace, zaujímali spíše negativní stanovisko.

Odpovědi žáků, které jsme získali za pomoci otevřené otázky zjišťující jejich postoje k muslimům, byly nejprve roztříděny do kategorií na základě jejich hodnotového zabarvení. Více než čtyřicet procent respondentů uvedlo, že na toto téma nemají názor nebo nevědí, jak odpovědět. Dále zhruba čtvrtina respondentů popsala svůj vztah jako neutrální („mám k nim neutrální vztah,“ „jsou to lidé jako každý jiný“), čtvrtina jako negativní nebo spíše negativní

(„*moc je nemám rád*,“ „*krvežízniví zabijáci*“). U několika odpovědí nebylo možné hodnocení určit a malá skupina respondentů vyjádřila ambivalentní postoj („*osobně proti nim nic nemám, ale po tom, co se děje ve světě, se jich obávám*“). Jako kladný svůj postoj vnímalo téměř zanedbatelné množství respondentů (přibližně dvě procenta).

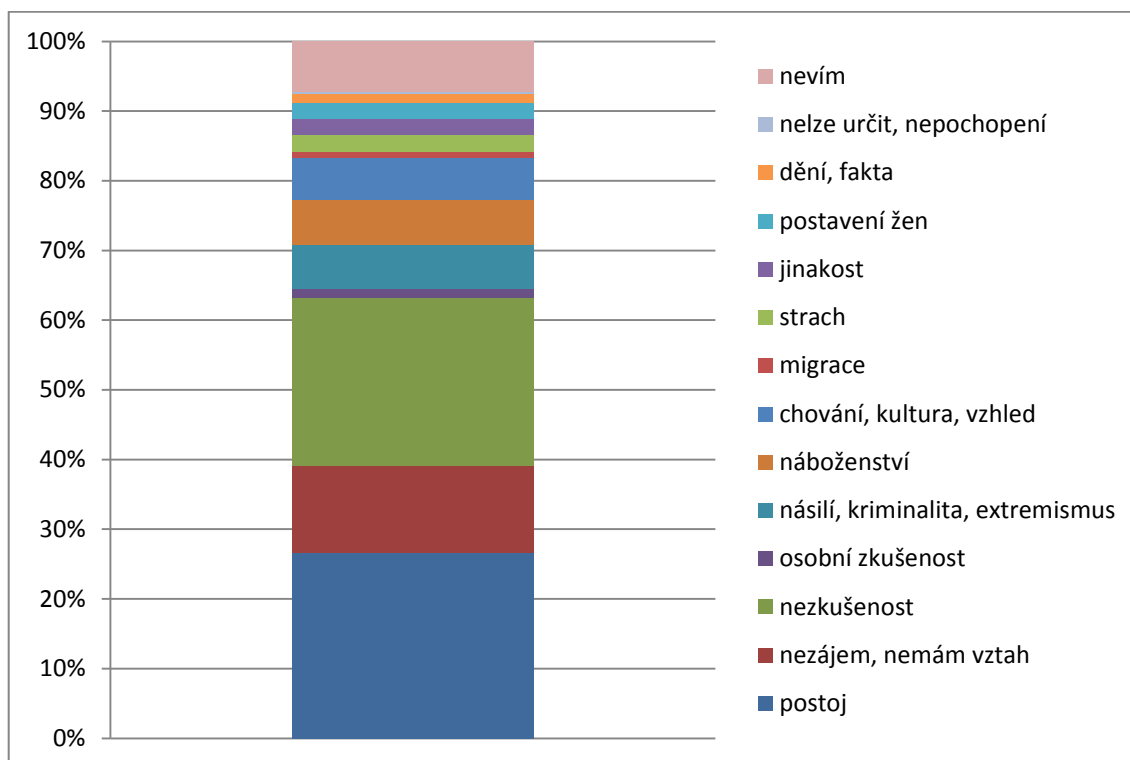
Z tematického hlediska odpovědí respondentů bylo pro tuto otázku vytvořeno 14 kategorií, do kterých byly odpovědi rozřazeny; kategorie vytvořené na základě hodnotového zabarvení a témat byly podrobeny třídění druhého stupně.

Více než čtvrtina žáků vyjádřila svůj postoj bez přiblížení jeho důvodu, přičemž většinu takto explicitně formulovaných výroků můžeme označit za neutrální či negativní. Mnoho odpovědí však bylo obtížné kategorizovat, kupř.: „*Neutrální, nemám je ale moc ráda*.“ Další čtvrtina odpovědí konstatovala, že muslimy respondent nezná nebo s nimi nemá zkušenost, a poloviční množství respondentů uvedlo, že k muslimům nebo k zadané otázce nemá vztah nebo je daná problematika nezajímá. Další žáci napsali, že nevědí, jak odpovědět. Absenci postojů k muslimům a vyjadřovaný nezájem považujeme za nesmírně zajímavé zjištění.

Pozitivní postoje byly nejčastěji spojovány s osobní zkušeností s muslimy, nejčastěji takovou, kterou respondenti získali na zahraniční dovolené, tedy ne s muslimy v České republice. Neutrální výroky se obvykle týkaly prostého vyjádření postoje nebo náboženství, které v tomto případě bylo chápáno jako neutrální atribut charakterizující muslimy. S náboženstvím se však pojily také negativní konotace. Další negativní postoje byly založeny na spojení muslimů s násilím, kriminalitou či extremismem, případně s jejich kulturou, chováním či vzhledem nebo s marginálním postavením žen. Několik respondentů také vyjadřovalo strach, který jejich postoj k muslimům utváří.

Vzhledem k nízkému počtu slovních odpovědí, které jsme obdrželi od pedagogů, nepovažujeme podrobné kvantitativní zobrazení témat těchto odpovědí za vypovídající. Pro ilustraci však přikládáme graf zobrazující tematické zaměření odpovědí žáků, který je ovšem opět nutno brát jako orientační:

Graf č. 20: Postoj žáků k muslimům (téma odpovědi)



Postoje pedagogů i žáků k muslimům spadají spíše do negativní části spektra. Pro odpovědi žáků je však velmi příznačná zejména absence postoje, nezájem o jeho zaujetí a nedostatek informací o muslimech.

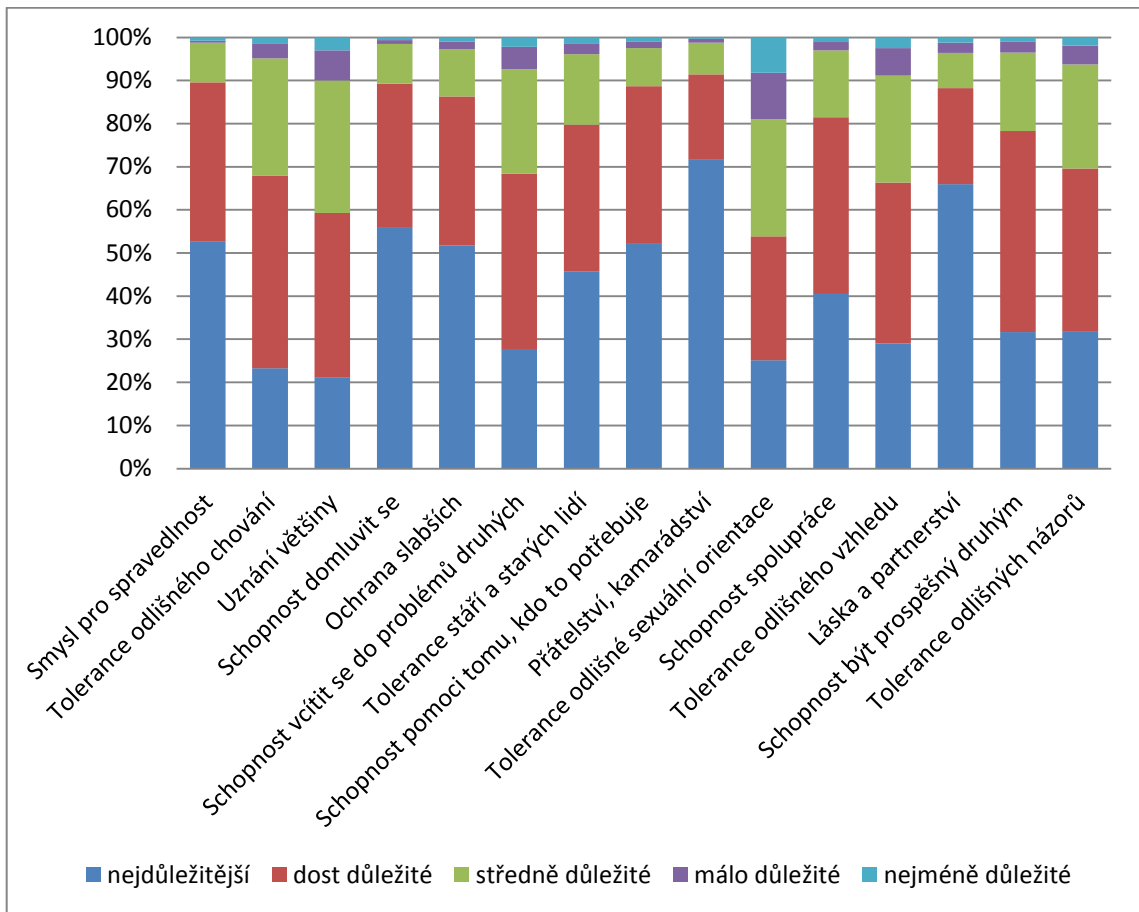
Konkrétnější témata, která si s muslimy pedagogové a žáci spojují, si jsou velmi podobná a chápeme je jako očekávatelná kupř. vzhledem k mediální reprezentaci muslimů. Jedná se zejména o témata spjatá s islámem, s nímž si respondenti asociují extremismus, násilí či podřadné postavení žen.

Hodnoty pedagogů a žáků

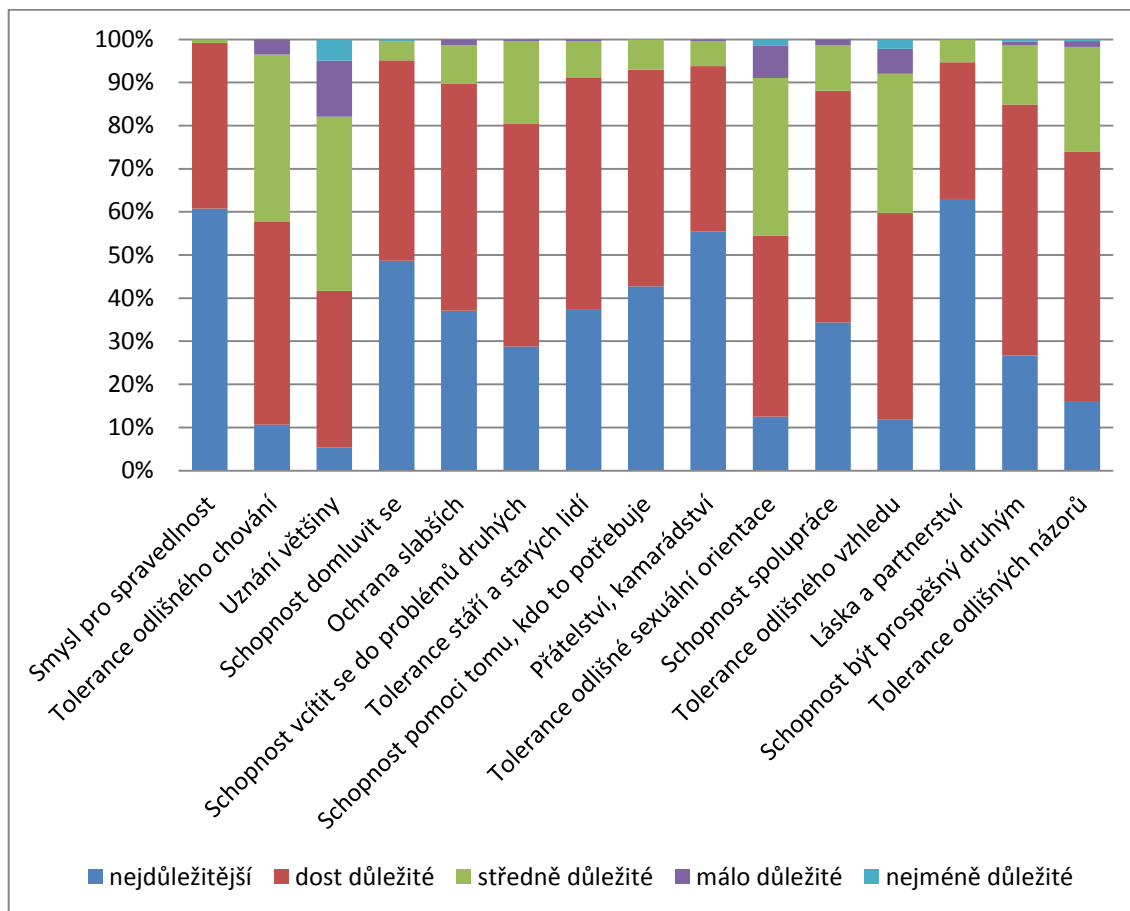
VO7: Jak se shodují či liší vnímání důležitosti vybraných životních hodnot u pedagogů a žáků?

Jak již bylo řečeno, škálové otázky je možno vyhodnocovat několika způsoby. Mohli bychom přistoupit pouze k jejich procentuálnímu vyhodnocení, tedy individuálně popsat, jakou váhu připisují respondenti jednotlivým hodnotám. Výhradně za použití této metody zpracování by však nebylo možné získaná data adekvátně vzájemně porovnávat. Vzhledem k rozsahu otázky by bylo rovněž nepřehledné slovně popisovat všechna získaná data, avšak podrobné výsledky jsou nahlédnutí v podobě níže umístěných grafů.

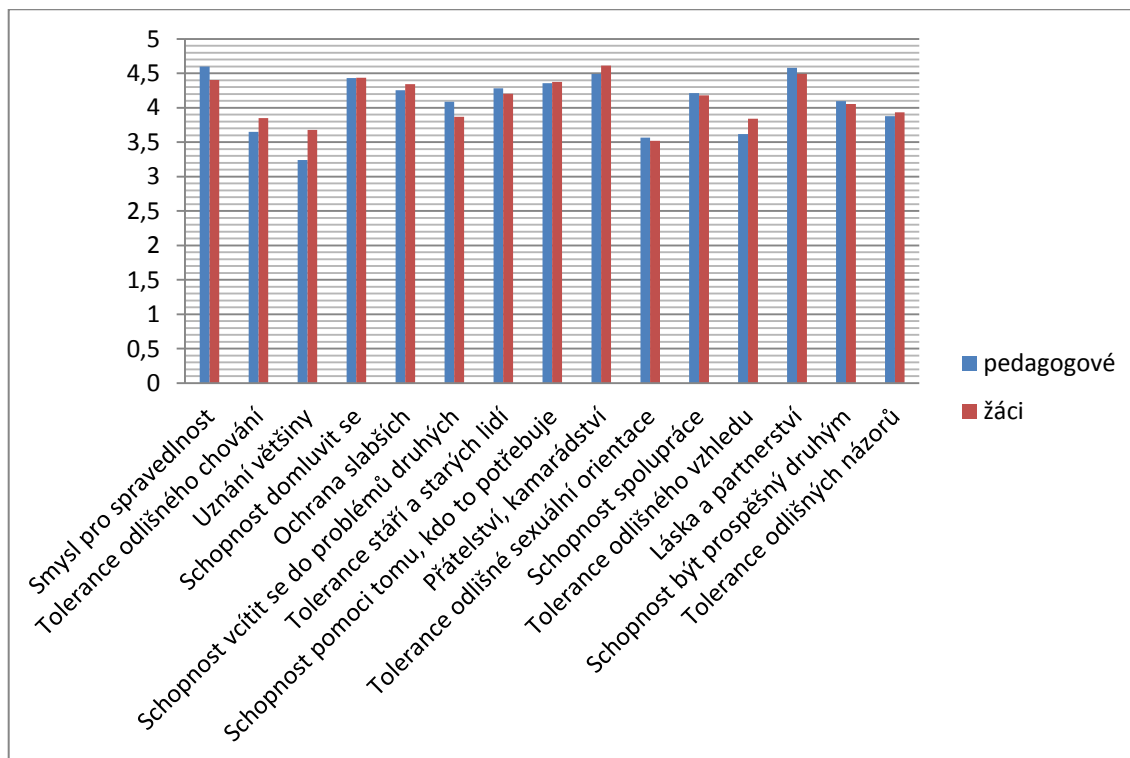
Graf č. 21: Hodnoty respondentů (žáci)



Graf č. 22: Hodnoty respondentů (pedagogové)



Graf č. 23: Hodnoty respondentů na základě průměru



Pedagogové dle průměru vyzdvihli jako nejpodstatnější smysl pro spravedlnost (4,60) a za ní v těsném závěsu partnerství a lásku (4,58), a to i přesto, že láska a partnerství byla v dotaznících nejčastěji označována za nejdůležitější hodnotu. Pedagogové si dále významně cenili, podobně jako žáci, přátelství a kamarádství (4,49) a schopnost domluvit se (4,43). Za nejméně podstatnou z hodnot bylo považováno uznání většiny (3,24), kterou tak jako jedinou můžeme označit nikoli za velmi důležitou, ale za středně důležitou. Hranici 4,00 nepřesáhly také další čtyři hodnoty: tolerance odlišné sexuální orientace (3,57), tolerance odlišného vzhledu (3,62), tolerance odlišného chování (3,65) a tolerance odlišných názorů (3,88).

Žáci za nejdůležitější hodnotu považovali přátelství a kamarádství (průměr 4,61), za nímž jako stále velmi důležitá následovala láska a partnerství (4,49). Jako velmi důležitou hodnotili také schopnost domluvit se (4,43), smysl pro spravedlnost (4,40), schopnost pomoci tomu, kdo to potřebuje (4,38), a ochranu slabších (4,34). Ve srovnání s těmito hodnotami se jim jako méně důležitá jeví tolerance odlišné sexuální orientace (3,52), uznání většiny (3,68) nebo tolerance odlišného vzhledu (3,84), přestože všechny tyto hodnoty můžeme na základě průměru taktéž přiřadit k velmi důležitým hodnotám. Průměrnou hodnotu 4,00 nepřesáhla také tolerance odlišného chování (3,85), schopnost vcítit se do problémů druhých (3,87) a tolerance odlišných názorů (3,91).

Jak je patrné zvláště z prvních dvou grafů, pouze malé množství respondentů napříč oběma skupinami volilo možnost „málo důležité“ a „nejméně důležité“. Průměry, které jsme vypočítali, proto nespádají pod hodnotu 3,00, tedy „středně důležité“. Pedagogové navíc stejně jako v případě některých dalších otázek volili poněkud neutrálnější varianty než žáci, častěji tedy místo možnosti „nejdůležitější“ vybírali možnost „dost důležité“ apod.

Hodnoty pedagogů a žáků se v mnohém shodují. Pomyslné první čtyři příčky obsadily v obou případech v různém pořadí přátelství a kamarádství, láska a partnerství, schopnost domluvit se a smysl pro spravedlnost. Tolerance k různým druhům odlišností (v sexuální orientaci, v odlišném vzhledu či odlišném chování) naopak byly respondenty hodnoceny jako poněkud méně podstatné. Důraz na lásku a přátelství svědčí o tom, že respondenti si nejvíce cení hodnot, které se bezprostředně váží k nim samým a jejich vztahu k nejbližším osobám, zatímco všeobecné principy tolerance řadí na pomyslném žebříčku hodnot na nižší příčky.

Závěry výzkumu

Za cíl empirické části této diplomové práce jsme si zvolili srovnání postojů a hodnot učitelů základních a středních škol s postoji a hodnotami žáků základních a středních škol, které se váží k příslušníkům různých etnických či kulturních skupin. Odpovědi na stanovené výzkumné otázky jsou většinou deskriptivní povahy a usilují o komplexní popis a komparaci postojů a hodnot pedagogů a žáků. Je proto problematické shody a rozdíly mezi žáky a pedagogy redukovat na několik shrnujících vět a cíl práce nejlépe naplňují jednotlivé

odpovědi na výzkumné otázky. Přesto se však pokusíme vybrat a popsat důležité body, v nichž hodnoty a postoje pedagogů a žáků výrazně shodují či naopak liší.

Pedagogové i žáci zauímají k příslušníkům odlišných etnik a kulturních skupin nejčastěji neutrální postoje. Neutrální postoje jsou charakteristické zejména pro pedagogy, kteří více vyhraněné varianty odpovědi označovali v relativně malém měřítku. Jak již však bylo naznačeno výše, zůstává otázkou, zda se jedná o skutečné postoje, které se projevují v kognitivní, senzitivní i behaviorální rovině, či o snahu vyjadřovat postoje, které se pedagogům zdají jako společensky přijatelné.

Dle výsledků našeho šetření pedagogové vyjadřují poněkud negativní postoje k Romům, muslimům a Arabům, naopak kladně se stavějí k Vietnamcům, Polákům, židům či Němcům. Žáci sdílejí antipatie k Romům, vlastní postoj k Arabům však hodnotí neutrálněji než pedagogové a o muslimech nejčastěji prohlašují, že se o ně nezajímají či o nich nemají dostatek informací. Pozitivně se vyjadřují podobně jako učitelé o svém vztahu k Němcům, kladný postoj však zauímají ještě výrazněji k Afroameričanům a Afričanům.

Pedagogové a žáci se mírně rozcházejí ve svých postojích k židům a není zcela patrné, z jakého důvodu se někteří žáci k této skupině stavějí negativně. Možným vysvětlením by mohlo být nejen zaujetí vůči židům samotným, ale i vůči náboženským skupinám všeobecně.

V souladu s výsledky předchozího výzkumného šetření, na něž jsme v práci odkazovali, vyjadřují respondenti negativní postoje nejčastěji k Romům. Potvrdily se tak obě hypotézy, které jsme si stanovili, podle nichž jsou postoje k Romům negativnější než k dalším etnickým, kulturním či náboženským skupinám i k příslušníkům odlišných etnik a cizincům v ČR všeobecně. Romové jsou pro respondenty obou skupin do značné míry chápáni jako reprezentanti „nevhodného chování“ a „nepřizpůsobivosti“.

Téma „správného chování“ provázelo celý výzkum. Respondenti často uváděli, že jejich postoj záleží na chování jednotlivců: Pokud příslušník odlišného etnika, kultury atd. splňuje jakýsi standard „českého, slušného chování“, jeho sounáležitost s danou skupinou se respondentům nejeví jako podstatná. Navzdory tomu však respondenti určité postoje k různým skupinám, nikoli jednotlivcům evidentně zauímají, a často dokonce přibližují své koncepty toho, jak se různé skupiny chovají či jaké mají vlastnosti. Nemíníme nyní pouze negativní atributy, ale i ty pozitivní, které respondenti připisují kupř. Němcům nebo Vietnamcům. Specifickou kategorií pak tvoří odpovědi, které jsme nalézali zejména u žáků a podle kterých je pro postoj respondenta k určité osobě příslušnost k etniku podstatná. Tyto výroky se pojí téměř výhradně s Romy, na které tak respondenti upozorňují jako na specifickou skupinu i tehdy, když se o Romech zadání otázky vůbec nezmiňuje.

Pozitivně je naopak zpravidla vnímána „kulturní blízkost“, na kterou respondenti upozorňovali zejména v souvislosti s Němci nebo Poláky (v případě pedagogů), která je navíc nezřídka umocněna osobními zkušenostmi s příslušníky daných skupin. Zajímavý je však také

fakt, že respondenti (zejména žáci, ale i pedagogové) velmi pozitivně hodnotí také své postoje k Afroameričanům nebo Afričanům, s nimiž se pravděpodobně běžně nesetkávají a podle svých slov žádné Afroameričany nebo Afričany neznají. Roli tak v tomto případě zřejmě hraje mediální reprezentace obou skupin.

Relativně indiferentně jsou vnímáni Balkánci a lidé z bývalého Sovětského svazu. Respondenti napříč oběma skupinami podávali velmi nespécifické důvody pro svůj postoj, jako byly výroky typu „nevadí mi“, nebo opět přiznávali, že příslušníky těchto skupin neznají.

Respondenti obou skupin nejčastěji uvádějí, že jejich postoj k odlišným etnikům a cizincům v ČR je neutrální. Zdá se však, že tato neutralita je chápána nikoli jako všeobecná tolerance, ale jako výslednice více či méně pozitivních a negativních postojů, které se váží k různým skupinám.

Své postoje respondenti odůvodňují velmi různě a velmi často hovoří o tématech, která považujeme za stereotypní. Zejména žáci však často nespécifikují důvod svého postoje a konstatují, že jim příslušníci určité skupiny jednoduše vadí. Důvodem pro taková tvrzení může být pouze neochota respondentů více se rozepisovat, jiným vysvětlením však může být racionálně nepodložený předsudečný postoj, který považujeme za problematický.

V rámci výzkumného šetření nás zajímala i otázka, jak respondenti vnímají skupiny, které můžeme považovat za fyzicky odlišné. Z výsledků výzkumu můžeme soudit, že se kritérium fyzického vzhledu nezdá být pro respondenty příliš určující. Výjimku však opět tvoří Romové, o nichž někteří respondenti dokonce hovoří jako o rase, s níž si spojují negativně hodnocené vlastnosti. Fyzické kritérium tak přeci jen v některých případech vyvstává jako podstatné pro kategorizaci osob a charakteristiku jejich povahových vlastností.

Přestože většina pedagogů a žáků nevyjadřuje konzistentně xenofobní postoje a deklarují, že jejich přístup k jedincům záleží pouze na jejich chování, zdá se, že skupinová příslušnost při formování postojů ke konkrétním osobám přeci jen není nepodstatná. Musíme však připomenout, že se i přesto našli respondenti, kteří odmítli etnické, kulturní a náboženské skupiny hodnotit jako celek s komentářem, podle kterého k příslušníkům odlišných skupin nepřístupují jinak než ke komukoli jinému. Další pedagogové a žáci vyjádřili neutrální či pozitivní postoj s tím, že se s příslušníky daných skupin nikdy osobně nesetkali. Takové postoje sice napovídají, že respondenti mají tendenci hodnotit paušálně celé skupiny na základě zkušeností s jednotlivci, alespoň však do kontaktu s příslušníky odlišných etnik nevstupují s předem vytvořeným úsudkem.

Z poznatků, které přinesl náš výzkum, je patrné, že rovný přístup ke všem osobám bez ohledu na jejich skupinovou příslušnost, o který usiluje multikulturní výchova, stále nepředstavuje hodnotu, která by se nacházela mezi nejvyššími na hodnotovém žebříčku pedagogů ani žáků. Tolerance odlišností, zejména v sexuální orientaci, v názorech, ve fyzickém vzhledu nebo v chování, naopak nepředstavují pro respondenty tak důležité hodnoty jako láska

či přátelství. Kladou tedy důraz na hodnoty, které se bezprostředně dotýkají jich samých či jejich vztahů k nejbližším osobám, tedy na takové, které bychom na základě typologie P. Saka uvedené v teoretické části této práce mohli řadit nejspíše k reprodukční a hédonistické hodnotové orientaci.

Přestože pro pedagogy ani žáky nejsou hodnoty jako tolerance a rovný přístup ke všem osobám nepodstatné, ve vyjadřovaných postojích se neprojevují konzistentně a zůstává otázkou, nakolik jsou tyto hodnoty zvnitřněné a jak se projevují v každodenním životě obou skupin.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se zaměřila na problematiku hodnot a postojů pedagogů a žáků k příslušníkům odlišných etnických a kulturních skupin, které se v rámci školního vzdělávání pokouší formovat multikulturní výchova. Na teoretické rovině jsme popsali základní ideje a proudy multikulturalismu, zabývali jsme se jejich reflexí v české multikulturní výchově a následně jsme se věnovali problematice hodnot a postojů a možnostem jejich zjišťování. Na tyto základy jsme navázali v empirické části práce, v níž jsme porovnali postoje a hodnoty pedagogů a žáků, které vyjadřují ve vztahu k odlišným etnickým, kulturním, ale i náboženským skupinám. Poznatky, k nimž naše šetření dospělo, jsme podrobně popsali v předchozí kapitole.

Naše zjištění implikují důsledky mj. i pro multikulturní výchovu, na jejíž realizaci a výsledný efekt podle našeho názoru mají vliv postoje a hodnoty pedagogů. Multikulturní výchova může jen s obtížemi vést k rozvoji tolerantních postojů a přijetí příslušných hodnot, pokud pedagogové o odlišné etnicitě, kultuře a náboženství uvažují jako o stereotypních a esenciálních kategoriích a vyčleňují některé skupiny jako problematické. V případě Romů sdílejí negativní postoje se žáky, a svůj vztah k muslimům a Arabům dokonce charakterizují jako zápornější než žáci, kteří přiznávají, že zejména jejich postoj k muslimům není pevně zformovaný. Postoj pedagoga tak v tomto případě tedy může způsobit spíše příklon negativním směrem. Pedagogové na druhou stranu vyjadřují mnoho neutrálních postojů. Pokud jsou tyto postoje reálné, nikoli jen deklarované, je naopak žádoucí, aby se pokusili žákům svůj náhled zprostředkovat a předat.

Výsledky našeho výzkumného šetření poskytují jistý vhled do hodnot a postojů pedagogů a žáků, v dané oblasti se však nabízí mnoho možností pro další výzkum. Za vhodné považujeme především využití kvalitativní metodologie, která dokáže do problematiky hodnot a postojů proniknout hlouběji, navázat na témata, která se ukázala jako podstatná, nebo nalézt nová, která náš výzkum neodhalil.²⁰⁵ Kvalitativní výzkumné metody disponují technikami, jako jsou nestrukturované rozhovory či terénní výzkum, které umožňují hlubší vzhled do smýšlení pedagogů a žáků a dokáží lépe postihnout některé aspekty postojů, které jsou prostřednictvím dotazníku obtížně zachytitelné. Z našeho výzkumu vyplývá potřeba zaměřit se např. na předsudky a stereotypní představy, které si respondenti/informátoři sami neuvědomují, nebo

²⁰⁵ Kvalitativní metodologii jsme využili i v rámci projektu *IGA_FF_2014_09* za účelem zjišťování postojů pedagogů k jinakosti a k multikulturní výchově. Výsledky této části výzkumu prezentujeme v několika výše uvedených studiích a příspěvcích v konferenčních sbornících, stejně jako v diplomové práci Bc. B. Viktorové: *VIKTOROVÁ B. Multikulturalismus ve školní praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci, termín odevzdání 31. 3. 2016. Diplomová práce.

na behaviorální rovinu jejich postojů. Otázkou také prozatím zůstává, zda jsou postoje deklarované v dotaznících projevem reálných postojů a hodnot respondentů, či zda se jedná spíše o tendenci prezentovat sama sebe jako tolerantní osobu.

Další možností výzkumu mohou být i kvantitativní šetření zaměřená na specifitější témata, jako je například vztah pedagogů a žáků k dalším typům jinakosti než etnické či kulturní. K takovým mohou patřit odlišnosti v náboženském vyznání, v sexuální orientaci, genderu, životním stylu, sociální a ekonomické sféře atp.

Jako vhodné se jeví také výzkumy zacílené na oblast samotné multikulturní výchovy, její efektivity, kompetencí a přípravy pedagogů či na možnosti formování postojů a hodnot v rámci školství.

Za potenciálně velmi přínosné považujeme zapojení kulturních antropologů do debat o multikulturní výchově a její podobě či do výzkumů s ní spojených. Ze získaných poznatků navíc nemusí profitovat pouze pedagogika, ale také kulturní antropologie samotná; výzkumy ve vzdělávání mohou mnoho napovědět např. o transmisi a udržování předsudečných či jiných postojů mezi pedagogy a žáky či žáky navzájem, o interakci osob z různého sociokulturního zázemí v prostředí školy atp.

Vzdělávání představuje oblast, která zasahuje do života prakticky všech obyvatel České republiky, považujeme proto za relevantní věnovat se mu v rámci výzkumné činnosti. Vzhledem k tomu, že si multikulturní výchova klade za cíl nejen vytvářet přátelské a inkluzivní prostředí ve škole, ale také plnit výchovnou funkci a usilovat o přesah do běžného života žáků, vnímáme její implementaci do vzdělávacích osnov jako důležitý krok. Je však třeba zabývat se jejími možnostmi, limity a nedostatky a také lidmi, kterých se multikulturní výchova bezprostředně dotýká – žáky a pedagogy. Doufáme proto, že i tato práce může přispět k lepšímu pochopení dané problematiky.

Literatura

Tištěné zdroje

AJZEN, I. *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire a New York: Open University Press, 2005. ISBN 10: 0-335-21703-6.

BANKS, Ch. A. a J. A. BANKS. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 07-879-5915-4.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-732-5020-9.

BERNARD, H. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Methods*. 3. vyd. Walnut Creek: AltaMira Press, 2002. ISBN 07-591-0148-5.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-711-3169-5.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-722-0195-6.

CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., MORAVCOVÁ, B., PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a M. ROUBÍNKOVÁ. Role učitele při implementaci multikulturního vzdělávání do školních kurikul. *Civilia* (přijato k tisku).

CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M. a M. ROUBÍNKOVÁ. Romové očima pedagogů základních a středních škol. *AntropoWebzin* (úpravy dle připomínek recenzentů).

CICHÁ, M., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M. a B. VIKTOROVÁ. Je xenofobie a rasismus mládeže v rukou pedagogů? *E-pedagogium* (v recenzním řízení).

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

DUROZOI, G. a A. ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994. ISBN 80-85764-07-5.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: Antropologická perspektiva*. Praha: SLON, 2012. ISBN 978-80-7419-053-7.

DOVIDIO, J. F. *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Londýn: Sage, 2010. ISBN 978-1-4129-3453-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

GELLNER, A. *Národy a nacionalismus*. Praha: Hřibál, 1993. ISBN 80-900892-9-1.

GRAEBER, D. *Toward an Anthropological Theory of Value: The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave, 2001. ISBN 03-122-4045-7.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.

HIRT, T. a M. JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Člověk v tísní, o. p. s. a Katedra antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni, 2005. ISBN 80-86473-83-X.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-244-0765-5.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8535-0.

KROEBER, A. L. a C. KLUCKHOHN. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University.

KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-856-6834-3.

KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-210-0141-0.

LAWLESS, R. *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-719-8106-0.

MÁČALOVÁ, J. Multikulturalismus ve školní praxi: náhled pedagogů. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYŠIN. *Nová sociálna edukácia človeka III*. Prešov, 2014.

- MÁČALOVÁ, J. a A. PREISSOVÁ KREJČÍ. Re-prezentace Romů v médiích. In: PETRANOVÁ, D., PRAVDOVÁ, H. a M. SOLÍK. *Megatrendy a médiá 2015: Mediálna farma II*. Trnava, 2015.
- MALINA, J. a kol. *Antropologický slovní (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0.
- MISTRÍK, E. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999. ISBN 80-88778-81-6.
- MOLNAR, S. *Human variation: Races, types, and ethnic groups*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2006. ISBN 01-319-2765-5.
- MORAVCOVÁ, B. a M. ROUBÍNKOVÁ. Hodnoty a postoje českých žáků ve vztahu k jinakosti. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYŠIN, B. *Nová sociálna edukácia IV*. Prešov, 2016.
- MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MORGENSTERNOVÁ, M. a L. ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NELSON, T. D. *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Psychology Press. ISBN 978-0-8058-5952-2.
- PASTOROVÁ, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-76-2.
- PASTOROVÁ, M a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Multikulturní výchova v gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.
- PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4164-1.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4.

- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Tolerantní nebo xenofobní společnost? Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T. a B. KUZYSIN. *Nová sociálna edukácia IV*. Prešov, 2016.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a J. MÁČALOVÁ. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 62–72. ISSN 1805-8825.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., PROKEŠ, M. a B. VIKTOROVÁ. Multikulturní výchova jako prostředek rozvoje (ne)tolerantní společnosti. *Studia paedagogica* (v recenzním řízení).
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., MÁČALOVÁ, J., CICHÁ, M., MORAVCOVÁ, B. a M. ROUBÍNKOVÁ. Migrace, integrace a česká škola. *Paidagogos* (úpravy dle připomínek recenzentů).
- PRUDKÝ, L. *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRUDKÝ, L. *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK, 2006. ISBN 1801-1640.
- PRUDKÝ, L. a kol. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-858-6672-2.
- PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8772-8.
- PUNCH, K. F. *Developing effective research proposals*. Londýn: Sage, 2012. ISBN 978-1-4129-2125-1.

RABUŠIC, L. Je česká společnost „postmaterialistická“?. *Sociologický časopis*. 2000, roč. 2000. č. 36, s. 3–22. ISSN 0038-0288.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-870-0002-1.

RATTANSI, A. *Racism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-019-2805-904.

ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-080-2.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

SAK, P. *Proměny české mládeže: Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SLEETER, Ch. E. a C. A. GRANT. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley, 2009. ISBN 978-0470-38369-8.

STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009. ISBN 978-1-4331-0346-9.

ŠÍŠKOVÁ, T. a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

VAN DETH, J. W. a E. SCARBROUGH. *The impact of values*. Oxford: Oxford University Press, 1998. ISBN 01-982-9475-1.

VAN DIJK, T. *Racism and the Press*. Londýn: Routledge, 1991. ISBN 0-415-04733-1.

VÁVRA, M. Nesnáze s měřením postojů. *Data a výzkum – SDA info*. 2006, roč. 2006, č. 1, s. 9–12. ISSN 1802-8152.

VIKTOROVÁ B. *Multikulturalismus ve školní praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci, termín odevzdání 31. 3. 2016. Diplomová práce.

Elektronické zdroje

AAA Statement on Race. *American Anthropological Association* [online]. 1998 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=2583>.

BURYÁNEK, J. a kol. Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. *Varianty* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2002 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf.

HIRT, T. Přehled nejasností spjatých s konceptem etnicity v perspektivě post-barthovských přístupů. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z:

http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/144_144_tomas_hirt_prehled_nejasnosti_spjatych_s_konceptem_etnicity_v_perspektive_post-barthovskych_pristupu.pdf.

HIRT, T. Přehled základních tezí modernistického pojetí nacionalismu. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/159_159_tomas_hirt_prehled_zakladnich_tezi_modernistickeho_pojeti_nacionalismu.pdf.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. *Kritické myšlení* [online]. Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2005 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>.

MOREE, D. a kol. Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. *Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf.

Obsahová analýza učebnic pro základní školy: Závěrečná zpráva. *Varianty* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z:

http://www.varianty.cz/download/docs/86_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-skoly.pdf.

OTTO, T. a R. WILLERSLEV. Introduction: "Value as theory": Comparison, cultural critique, and guerilla ethnographic theory. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* [online]. 2013, roč. 3, č. 1, s. 1–20 [cit. 2016-03-22]. ISSN 2049-1115. Dostupné z: <http://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau3.1.002>.

PALEČEK, M. Identita – podivný pojem. *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu* [online]. CAAT, 2007 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z:

http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/141_141_martin_palecek_i_dentita_podivny_pojem.pdf.

TAYLOR, Ch. The Politics of Recognition. *Universitetet i Oslo* [online]. Rok vydání neznámý [cit. 2016-03-20]. Dostupné z:

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2210/v15/pensumliste/taylor_the_politics_of_recognition.pdf.

VAN DIJK, T. A. New(s) Racism: Discourse Analytical Approach. *Discourse in Society* [online]. 2000 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z:

<http://www.discourses.org/OldArticles/New%28s%29%20racism%20-%20A%20discourse%20analytical%20approach.pdf>.

Vzdělání. Děti, žáci a studenti na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. *ČSÚ* [online]. 2015 [cit. 2015-10-17]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023301.pdf/6f125b58-a115-456f-8a65-dfe3b0ebeb2?version=1.1>.

Vzdělání. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. *ČSÚ* [on-line]. 2015 [cit. 2015-10-17]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023302.pdf/57eb9a5a-f837-4dc8-87bf-64c3b3fdd33e?version=1.1>.

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tabulka č. 1: Průměry postojů – koeficienty.....	55
Tabulka č. 2: Průměry hodnot – koeficienty	58
Tabulka č. 3: Postoje pedagogů k vybraným skupinám (průměr)	75
Tabulka č. 4: Postoje žáků k vybraným skupinám (průměr).....	76

Grafy

Graf č. 1: Pohlaví respondentů (pedagogové)	60
Graf č. 2: Věk respondentů (pedagogové).....	60
Graf č. 3: Místo bydliště respondentů (pedagogové).....	61
Graf č. 4: Typ školy (pedagogové).....	62
Graf č. 5: Aprobace (pedagogové)	63
Graf č. 6: Pohlaví respondentů (žáci)	64
Graf č. 7: Věk respondentů (žáci).....	64
Graf č. 8: Místo bydliště respondentů (pedagogové).....	65
Graf č. 9: Vzdělání rodičů (žáci)	66
Graf č. 10: Postoje k vybraným skupinám (pedagogové).....	67
Graf č. 11: Postoje k vybraným skupinám (žáci)	67
Graf č. 12: Postoje pedagogů k vybraným skupinám (průměr).....	76
Graf č. 13: Postoje žáků k vybraným skupinám (průměr).....	77
Graf č. 14: Osobní vztah k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům.....	78
Graf č. 15: Osobní postoj k příslušníkům odlišných etnik a k cizincům (zdůvodnění).....	79
Graf č. 16: Postoj pedagogů k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům a k Romům.....	81
Graf č. 17: Postoj žáků k příslušníkům odlišných etnik/k cizincům a k Romům.....	81
Graf č. 18: Postoj k Vietnamcům	82
Graf č. 19: Postoj k Vietnamcům v ČR (téma odpovědi).....	84
Graf č. 20: Postoj žáků k muslimům (téma odpovědi)	86
Graf č. 21: Hodnoty respondentů (žáci)	87
Graf č. 22: Hodnoty respondentů (pedagogové)	88
Graf č. 23: Hodnoty respondentů na základě průměru	88