

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

## **Diplomová práce**

Martina Skácelová

**Názory studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve  
Švédsku na multikulturalitu ve společnosti**

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu a použité zdroje.

V Olomouci dne 16. 4. 2018

.....

Martina Skácelová

## ***Poděkování***

*Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za její čas, rady, odborné a vstřícné vedení. Dále děkuji Univerzitě Palackého za možnost absolvovat studijní pobyt v zahraničí, díky němuž jsem se mimo jiné mohla této práci věnovat. V neposlední řadě tímto děkuji všem učitelům a studentům jak v České Republice, tak ve Švédsku, kteří mi pomohli získat cenné informace pro mé výzkumné šetření.*

# OBSAH

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Terminologie.....	7
1.1 Kultura.....	7
1.2 Multikulturalita a multikulturalismus.....	11
1.3 Interkulturalita a interkulturalismus.....	13
1.4 Předsudky a stereotypy.....	16
1.5 Rasismus.....	17
1.6 Xenofobie.....	19
2 Imigrační a integrační politika v ČR a ve Švédsku.....	20
2.1 Vymezení pojmů.....	20
2.2 Migrační politika.....	23
2.2.1 Imigrační a integrační politika ČR.....	25
2.2.2 Imigrační a integrační politika Švédska.....	28
3 Multikulturní výchova v ČR a ve Švédsku.....	32
3.1 Multikulturní výchova na základních školách.....	32
3.2 Multikulturní výchova na pedagogických fakultách.....	36
4 Masmédia a mediální výchova.....	41
4.1 Masmédia.....	41
4.2 Kritické myšlení.....	42
4.3 Mediální gramotnost.....	44
4.4 Mediální výchova.....	46
5 Mezinárodní studentské organizace.....	48
5.1 Studentské organizace.....	49
5.2 Studentské unie.....	50
5.3 Mezinárodní studentské organizace.....	51
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	54
1 Charakteristika zkoumané problematiky.....	54
2 Cíle výzkumného šetření.....	55
2.1 Dílčí cíle:.....	55
2.2 Stanovení předpokladů.....	56
3 Metodika výzkumného šetření.....	57
3.1 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů.....	58
3.2 Interpretace výzkumného šetření.....	58
3.3 Platnost předpokladů.....	70
ZÁVĚR.....	90
Seznam použité literatury.....	92
Seznam internetových zdrojů.....	97
Seznam zahraničních zdrojů.....	100
Seznam grafů.....	102
Seznam použitých zkratk.....	103
Seznam příloh.....	104
Přílohy.....	88
ANOTACE.....	94

# ÚVOD

*„Strach vždy pramení z nevědomosti.“*

*Ralph Aldo Emerson*

Téma multikulturality je mi blízké již několik let. Díky zahraničním pobytům jsem si utvářela pohled na multikulturalitu ve společnosti zejména na základě vlastních zkušeností. Mnohokrát jsem si tak ověřila, že skutečnost, která je nám často prezentována, například z médií, se od reality mnohdy liší a je třeba aktivně vyhledávat multikulturní interakce. Vzdělávat se ve složité oblasti multikulturalismu, ale také mediální výchovy. Působením v mezinárodní studentské organizaci jsem své znalosti prohlubovala opět v praxi. Nejsilnější zkušeností a motivací zvolit si téma spojené s multikulturalitou pro svou diplomovou práci pro mne bylo absolvování studijního pobytu v roce 2017 na Univerzitě v Uppsale.

Švédsko patří k jedné z nejvíce multikulturních zemí Evropy. Díky vstřícné imigrační a integrační politice a, v porovnání s ostatními evropskými státy, tolerantnímu přístupu společnosti k odlišným kulturám, se stalo cílovou zemí pro mnoho přistěhovalců. Integrační model země je vzorem pro mnoho států, ovšem v důsledku obrovského množství přijatých uprchlíků muselo Švédsko začít řešit také negativní dopady své vstřícné politiky. Česká republika je naopak kulturně spíše homogenní. Přesto je vztah k multikulturalitě, jak ze strany představitelů státu, tak společnosti, všeobecně negativní. Jedná se o dvě odlišná prostředí. Změnit tuto skutečnost lze mnoha způsoby. Jedním z nich může být multikulturní výchova, a tedy vzdělávání a příprava učitelů v této oblasti. Učitelé svým vedením výchovně vzdělávacího procesu a tím, která témata pro své žáky otevřou, mohou mít velký vliv na to, jakým způsobem jejich žáci budou své názory utvářet a dále rozvíjet. Je proto důležité jak, a zda jsou vůbec vzdělávání studenti pedagogických oborů, tedy budoucí učitelé, jaké jsou jejich názory a postoje k principům multikulturalismu a čím jsou ovlivňováni.

Zaměření diplomové práce je, vzhledem ke studovanému oboru autora této práce, zúženo na studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, konkrétně na jejich názory na multikulturalitu ve společnosti. Hlavním cílem práce je zjistit, zda existují rozdíly v názorech studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti. Studenti tohoto oboru se budou spolupodílet na formování identity, názorů a rozvíjení osobností svých budoucích žáků. To vše v kontextu prostředí, které je v důsledku globalizace a migrace čím dál tím více multikulturní. Výchovně vzdělávací proces na tuto skutečnost musí reagovat. Aby probíhal efektivně, nemůže se tak stát bez vzdělávání a přípravy

budoucích učitelů. Jak pedagogické fakulty, tak studenti sami by se měli ptát, jakými nástroji je lze v těchto důležitých oblastech vzdělávat a utvářet názory na základě kritického myšlení a mediální gramotnosti. Rozhodli jsme se proto využít příležitosti a zmapovat situaci skrze názory studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého a Univerzitě v Uppsale na multikulturalitu ve společnosti. Chceme zjistit, zda se prostředí, systém vzdělávání či aktivita studentů dle předpokladů odráží na jejich názorech.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Teoretická část je rozdělena na 5 kapitol, které se dále logicky dělí na podkapitoly. Všechny kapitoly mají za cíl být teoretickým východiskem pro hlavní a dílčí cíle diplomové práce. V první kapitole vymežíme klíčové pojmy a terminologii, které se týkají tématu multikulturality a se kterými dále pracujeme v dalších kapitolách. Druhá kapitola pojednává o imigrační a integrační politice ČR a Švédska, tedy o legislativním přístupu státu k cizincům. Dále se budeme věnovat multikulturní výchově. V ní přiblížíme současnou situaci na základních školách v obou zemích, na základě kurikul obou států pro základní školství, a také na Pedagogických fakultách Univerzity Palackého a univerzity v Uppsale u oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Čtvrtá kapitola je zaměřena na masmédiá, která v současném, technologicky vyspělém světě zastávají významnou roli zdroje informací a na mediální výchovu. Opět jak z pohledu základních škol, tak zvolených pedagogických fakult v ČR a ve Švédsku. U třetí a čtvrté kapitoly bychom zároveň chtěli poskytnout inspiraci do praxe a možné vzdělávací materiály jak pro pedagogické fakulty, tak pro budoucí i současné učitele. Poslední kapitola pojednává o mezinárodních studentských organizacích, jejichž činnost a prostředí souvisí s multikulturalismem. Empirická část je věnována vyhodnocování dotazníkového šetření, kterým chceme získat odpověď na hlavní cíl diplomové práce a potvrdit či vyvrátit stanovené předpoklady.

Na závěr zhodnotíme výsledné zjištění empirické části a pokusíme se, na základě srovnání dvou různých studijních zkušeností, navrhnout řešení na případné zlepšení.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Terminologie

Abychom se mohli zaměřit na jednotlivé cíle této práce, je třeba si nejdříve vymezit základní pojmy, se kterými budeme dále pracovat. Práce se svým obsahem dotýká mnoha oblastí, které spolu úzce souvisí. Klíčové pojmy, jako jsou „Kultura“ a „Multikulturalismus“, nejsou snadno uchopitelné a lze je chápat rozdílnými způsoby. Lze totiž vycházet z mnoha významů a definic, a proto je nanejvýš důležité si tyto pojmy objasnit. V první kapitole se budeme věnovat klíčovým pojmům, které přímo souvisí s ústředním tématem naší práce – multikulturalitou. Pojmům, které jsou obsaženy v dalších kapitolách, a které je nutné vymezit, se pro přehlednost věnujeme vždy na začátku těchto kapitol.

### 1.1 Kultura

S pojmem kultura úzce souvisí některé pojmy, které si předně pro přehlednost stručně vysvětlíme. Dle předního pedagoga, Jana Průchy, zabývajícího se tématem multikulturalita (2006), z jehož díla vychází a jehož cituje také Jaroslav Balvín (2012), vymezujeme tyto pojmy následovně:

- **Rasa**, jakožto pojem, se začal používat ve vědním oboru biologie člověka, kde vědci objevili, že se my, lidé, lišíme barvou kůže, výškou, tvarem lebky atd. Rasy jsou tedy z hlediska fyzické antropologie velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, a které se vytvořily vlivem přírodního prostředí. Vznikly původně v určitých geografických teritoriích (například europoidní plemeno v Evropě). Existují další pojetí tohoto pojmu, a to z hlediska psychologického, sociologického atd., ovšem zde je mnoho nevyřešených úskalí a nejasností (2006, s. 52).
- **Etnikum** jakožto skupina lidí, kteří mají společný původ a obvykle jazyk, sdílejí společnou kulturu. Společným znakem je jejich sdílená etnicita. Etnikum lze chápat jako nositele dané konkrétní kultury (2006, s. 29). Často se v praxi místo tohoto pojmu mluví o „národnosti“, například v průzkumech, kdy jsou lidé dotazováni, ke které národnosti (etniku/etnické skupině) se hlásí.

- **Etnicita** je souhrn společných kulturních, jazykových, rasových, historických a teritoriálních faktorů a představ o společném původu, které dohromady utvářejí identitu každého jedince daného etnika. Jsou to společné znaky, které toto konkrétní etnikum charakterizují (2006, s. 29).
- **Národ**, jakožto pojem, stále nenachází jednotné vymezení, ačkoliv se jej již sám J. A. Komenský ve svém díle Šťěstí národa (1659) pokusil definovat: „*Co jest národ? Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlasti), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.*“ (in Průcha 2006, s. 34). V dnešní době ovšem pojem národ vyvolává mnoho diskusí a protichůdných vysvětlení. Autoři zabývající se tématem multikulturní výchovy nicméně pracují s následující definicí, která je pro tyto účely nejvhodnější: „*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a území.*“ (Průcha 2006, s. 34). Zde ovšem vyvstává častý problém v rozlišném chápání tohoto vysvětlení. Lze totiž hovořit o národu či národnosti (příslušnosti k určitému národu anebo etniku) ve dvojitým smyslu: etnickém a politickém.
  - Národ ve smyslu *etnickém* je významově velice blízko pojmu *etnikum*. Chápeme jej jako společenství osob, které spojuje historie, obvykle jazyk, tradice a zvyky či území.
  - Národ ve smyslu *politickém* je ekvivalentem pro státní příslušnost. Je to společenství občanů určitého státu. Oproti chápání národu ve smyslu etnickém se tedy nejedná o subjektivní pocit daného jedince.

Nyní již můžeme přistoupit k samotnému pojmu *kultura*. Tento přístup může být a také bývá velmi odlišný: Kultura, ve smyslu společenských událostí. Kultura – národní jídla. Kultura – hodnoty a vzorce chování. Kultura, jakožto duševní a materiální vlastnictví. Jazyková kultura. Tyto přístupy, stejně jako definice, jsou značně nejednotné a často nevhodně používané. Profesor Klausen, kterého cituje ve své knize jeho žák T. H. Eriksen, se domnívá, že existence několika odlišných konceptů kultury není na škodu. Naopak vyzdvihuje důležitost této nejednotnosti v pojetí, jako nezbytné pro pochopení složitosti sociální, kulturní sféry (2007, s. 260). Eriksen je opačného názoru a tvrdí: „*(...) koncept kultury se stal tak rozmanitým, že spíše ztěžuje, než usnadňuje pochopení sociálního světa*“ a jednoznačně se ohrazuje proti možná pohodlnému, leč milnému zastřešování obsahově odlišných termínů jediným pojmem



kultura (Erikson 2007, s. 260). Tento zmatek jak mezi odborníky, tak v laické veřejnosti vychází z podstatného faktu o kultuře – má interdisciplinární charakter, jehož význam se liší se situací či vědní disciplínou, ve které je použit. A, jak zmiňuje Klausen i Erikson, i tehdy může být v téže situaci vnímán rozdílně. Nyní si vysvětlíme základní vlastnosti pojmu kultura:

*Kultura je naučená, nikoli vrozená* (Lawless 1996). Každý se jí učíme v průběhu vzdělávacího a výchovného procesu neboli v procesu socializace. Je proto zásadní, v jakém prostředí vyrůstáme a v jakých sociálních skupinách se v dospělosti pohybujeme. Vnímání kultury je přímo determinováno prostředím, ve kterém jedinec či skupiny vyrůstají a na které určitým způsobem reagují. Jinak se chová, jiné zkušenosti má a rozdílné hodnoty zastává člověk, který vyrůstá v rozvinutém západním státě než člověk, který je socializován v zemích třetího světa. Není ani třeba uvádět takto extrémní příklad. Ten samý rozdíl v chování a ve vnímání kultury lze spatřit u jedince, který vyrůstá celý život na vesnici v rodině farmáře a jeho vrstevníka, který je vychováván ve velkém městě, například v rodině právníků (Moree 2015).

*Kultura je dynamická* (Lawless 1996, Samovar 2013). Nejen technologie se mění a vyvíjejí závratnou rychlostí. Co bylo loni novinkou na trhu, dnes už je zastaralé. Stejně tak se mění a vyvíjí styl oblékání, hudba či architektura. Obrovskou změnou v našem prostředí byla z pohledu historie relativně nedávná Sametová revoluce, která se určitým způsobem dotkla veškerých složek české kultury. Zde se ovšem, v souvislosti s všeobecně platným tvrzením, že kultura je tvořena vrstvami (tzv. cibulový model), uvádí, že hlubší vrstvy kultury jsou vůči těmto změnám odolnější než ty povrchové, kterých si všímáme nejdříve. Jedná se například o hodnotový systém či stereotypy v dané společnosti, které jsou silně zakořeněné (Moree 2015). S globalizací se tyto změny staly ještě dynamičtějšími. Mnohem častěji se kultury odlišných zemí střetávají a navzájem se ovlivňují. Posilují se vazby mezi téměř všemi národy. Jak z pohledu ekonomického a politického, tak společenského (Hodač a Kotrba 2011, s. 13).

*Kultura je sdílená*. Sdílená kultura, jak ji přímo označil R. Scurton, byla už v době, kdy se žilo v kmenech, znakem vnitřní soudržnosti dané skupiny (2002, s. 10). Ačkoliv takové uspořádání společnosti je již minulostí, sdílená kultura má přesah až do dnešní doby. Veškeré formy a vrstvy kultury jsou předávány a sdílány mezi jednotlivci i skupinami. I v dnešní době máme potřebu zapadnout do určité skupiny a vytvořit si tak svou identitu. Pocit, že někam patříme a že se můžeme identifikovat s podobnými hodnotami dané skupiny.

Ačkoliv je mnoho možných způsobů, jakým může být na kulturu nahlíženo a je možné vycházet z mnoha různých definic, v zásadě se hovoří o dvou odlišných konceptech (Průcha 2001, Balvín 2012):

- V **širším pojetí** kulturu chápeme jako soubor veškerých produktů, které vznikly díky lidské civilizaci, ať už díky jednotlivcům či skupinám. Produktů jak materiální (např. domy, průmysl), tak duchovní povahy (např. hodnoty, zvyky, náboženství). Tato koncepce se váže především ke kulturní antropologii, která zdůrazňuje činnost sociálních skupin a jednotlivců, z níž vychází soubor mechanismů a pozůstatků (nejen z hlediska pozitivních hodnot), a který charakterizuje danou společnost (Soukup 2000).
- V **užším pojetí** pak o kultuře hovoříme jako o chování lidí, příslušících k určité skupině a společenství, do kterého počítáme jejich zvyky, normy, hodnotový systém nebo způsob komunikace. Tedy jako o kultuře daného společenství.

Především laickou veřejností je kultura chápána ve smyslu umění. Toto pojetí je ovšem velmi zúžené, a v souvislosti s multikulturalitou nedostačující, ba dokonce matoucí. Z dnešního odborného pohledu je na kulturu nahlíženo spíše jako na otevřenou, měnící se soustavu kulturních prvků. „(...) *Zjednodušeně ji lze chápat jako nadřazené označení pro národ, etnikum či náboženská a další kolektivní seskupení, která jsou jejím nositelem*“ (Kusá 2014, s. 11).

Na základě výše popsaných vlastností pojmu kultura je zřejmé, že střetnou-li se dva jedinci, jejichž kulturní kontext vychází z jiného typu prostředí, ať už z hlediska zeměpisné vzdálenosti či sociální příslušnosti, velmi snadno může nastat problém kulturního rozdílu a nedorozumění (Moree 2015). Typickým příkladem může být, v souvislosti s tématem práce, naprosté nepochopení švédského občana, pro nás tradičního a „normálního“ zvyku, jako je velikonoční „vymrskání“ děvčat vrbovím proutkem. Zvláště pro Švédy, kde je rovnoprávnost žen velmi silným a diskutovaným tématem, je akceptování takového zvyku zcela nemyslitelné a střetnutí s ním se setkává přinejmenším s údivem.

Vyrůstáme totiž v jiném prostředí a ono slovo „normální“ znamená pro každého něco jiného. Multikulturalismus si klade za cíl tyto rozdíly respektovat a nejlépe se je snažit pochopit.

## 1.2 Multikulturalita a multikulturalismus

*“Our ability to reach unity in diversity will be the beauty and the test of our civilisation.”- „Naše schopnost dosáhnout jednoty v rozmanitosti bude krásou a zkouškou naší civilizace.“*

*Mahatma Gandhi*

Ačkoliv již dávno před naším letopočtem staří Feničané migrovali po východním i západním pobřeží Středozemního moře kvůli obchodování, a mísily se tak různé kultury, bývalo častější spíše monogamní uspořádání společnosti. Lidé se zejména v rámci současného geografického uspořádání Evropy usazovali po mnoho generací na stejném místě, ctili tradice rodiny, rodné vesnice i celého území. Na území našeho dnešního státu se živobytí dědilo ze syna na syna a sňatky se uzavíraly nanejvýš napříč sousedními vesnicemi. Až v důsledku kolonizace, stěhování se za lepší prací a vývoje technologií, které umožnily snazší obchodování a větší přesuny lidí, se začaly kultury výrazně prolínat (Svoboda 1973).

Multikulturalita ve společnosti tedy existuje po staletí. Přesto je těžké pro ni, stejně jako pro nadřazený pojem kultura, najít jednoznačnou definici. Často je na ni nahlíženo jako na intuitivní pojem, který lze použít v mnoha odlišných souvislostech, a tedy i v různém slova smyslu (Hirt a Jakoubek 2005). V čem se ovšem odborníci, ale i široká veřejnost, shodují je, že se v důsledku globalizace a zvětšující se vlny migrace jedná o palčivé a zásadní téma, kterému je nutné věnovat pozornost.

*„Zabezpečení soužití mezi populacemi hodnotově zakořeněnými v různých civilizačních, kulturních a náboženských okruzích představuje dnes pravděpodobně největší úlohu a výzvu nacházející se před západní civilizací, jež je svou závažností srovnatelná s problémy, které musel Západ řešit během dramatické modernizace, urbanizace a industrializace v uplynulých dvou staletích. Tehdy pouze vyvážený poměr mezi modernitou a tradicí zachránil moderní společnost před pokušením fašistického, bolševického a nacistického totalitarismu (...). Nyní, uprostřed obrovských demografických změn, jež mění etnickou tvář světa, je třeba dospět k občanskému konsenzu, který by při respektování důstojnosti lokálních kulturních tradic nevyústil do rezignace na ideu demokratického a svobodného politického národa.“*

Budil 2005, s. 123

Nyní se zaměříme na vymezení pojmu. Předpona *multi* – je používána ve významu *mnoho*. V tomto případě odkazuje k množství kultur a jejich nejrůznějších druhů (Cichá 2013). Je třeba od sebe odlišovat dva pojmy, a to *multikulturalita* a *multikulturalismus*. Průzkumy totiž ukázaly, že oba termíny se z hlediska kontextu, v jakém jsou používány, velmi často překrývají, ačkoliv se jejich význam liší (Hladík 2014).

- **Multikulturalita** je pojem, který označuje existenci odlišných kultur, ras, etnik a náboženských skupin vedle sebe. Tento stav je objektivní, zkrátka existuje. Ať už proti němu vystupujeme či ho naopak vnímáme jako pozitivní aspekt dané společnosti. Jak moc se tyto kultury prolínají závisí na mnoha faktorech. Mezi ty nejzásadnější patří například stupeň toho, jak moc jsou od sebe odlišné (z hlediska ekonomického a duchovního), dále na územní vzdálenosti a také na jaké úrovni je ona společnost, ve které se kultury prolínají. Ve smyslu etických hodnot, vzdělání atd. (Průcha 2006, Balvín 2012).
- **Multikulturalismus** je naopak pojem označující určitou ideologii, jejíž podstata spočívá v přesvědčení, že je třeba respektovat existenci odlišných kultur a různých rasových či náboženských skupin a že je třeba hájit jejich rovnocennost. To vše za podmínky, že tyto skupiny respektují základní ústavní práva a svobody občanů dané společnosti (Balvín 2012, s. 34). Multikulturalismus ve své podstatě zcela odmítá a odsuzuje jakékoliv utlačování a diskriminaci. Naopak se snaží o vyzdvížení každé odlišné kultury a etnické skupiny, o jejich zachování a rozvoj.

S postupem času se myšlenky multikulturalismu ukotvily také v politice. Ať už se daná země a její vláda více či méně shoduje s touto ideologií, v rozvinutých státech je zcela běžná podpora národnostních menšin. Konkrétně v rámci imigrační a integrační politiky státu (viz kapitola č. 2), která vychází právě z multikulturalismu (Průcha 2006). Z něj vychází také multikulturní výchova, která se o něj opírá a prosazuje jeho myšlenky (viz kapitola č. 3).

Klíčová myšlenka multikulturalismu vychází z toho, že žádná kultura nestojí výše či níže a že nestojí izolovaně od ostatních. „*Kulturní rozmanitost světa je fakt a nelze se mu vyhnout ani na národní či lokální úrovni.*“ (Hladík 2014, s. 7). Od počátku se jednotlivé kultury a etniky, ať už chtěně a vědomě či naopak, ovlivňují. A právě od přístupu k prolínání a ovlivňování kultur, zda byl a je u jednotlivých společenství a skupin vstřícný nebo naopak nepřátelský, se odráží mnohé.

Historie nám ukázala, že pokud byl postoj dané společnosti a skupin spíše nepřátelský až odmítavý, docházelo k nejednému bojům a střetům. Ovšem zároveň je nutné dodat, že tyto střety byly často obsahem dějinného vývoje. Nicméně v dnešním světě, který je multikulturně provázaný, by takový postoj mohl vést ke globální katastrofě (Balvín 2012, s. 33). Multikulturalismus má za cíl takovému scénáři předejít. A jak Balvín dodává, jelikož se jedná o globální záležitost, není ani tato ideologie aplikována pouze na politické a lokální úrovni každého státu, ale také na úrovni celé Evropské unie a státních seskupeních.

### 1.3 Interkulturalita a interkulturalismus

Předpona *inter* je všeobecně používána ve významu *mezi*. Pokud tuto předponu spojíme se slovem kultura, nabyde významově na rozměru ve smyslu bližšího interakčního vztahu mezi kulturami. Odkazuje na takzvanou mezi-kulturní interakci mezi dvěma či více kulturami, v důsledku čehož se pak často překrývá s multikulturalitou (Hladík 2014, s. 16). Ovšem výraz interkulturalita je častěji používán ve smyslu bližšího, intenzivnějšího střetu a vztahu dvou kultur. I zde je třeba odlišit dva podobné pojmy – interkulturalita a interkulturalismus:

- **Interkulturalita** (počeštěle mezikulturalita) je pojem, který odráží a označuje vzájemný dialog a komunikaci mezi jednotlivými kulturami. Často tedy v této souvislosti mluvíme o interkulturní komunikaci (Balvín 2012, s. 55, Jaklová 2007). Nemusí se přitom jednat pouze o interkulturní komunikaci mezi národnostmi, ale také uvnitř jednoho státu, například mezi majoritou a národnostními menšinami. Oproti multikulturalitě má interkulturalita významově blíže k dialogu a směřuje k hlubší interakci mezi těmito kulturami. Takové interakce se v dnešním globalizovaném světě uskutečňují čím dál tím častěji. Ačkoliv Česká republika patří spíše ke kulturně a etnicky homogenní zemi, i zde dochází k interkulturním konfrontacím. Těmi není myšlena pouze verbální komunikace, ale také neverbální a stále více vlivnější specifická komunikace mediální. Je třeba hledat způsob, jak mezi těmito odlišnými kulturami komunikovat, jak s nimi vycházet v různých typech konfrontací a prostřednictvím různých prostředků a tím vším se zabývá interkulturalismus, jakožto vědecký obor (Jaklová 2007).
- **Interkulturalismus** je vědeckým oborem, ale také určitou ideologií, která je využívána často v politice, ve snaze vyřešit a také předcházet konfliktům vzniklým v důsledku kulturních rozdílů nebo při začleňování národnostních menšin do společnosti (integrace). Hlavní snahou a cílem interkulturalismu je harmonizovat společnost, která se nachází v přítomnosti mnoha odlišných kultur, etnik a

národnostních menšin. Snaží se usměrňovat ale zároveň prosazovat komunikaci těchto odlišných skupin a také jedinců navzájem. Idea interkulturalismu, stejně jako multikulturalismu, se samozřejmě neseťkává pouze s ohlasem. Mnozí odpůrci, včetně řady politiků, namítají, že tato strategie zkrátka nemůže fungovat v situacích, kdy jsou kulturní rozdíly příliš velké, jako je tomu například mezi Izraelem a Palestinou (Balvín 2012). Nebudeme hodnotit, protože bychom ani nemohli dojít k jasnému závěru, který z těchto pohledů je ten správný. Situace je často velmi komplikovaná, nicméně význam ideologie interkulturalismu je zřejmý. Jak zmiňuje Balvín, vždy musí existovat protichůdné názory, dvě strany jedné mince, aby mohla existovat určitá rovnováha, již lze docílit dialogem těchto dvou stran.

Multikulturalismus, ačkoliv je také založen na toleranci a otevřenosti vůči odlišným kulturám, nezaručuje vždy tento přístup v praxi. Naproti tomu interkulturalismus a interkulturní komunikace ve své podstatě vyžaduje otevřenost, která vytváří prostředí pro její rozvoj (Meer a Modood 2011 [online]).

Jedno známé přirovnání říká: „*Komunikace je jako moře a slova jsou jen malé lodky na tomto moři.*“. Jinak řečeno, komunikace je ovlivněna mnoha faktory, a to přirozeně platí také u komunikace interkulturní. Zde navíc sehrává roli takzvaná **interkulturní citlivost**, která určuje, jak tyto mezikulturní konfrontace jedinci zvládají. Zda jsou schopni přijmout kulturní rozdíly, které velmi často hrají zásadní roli v interkulturní komunikaci, lépe a snadněji než jiní a zda je výsledek této konfrontace příjemný či naopak (Moree 2015).

V této souvislosti výrazně přispěl svou prací Gordon Allport, který uvedl hypotézu, že proto, abychom interkulturní citlivost měli nastavenou otevřenějším, vstřícnějším směrem, je nutné mít kontakt právě s těmi, kteří jsou odlišní. Odbourávat tak stereotypy a předsudky, které každý v průběhu socializace získáváme a tím přispět k propojování multikulturního světa. Dle Allporta je vhodným prostředkem k dosažení tohoto cíle cestování a setkávání se s lidmi z jiných etnických, rasových či jakýchkoliv jiných odlišných skupin (Allport 1979).

Další autoři (Bhawuk a Brislin 1992) se ovšem plně neztotožňují s hypotézou, že pouhé setkání je dostačující k lepšímu výsledku těchto konfrontací a myšlenku dále rozvíjejí. Dle nich je důležitá také přímá aktivita jedince, ve smyslu jeho připravenosti na konfrontaci, jak k ní přistupuje, zda se zajímá o jiné kultury a jak poté dále se získanou zkušeností pracuje. Z toho teprve vychází, do jaké míry budou schopni postřehnout a zpracovat kulturní rozdíly – jaká bude míra jejich interkulturní citlivosti. Lze tedy říci, že se jedná nejen o jakýsi druh

emoční inteligence, ale také o dovednost, kterou každý jedinec musí vědomě rozvíjet.

H. Ned Seelye se ve své knize, v souvislosti s otázkou interkulturního porozumění a efektivní komunikace, ptá: „*Jak je možné osvobodit se od stojatých myšlenek etnocentrismu, které Francis Bacon nazval omyly kmene, pokud ne pouhým studiem kultur?*“ Dle něj dosažení tohoto porozumění tkví ne v pouhém izolovaném učení se jazyka či dané kultury, ale v tzv. cizím/zahraničním kontextu tohoto učení, který je klíčem k pochopení ostatních jedinců a skupin. Tímto kontextem myslí neustálý vhled do odlišné kultury – neopomíjení jejich „kulturních kořenů“, politické, ekonomické, náboženské a sociální situace (1993, s. 10).

Je tedy zřejmé, že aby bylo interkulturní setkání úspěšné, vyžaduje to celý soubor dovedností a vlastností. Určité hodnoty, které souvisejí s etickými normami, dostatek zkušeností, které získáváme aktivním přístupem a určitý soubor osobnostních vlastností, které nám pomáhají v těchto situacích. Například vědomá snaha rozvíjet své vědomosti o jiných kulturách a s tím spojená vůle. Je také zřejmé, že pokud jedinec vyrůstá v multikulturním prostředí, je jeho snaha k získání vyšší interkulturní citlivosti podpořena a má snazší výchozí pozici. Nicméně jak bylo řečeno, samotné setkávání nestačí. „*Osobní růst zaměřený na rozvoj osobnosti v oblasti interkulturního vzdělávání vyžaduje nejen více znalostí o jiných kulturách a sociokulturních zvláštностech, ale především praktické ověřování interkulturní citlivosti prostřednictvím studia, pozorování, cestování a interakce s lidmi odlišné kultury a hodnot.*“ (Částková 2014, s. 82). Aby se z interkulturního setkání mohla stát pozitivní a efektivní zkušenost, musí být každý účastník tohoto setkání ochoten učinit pomyslný, nebo i reálný vstřícný krok. Být tolerantním partnerem, který je ochoten se přizpůsobit a má otevřený přístup ke změně svých postojů. Do jaké míry a jak velká by měla být jeho dobrovolná asimilace, na to neexistuje všeobecně aplikovatelná odpověď či rada. Vše je dle autorů (Moree 2015, Cichá 2013) na zvážení a rozhodnutí každého člověka, který si sám určí, co je pro něj ještě přijatelné a kam už není ochoten nebo schopen v přizpůsobení se zajít.

Nyní jsme si vysvětlili rozdíly v pojmech, které se velmi často zaměňují. Průzkumy ukázaly, že jak v ČR, tak v zahraničí je v praxi častěji používán termín „multikulturalita“ a slova od něj odvozená. Toto zjištění je pochopitelné vzhledem ke skutečnosti, že častěji dochází k situacím, kdy se střetává více odlišných kultur než pouhé dvě, pro které je přesnější označení termínem „interkulturalita“. S oběma termíny souvisí pojmy, které si vysvětlíme níže, a které mají v souvislosti s cíli obou ideologií zejména negativní, komplikující charakter.

## 1.4 Předsudky a stereotypy

V běžném životě se s těmito pojmy střetáváme. Jsou přirozené a je důležité si je uvědomovat. Ačkoliv ne vždy je nutno na předsudky či stereotypy nahlížet čistě z negativního pohledu, jelikož nás mnohdy chrání před nebezpečím a jsou zkrátka přirozenou reakcí jedince na určité objekty. Nicméně v multikulturním světě způsobují velice časté problémy a komplikace. Sahrávají negativní roli ve snaze propojit tento multikulturní svět a komunikaci v něm. „*Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí, chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým.*“ (Průcha 2001, s. 36). Jedna ze stejných podstat obou pojmů je jejich základ v tradici, tedy předávání z generace na generaci a nepodložená podstata, u které převládá veskrze emocionální a iracionální povaha. Dalším důležitým rysem je, že existují všude. V každém národě a u každého jedince.

- **Předsudky** jsou iracionálně založené postoje, které není možné, nebo velmi obtížné, argumenty vyvrátit. Jsou velmi často převzaty a negativně zaměřeny vůči jedincům, skupinám, zejména pak rasám, ale mohou být vyjádřeny také vůči věcem. Důležitým rozdílem, který je odlišuje od stereotypů, je téměř výhradní negativní obsah. Velmi často se u nás setkáváme s předsudky vůči Romům – národnostní menšině. Ačkoliv Rom může být velmi slušný a vzdělaný, zakořeněné předsudky v našich myslích jej nejprve zařadí do toho etnika, které je po generace vnímáno jako problémové, nevzdělané a agresivní (Cichá 2012, Cichá a Gulová, 2012).
- **Stereotypy** mohou mít na rozdíl od předsudků neutrální, ba dokonce pozitivní zabarvení (Průcha 2001). Švýcarsko je například všeobecně vnímáno jako precizní a dochvilný národ, ovšem s chladnější povahou tamních obyvatel. Stereotypy jsou ustálené postoje a přesvědčení vůči určité skupině lidí či věcí, které vznikly na základě zobecněné zkušenosti či dokonce pouhé pověry. Jedná se tedy o určité zjednodušení a roztřídění informací do pomyslných škatulek (Tollarová a kol 2013).

Důležité je, že postoje, do nichž spadají předsudky i stereotypy, ačkoliv bývají často hluboce zakořeněné, jsou ovlivnitelné. Vzhledem k jejich zmíněným vlastnostem, podléhají vlivu prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a ve kterém žije a jsou determinovány jejich zkušenostmi (Cichá 2012, Cichá a Gulová, 2012). Jelikož žádné prostředí není neměnné, vyplývá z toho, že také tyto postoje se mohou měnit v důsledku učení, socializace a zkušeností. Kdy se ovšem tyto postoje začínají v každém z nás tvořit a zakořeňovat?



Jak Průcha ve své publikaci z roku 2001 uvádí, ačkoliv neexistuje mnoho výzkumů, které si daly za cíl zjistit, v jakém věku se začínají vytvářet konkrétně rasové předsudky, především v Austrálii a USA se o pár takových lze opřít. Za jeden z nejvýznamnějších se považuje výzkum Gutmana a Hicksona z roku 1996, který zkoumal tyto rasové předsudky v Austrálii, u dětí dvou základních škol, od 5-12 let. Výsledné zjištění prokázalo, že předsudky existují dokonce již u dětí ve věku od 5-6 let. Žádný podobně rozsáhlý výzkum se v ČR, ale ani v Evropě nezrealizoval, proto nelze s jistotou říci, zda je toto zjištění celoplošně pravdivé. Nicméně se na základě menších výzkumných šetření předpokládá, že ano.

Jak jsme již zmínili, předsudky a stereotypy se utvářejí na základě socializace, učení a zkušeností, které máme tendenci zjednodušovat a škatulkovat. Protože u dětí v tomto směru sehrává zásadní roli kromě rodiny také škola, potažmo učitele, kteří jsou s nimi často ve větší interakci než samotní rodiče, je nutné si plně uvědomovat zodpovědnost, kterou vůči těmto dětem škola sehrává. A také vliv, který na ně již od mladšího školního věku mohou mít.

## 1.5 Rasismus

Pojem rasismus, přímo vycházející z konceptu xenofobie, s tématy multikulturalismus a interkulturalismus úzce souvisí. V běžném životě jej používají jak občané, tak politici či média. Problémem je ovšem často nesprávné použití tohoto pojmu, respektive jeho významu. Ačkoliv se může zdát, že je tomu jinak, není totiž snadné tuto problematiku jednoznačně definovat a často je vymezení pojmu rozličné. Důvodem nejednotnosti může být do velké míry vysvětlení, že se jedná o téma dotýkající se emocionálního uvažování a racionální vysvětlení jde často do pozadí (Průcha 2006). Ostatně tento problémový jev doprovází pojmy a témata spojená s multikulturalitou velice často. Problémem také je, že tyto emoce jsou často zneužívány například médií i politiky, čemuž se budeme věnovat ve 4. kapitole.

Ačkoliv neexistuje jediná možná definice pojmu rasismus, existuje všeobecně platný základ pro všechny, které se drží racionálního, tedy vědeckého vymezení pojmu. Tento základ vysvětluje rasismus jako diskriminační ideologii, jež vychází z přesvědčení jedné rasy o její nadřazenosti nad ostatními. „*Rasismus vychází z biologické teorie zdůrazňující význam rasových znaků a rozdílů mezi rasami.*“ (Český helsinský výbor 2017 [online]). Velmi často se jedná především o takové přesvědčení určité skupiny „bílé rasy“, která zdůrazňuje méněcennost ras ostatních, a to agresivní formou.

Je třeba říci, že uvědomování si odlišností své rasy a jejích specifických znaků, je jev přirozený. Stejně jako vytváření předsudků a stereotypů, které z tohoto jevu, z uvědomování si

odlišností, přirozeně vznikají. Problémem je, že mají tendenci tyto rozdíly zvýrazňovat. Jak zmiňuje ve své publikaci Filip Tesař, který se věnuje otázce etnických konfliktů, v souvislosti s tímto jevem se ve vědě používají termíny „*in-group*“ a „*out-group*“. V prvním případě se jedná o situace, které vnímáme z pohledu „*já*“ – „*my*“, a na kterou přirozeně nahlížíme pozitivněji. Ve druhém případě uplatňujeme vzorec „*my*“ – „*oni*“, k němuž máme naopak sklon přistupovat diskriminačně, ačkoliv k tomu nemusí být žádný, například historický, důvod. Z tohoto fenoménu vychází koncepce rasismu, ale také xenofobie, jelikož v rámci *in-group*, tedy v rámci své rasy, máme tendence vyzdvihovat její znaky a hodnotu, jelikož se pak sami cítíme hodnotnějšími. Naopak vůči *out-group*, tedy jiným rasám, vystupujeme agresivněji a s mnohem menší mírou tolerance (Tesař 2007, s. 66-67). A tento jev se samozřejmě může snadno přenést do nebezpečné roviny rasismu, která se od zcela přirozené a více méně bezpečné formy pozitivnějšího náhledu ke své vlastní skupině, potažmo rase, liší svým sklonem k agresivitě a k rasovým, etnickým konfliktům.

Dle Průchy pod pojmem rasismus myslíme „*souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Těmito aktivitami je myšlena diskriminace, agresivní chování a násilí vůči odlišným rasám*“ (2006, s. 54). Souhrnně tedy můžeme říci, že se jedná o takové chování k odlišným rasovým a etnickým skupinám, které porušuje základní lidská práva a svobody. Příkladem rasismu ve své nejzvrácenější podobě bylo nacistické přesvědčení o nadřazenosti tzv. árijské rasy a touha vyvraždit všechny příslušníky židovského původu.

Tím se dostáváme zpět k úvodu, kde jsme zmínili nepřesné užívání pojmu rasismus, a to jak laickou veřejností, tak médií a politiky. Často se setkáváme s tím, že se pod pojem rasismus zahrnuje jakýkoliv stereotypní či predsudkový postoj, u nás například vůči Vietnamcům nebo Romům. Což je dle zmíněného vymezení nepravdivé a zavádějící. Mnoho autorů (Průcha 2006, Balvín 2012, Tesař 2007) se shoduje na tom, že rasismem označujeme chování a činy, které jsou negativně zacílené, poškozující a diskriminační vůči jedincům či celým skupinám patřícím k odlišným rasám.

## 1.6 Xenofobie

Slovo xenofobie se začalo hojně používat jak laickou, tak odbornou veřejností. Ovšem správnost použití tohoto pojmu se liší. Často si jej lidé pletou s pojem rasismus anebo zcela nerozumí významovému obsahu slova. S rasismem mají společné užívání vzorců „in-group“ a „out-group“. Naopak výrazným rozdílem mezi pojmy je, že xenofobii chápeme spíše jako pocit strachu a negativní postoj vůči něčemu cizímu a neznámému ve smyslu náboženství, kultury, národností a samozřejmě rasy. Rasismus je naproti tomu agresivní projev jednání, chování, a to výhradně vůči odlišným rasám, tedy vůči jedincům s odlišnými fyziologickými znaky. Onen strach vychází z nedůvěry a obav ze všeho cizího, odlišného, což je primárně založeno na rasových či náboženských předsudcích, proto existuje tendence si pojmy plést. Xenofobní postoj může mít tedy jedinec například vůči Somálcům, aniž by nějakého, kdy potkal.

Kirkwood (in Leontiyeva a Vávra 2009, s. 28) vymezuje pojem jako „*psychologický stav hostility nebo strachu, který pocítujeme vůči „druhým“ – lidem z jiných kultur, lidem jinak vypadajícím, lidem žijícím jiným životním stylem*“. Základ je tedy postaven na obavách ze všeho, co nepatří do naší rasové či etnické skupiny – do toho, co známe. Daniel Milo pojem vymezuje jako pocit strachu, krajně i nesnášenlivosti, vůči cizincům a všemu, co přichází „odjinud“ (in Balvín 2012). Xenofobie tak dává samozřejmě pevnou a živnou půdu pro vznik agresivnější, tedy rasistické a diskriminační formy jednání a tím pádem xenofobii od rasismu často dělí pouhý krůček (Burjanek 2001). V případě výskytu xenofobie ovšem nemusí situace vyústit v konflikt. To je další podstatný rozdíl oproti rasismu, který je na agresivním a nepřátelském postoji, a především chování vůči odlišným rasám a skupinám, které přímo vyvolává konflikty, postaven.

Zajímavostí je, že xenofobie neexistuje pouze u lidí, jako je tomu u rasismu, ale také u zvířat, kde se jedná o prostředek obrany vůči neznámému nebezpečí, které narušuje jejich prostředí (Tesař 2007). Toto narušení, z něhož následně vychází xenofobní pocity, lze přenést také do lidské perspektivy. Oním prostředím není myšleno pouze geografické území, ale také komfortní zóna, která je specifická pro každého z nás. V případě, že nám ji někdo naruší nebo jej vnímáme jako možné nebezpečí, máme z něj pochopitelné obavy, které ale správně nedefinujeme hned jako xenofobii. Určité pocity strachu a obav z něčeho, co neznáme, jsou zcela přirozené a, jak již bylo řečeno, často užitečné.

## 2 Imigrační a integrační politika v ČR a ve Švédsku

Každá společnost a každá země se staví k migraci, potažmo k migrantům jinak. Jaký tento postoj je, ovlivňuje mnoho faktorů: současná situace dané společnosti (politická, environmentální atd.), její historické zkušenosti s migrací a kulturní stereotypy či předsudky vůči odlišným skupinám (Tollarová aj. 2013, s. 41). Migrace je současně jev, který se vyvíjí, ale zároveň který provází lidstvo odjakživa, je pro něj přirozený (Malířova aj. 2016). Počet lidí žijících v cizí zemi ovšem neustále narůstá a téma migrace proto představuje aktuální a globální problém, na který musí reagovat jak jednotlivé země, tak mezinárodní organizace. OSN zveřejnilo odhad počtu migrantů na celém světě v roce 2010, kde se jejich počet dostal k více jak 213 milionům. Oproti roku 1990 to je nárůst o 60 milionů (in Scheu a Aslan 2011, s. 74).

Migrační politika, která zahrnuje imigrační a integrační složku, pak představuje postoje zemí k migrantům v rámci legislativy. V následující kapitole vymezíme klíčové pojmy, kterým se v podkapitole 2.2.1 a 2.2.2 budeme věnovat z pohledu České republiky a Švédska.

### 2.1 Vymezení pojmů

#### Migrace

Pojem migrace někteří autoři přirovnávají k českému slovu stěhování. „*Jedná se o pohyb v prostoru za účelem změny místa pobytu.*“ (Uherek aj. 2016, s. 7). Tato změna pak může být dle Uherka zamýšlená, s úmyslem dočasného nebo trvalého pobytu, nebo ji lze rozdělit jako dobrovolné či vynucené rozhodnutí. V případě dobrovolného rozhodnutí se obvykle jedná o tzv. ekonomického migranta, který do jiného státu míří nejčastěji za lepšími pracovními příležitostmi či kvalitnějším vzděláním. Onen přesun člověka nebo skupiny lidí vyvolává změnu a důsledky jak pro samotné migranty, tak pro místo, kde se nyní nachází. Proto nelze brát každý pohyb člověka jako migraci. Ta má dle Simmonse tři dimenze: „*Změnu bydlení, zaměstnání a proměnu v sociálních vztazích.*“ (in Uher aj. 2016, s. 7).

Pedagogický slovník pak vymezuje pojem následovně: „*Migrace je přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země z důvodů ekonomických, politických aj. Z pedagogického hlediska nabývá dnes na důležitosti vzhledem k nutnosti vzdělávat děti imigrantů (přistěhovalců), často z velmi odlišných etnických skupin s odlišnou kulturou, jazykem, náboženstvím aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, str. 155).

Migraci můžeme rozdělit na dva typy: *imigraci* a *emigraci*. O imigraci hovoříme ve chvíli, kdy je onen pohyb jedince vnímán z pohledu cílového státu, tedy jako příchod cizince

do dané země, a který se tak stává přistěhovalcem. Pojem emigrace je používán v situaci, kdy jedinec naopak z pohledu státu odchází za jeho hranice. Ačkoliv počet migrantů neustále roste, migrační komunita se, z pohledu celého světa, odhaduje zhruba na pouhých 2 % světové populace, která navíc migruje z větší části pouze do sousedních nebo méně vzdálených zemí (Šišková 2001).

### **Migrant**

Jako migrant se jedinec definuje ve chvíli, kdy překročí mezinárodně uznávané hranice a zůstane v dané zemi déle než jeden rok (OECD 2001 [online]). V souvislosti s migranty se v posledních letech, v důsledku migrační krize, hovoří o legálních nebo naopak nelegálních migrantech. V prvním případě se jedná o státem řízené přistěhovalectví, které je ošetřeno a regulováno vízy a pobytovými oprávněními, které naopak u migrantů pobývajících na území dané země nelegálně chybí (Malířová aj. 2016, s. 46).

Pokud se na migranta díváme z pohledu cílového státu, do kterého se přesouvá příslušník státu cizího, označujeme jej termínem *imigrant*. Na jedince, který se stěhuje za hranice příslušné země, se z pohledu této země nahlíží jako na *emigranta*.

### **Uprchlík**

Na základě mezinárodní Úmluvy o právním postavení uprchlíků (Ženevská úmluva o uprchlících) se uprchlík/ce definuje jako: „*Osoba, která utekla ze své původní země před válkou či se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám, odmítá ochranu své vlasti.*„ (OSN 2015 [online]). Úmluva platí pro všechny smluvní státy OSN, které jsou tímto povinny dodržovat její další znění ve smyslu ochrany uprchlíků a ochrany základních práv a svobod. Úmluva také pamatuje na povinnosti uprchlíků vůči státu, ve kterém se nachází, a to zejména ve smyslu dodržování jeho zákonů.

### **Azylant/Doplňková ochrana**

Statusem azylant se označuje cizinec, který po žádosti obdržel mezinárodní ochranu ve formě azylu nebo doplňkové ochrany, jejíž platnost je dána rozhodnutím o udělení azylu (MVČR 2018 [online]). Azyl je udělen z důvodu prokázání pronásledování nebo oprávněného strachu z pronásledování jedince za uplatňování politických práv a svobod nebo z důvodu rasy, pohlaví náboženství aj. (Tollarová aj. 2013, s. 50). Na osoby s uděleným azylem se následovně

ze strany státu nahlíží jako na cizince s trvalým pobytem, ovšem ne jako na osoby se státní příslušností (Malířová aj. 2016). Doplňkovou ochranu, která se uděluje obvykle na 1-2 roky, získávají jedinci, kteří si zažádali o mezinárodní ochranu v příslušném státu, ale u kterých nebyly prokázány výše zmíněné podmínky pro udělení azylu, nicméně jim hrozí nebezpečí (Tollarová aj. 2013). V ČR tato forma ochrany převládá nad formou udílení azylu.

Obě skupiny azylantů mají v ČR nárok na tzv. státní integrační program, který jim poskytuje podporu v bydlení, zaměstnání a integraci do společnosti, v čemž je zahrnut například nárok na 400 hodin bezplatné výuky českého jazyka. Nicméně tento systém není zatím v rámci České republiky dostatečně propracovaný a funkční (Uherek aj. 2016, s. 78). Ve Švédsku se naproti tomu dlouhodobě daří azylanty, zejména pak děti, podporovat a vzdělávat na takové úrovni, aby byli schopni v zemi studovat či pracovat, neodděleně od zbytku společnosti. Proto se zejména jejich integrační systém stal vzorem pro další státy EU. Nicméně ani pro Švédsko není situace bezproblémová. V roce 2015 vláda musela změnit svou imigrační politiku, když v důsledku uprchlické krize stát přestával zvládat neustále se navyšující počty azylantů, čímž přestával fungovat také integrační systém.

### **Národnostní menšina**

Společenství národnostní menšiny určitého státu je veřejností často zaměňováno a jedinci této menšiny jsou označováni například pojmem imigrant nebo cizinec. Poslanecká sněmovna ČR vymezuje pojem národnostní menšina zákonem č.273/2001Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, takto: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současného České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu (...).*“ (in Sbíрка zákonů České republiky 2001 [online]).

Zásadní rozdíl je v tom, že jedinec patřící k národnostní menšině má státní občanství dané země a na rozdíl od cizince má tedy takový jedinec jistotu, že jej stát nesmí nutit zemi opustit. Stejně tak má veškerá práva a povinnosti příslušného státu. Důležitým rozdílem je v neposlední řadě fakt, který vyplývá již z definice PS ČR, a to že k jaké národnostní menšině se jedinec řadí, je čistě na jeho osobním pocitu (Šišková 2001, s. 32).

## Integrace

Je to proces, který umožňuje cizincům začlenit se do společnosti přijímajícího státu. Tento proces zajišťuje stát, společně s příslušnými pověřenými orgány (Malířova aj. 2016, s. 47). Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR definuje cíl integrace cizinců jako „*oboustranně přínosné nekonfliktní soužití cizinců/ek a majoritní společnosti*“ (MPSV ČR 2016 [online]). Jak složitý je tento proces začleňování, závisí zejména na odlišnosti kultury cizince od kultury jeho cílového státu. Integrace, přesněji integrační politika, kterou se v této kapitole budeme zabývat, je jednou z hlavních složek migrační politiky států, přičemž se v každém z nich liší. Proto se integraci cizinců budeme věnovat podrobněji níže, opět z pohledu ČR a Švédska.

## 2.2 Migrační politika

Migrační politiky jednotlivých států, ale i celé EU, mají zpravidla dvě hlavní složky – *imigrační a integrační*. Vznikly jako reakce a prevence nekontrolovatelného a nelegálního pohybu osob a také jako strategický plán, jak postupovat v otázce migrace a vůči migrantům samotným. Ačkoliv migrace provází lidstvo po tisíciletí, existuje zásadní rozdíl v migraci tehdy a dnes. Dříve se lidé stěhovali především do neosídlených míst anebo se záměrem vydělat peníze v lepších podmínkách a poté se vrátit zpět. V současnosti se naopak migranti stěhují právě do hustě osídlených míst a zemí, s cílem v nich zůstat. Co je považováno za největší doprovodný problém tohoto jevu, je snižující se tendence asimilace do majoritní společnosti ze strany imigrantů (Baršová 2005, s. 8). Bez migrační politiky by byl takový stav neudržitelný. To si státy začaly uvědomovat a tento narůstající problém bylo třeba začít řešit. Tedy stanovit pravidla a podmínky migrace a tím zabezpečit určitou regulaci a také evidenci migrantů. Baršová definuje migrační politiku jako: „*Soubor cílů a opatření formulované a prosazované státní mocí směřující k přímé či nepřímé regulaci a řízení pohybu lidí přes mezinárodní hranice.*“ (2005, s. 9-10).

Nalezení jednotného přístupu k migračnímu právu a migrantům všeobecně, je z mezinárodního hlediska velice složitý a stále nedořešený problém. Důvodem je rozdílné nahlížení na problematiku a rozdílné zájmy států, odkud migranti přicházejí a zemí, které jsou pro tyto migranty cílovými destinacemi. Ovšem ani v prostoru EU, kterého se budeme v rámci tématu práce držet, není jednotný přístup k migraci. I zde existují, například v důsledku odlišných historických zkušeností, rozdílné přístupy k problematice migrace. O určité sjednocení se nicméně Evropská Unie, prostřednictvím evropské migrační politiky, neustále snaží. Například v takzvaném „*Stockholmském programu, přijatém v roce 2009, (...) který má*

*určit politický přístup k otázkám migrace a azylu v období 2010-2015.*“ (Scheu a Aslan 2011, s. 101) či *Evropském programu pro migraci* z roku 2015. Scheu a Aslan dodávají, že shodu vykazují státy v odlišném přístupu k migrantům členských států EU na jedné a k migrantům ze států třetího světa na druhé straně (2011). To odpovídá výše zmíněným rozdílným zájmům států, především z pohledu na otázku lidských práv a svobod, které jsou v rámci EU, minimálně na legislativní úrovni, shodné.

V otázce přístupu k uprchlíkům ze zemí třetího světa, kteří tvoří specifickou skupinu migrantů, se členské státy EU řídí především *Úmluvou o právním postavení uprchlíků* neboli *Ženevskou úmluvou*, z roku 1951. Jelikož ale výklad společné azylové politiky není jednotný, ne vždy jsou legislativní standardy EU členskými státy dodržovány tak, aby odpovídaly všem principům Ženevské úmluvy (Scheu a Aslan 2011, s. 104). Na této problematice se snaží pracovat Evropská komise, která v roce 2015 přišla s kontroverzním návrhem tzv. uprchlických kvót. Návrh byl zveřejněn jako možné řešení Evropské migrační krize a s ní související alarmující nárůst žádostí o azyl z části ekonomických migrantů, ale zejména uprchlíků postižených válkou. Ti se od největší migrační vlny v roce 2015 snaží dostat do Evropy v důsledku bojů na Blízkém a Středním východě a také v severní části Afriky. Ačkoliv se názory na počátky a důvody této největší migrační vlny 2. tisíciletí liší, většina odborníků se shoduje, že sahají k roku 2011, jako reakce na boje v Sýrii, Íránu a Afghánistánu (The Council on Foreign Relations 2018 [online]). Zavedení kvót se nesetkalo s pozitivní odezvou ze stran většiny evropských států a v otázce integrace migrantů ze třetích zemí a všeobecného postoje evropské společnosti vůči imigrantům, měly spíše negativní dopad.

Migrační politika má dvě hlavní složky, a to politiku imigrační, která je v podstatě prvním krokem státu k imigrantovi, který se ocitl na území dané země, a na ní navazující politiku integrační, která představuje krok druhý. Těmto složkám se budeme dále věnovat jak z pohledu ČR, tak Švédska, jelikož právě imigrační a integrační politika se, v souvislosti s výše popsányi aktuálními problémy všech států Evropy, staly zásadním novodobým tématem. Tématem, který zejména, ale nejenom, ve Švédsku ovlivňuje vnitřní podobu státu, a který úzce souvisí s multikulturalitou ve společnosti. Jak taková společnost vypadá a jak funguje, značně ovlivňuje přístup státu, který se odráží v jeho integrační politice.

*„S narůstající migrací jsou státy nuceny reagovat na změny etnického složení obyvatelstva odpovídajícími vládními programy.“* (Mareš 2004, s. 13). Existuje několik modelů migrační politiky. Mareš zároveň dodává, že všechny mají jednotný cíl, a to zabránit etnickým



konfliktům a s nimi související destabilizaci země a ochranu práv jak imigrantů, tak daného státu. Co se naopak liší je přístup jednotlivých zemí k imigrantům a prostředky, tedy již zmíněná integrační politika, jakými chtějí onoho cíle dosáhnout.

## **2.2.1 Imigrační a integrační politika ČR**

### **Vývoj migrace v ČR**

Česká republika je vnímána jako uzavřená a homogenní společnost, což je do jisté míry pravda. Nicméně již po druhé světové válce se stala cílovou zemí pro značnou část Ukrajinců, Rumunů či Bulharů a Slováků. Stejně tak v dobách komunismu se do Čech přistěhovalo mnoho cizinců z Řecka, Albánie a dalších balkánských zemí. Dále také z Blízkého i Dálného východu včele s Vietnamci, kteří imigrovali z důvodu studia nebo za prací (Uherek aj. 2008, s. 67). První polovina 20. století se pak nesla ve znamení německých přistěhovalců. Ze všech těchto zemí dodnes v ČR zůstává mnoho cizinců, kteří zde pracují, zakládají rodiny a zastupují různorodě početné národnostní menšiny. V roce 2016 žilo v ČR dle Českého statistického úřadu (ČSÚ) necelých 497 000 cizinců, do nichž byli započítáni také lidé s uděleným dlouhodobým pobytem a azylem, čímž tvořily zhruba 4,7 % obyvatel ČR. Největší podíl z celkového počtu zastoupili Ukrajinci, Slováci, Vietnamci a Rusové (ČSÚ 2017 [online]).

S pádem Železné opony a Sametovou revolucí ČR prošla velkou imigrační změnou. Statistiky v roce 1990 evidovaly zhruba 35 000 cizinců s povoleným pobytem od Ministerstva vnitra, zatímco v roce 2000 jich bylo asi 209 000. Vzrostl i počet žadatelů o azyl. Nicméně v souvislosti se změnami v azylovém řízení, které vyvolal nárůst nelegálních migrantů v 90. letech, a uzavřenějším postojem ČR vůči imigrantům a uprchlíkům ze zemí třetího světa, se žádosti eliminovaly. ČR je tak v současnosti cílovou zemí převážně pro imigranty s cílem dlouhodobě se usadit a pracovat, tedy ekonomicky zemi přispět.

Jak ČR, tak Slovensko jsou z historického hlediska zeměmi, ze kterých se především odcházelo. Velkou emigrační vlnu ČR zaznamenalo v roce 1948, po 2. světové válce a nástupu komunistické strany k moci, a v roce 1968, po sovětské okupaci. Obě vlny emigrace tedy byly především politicky motivovány. Jednalo se jak o emigraci dobrovolnou, tak vynucenou, která ani v jednom případě nebyla kompenzována odpovídající vlnou imigrační (Uherek aj. 2008). Dle mnohých odborníků jsou právě tyto historicky bolestivé zkušenosti důvodem, proč je v současné době, 29 let od pádu komunismu a otevření hranic, stále těžké se z pohledu českých obyvatel tomuto otevření přizpůsobit. Integrační politika země může v mnohém pomoci. Například informovaností imigrantů, ale také majoritní společnosti, a podporou integrace

cizinců prostřednictvím vzdělávání. Zásadní roli hraje také postoj vůči přistěhovalcům ze stran vládních představitelů země. Poslední volby ukázaly, že se tento postoj spíše uzavírá, než otevírá a politici toho ve svých kampaních zneužívají. Je proto třeba klást důraz na vzdělávání, multikulturní a mediální výchovu (viz kapitola č. 3 a č. 4), v kontextu kritického uvažování, abychom byli schopni rozlišit, kdy je vyvolaný strach na místě a kdy se jedná o manipulaci.

### **Imigrační a integrační politika ČR**

ČR, stejně jako všechny členské státy EU, je povinna jednat v otázce migrační a azylové politiky v souladu s mezinárodními evropskými závazky. Zároveň si ale imigrační a integrační politika ponechává určitou míru autonomie. Pochopitelně také v tom, jaký postoj zaujme stát, potažmo vláda a její představitelé, k problematice navenek.

Jako jednu z hlavních zásad politiky vlády v oblasti migrace Ministerstvo vnitra uvádí: „*Migrační politika státu neklade překážky legální migraci, a podporuje imigraci, která je pro stát a společnost v dlouhodobé perspektivě přínosná.*“ (MVČR 2003 [online]). Ministerstvo vnitra je hlavním orgánem v řízení a udělování pobytových oprávnění cizincům a jediným, který uděluje povolení trvalých pobytů či dlouhodobých víz. Pouze část kompetencí spadá pod Policii ČR – Ředitelství cizinecké policie. V integračním procesu úzce spolupracuje s Ministerstvem práce a sociálních věcí, které se zabývá zejména otázkou sociální integrace cizinců. Na zajištění realizace systému výuky českého jazyka a zkoušek pro cizince, jako jedné z podmínek pro udělení trvalého pobytu, se pak spolupodílí MŠMT (MVČR 2014 [online]).

Vláda ČR se v roce 2015 usnesla na *Strategiích imigrační a integrační politiky*, které stanovují několik zásad, jež jsou veřejnosti přístupné na stránkách Ministerstva vnitra ČR (MVČR 2015 [online]). Nejdůležitější strategický dokument integrační politiky ČR však představuje *Koncepce integrace cizinců* (KIC), která vznikla v roce 2000. Poslední aktualizace dokumentu, která byla schválena vládou, proběhla v roce 2016. Cílovou skupinou, pro kterou byla Koncepce schválena, jsou příslušníci třetích zemí, kteří pobývají na území ČR legálně a nejsou žadateli či držiteli mezinárodní ochrany (Öbrink Hobzová 2014, s. 20). Je rozdělena do čtyř klíčových oblastí, které jsou stanoveny jako podmínky pro úspěšnou integraci cizince, a které tedy představují zásadní body v integrační složce migrační politiky (MVČR 2017 [online]). Jsou to:

- **Znalost českého jazyka** – jak u dospělých, kteří se se znalostí češtiny snáze uplatní na trhu práce, tak u dětí, které jsou povinny plnit školní docházku. V ČR je poskytováno bezplatné navštěvování jazykových kurzů pro imigranty.

- **Ekonomická soběstačnost cizince** –pro cizince je nutné seznámení se s právy a povinnostmi, v rámci Ústavy ČR.
- **Orientace cizince ve společnosti** – třetí bod předpokládá kvalitní informovanost cizince, například o kultuře státu a jeho zvyků, zákonů atd. V ČR proto existují adaptačně-integrační kurzy, které se uskutečňují v českém jazyce, cizinec má ale právo na tlumočnicka.
- **Vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti** – tato oblast souvisí s hlavním cílem integrační politiky státu, a to je zajištění bezkonfliktních vztahů mezi cizinci a majoritní společností, s níž souvisí již zmíněná informovanost jak cizinců samotných, tak majoritní společnosti. Jak dodává Öbrink Hobzová „*Ani majorita nesmí být uzavřená a musí se pokusit o navázání vztahu s nově příchozími. Z tohoto důvodu je nutné podporovat interkulturní vzdělávání na školách (...).*“ (2014, s. 25).

Pro integraci azylantů pak existuje specifické opatření v podobě dokumentu *Státního integračního programu* (MVČR 2017 [online]). Organizační složka státu zajišťující podporu žadatelů o azyl, azylantům a zajištěným cizincům je Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra (SUZ). „*Úkolem SUZ je nabídnout těmto osobám odpovídající a důstojné podmínky.*“ (Malířová aj. 2016, s. 52). Na tomto úkolu spolupracuje s vládními, mezinárodními a také nevládními organizacemi.

V ČR hrají důležitou roli v procesu integrace orgány na regionální (lokální) úrovni, které jsou odrazem funkčnosti integrační politiky státu. Ministerstvo vnitra zde podporuje vznik integračních center. Také neziskové nestátní organizace, které se výrazně spolupodílí na integraci a podpoře cizinců, jsou částečně finančně podporovány ze strany státu.

Integrační politika předpokládá snahu imigranta se adaptovat, přizpůsobit se, jejíž míra je značně individuální a záleží například na sociálních podmínkách či kultuře, ze kterých imigrant přišel. Stejně tak důležitou roli, kromě imigrační politiky státu, hraje přístup majoritní společnosti k imigrantům, azylantům či uprchlíkům, a která se svým postojem výrazně spolupodílí na schopnosti adaptace cizince a fungující multikulturní společnosti.

## 2.2.2 Imigrační a integrační politika Švédska

Švédsko zastává tzv. model *multikulturalismu*, který je ze všech modelů nejmladší, ale který se zároveň za posledních 40 let nejvíce vyvíjí. Model multikulturalismu podporuje odlišnost minority, které jsou dána stejná práva jako majoritní společnosti. Stát, ačkoliv v různé míře, podporuje jejich kulturu a jiné specifické odlišnosti (Šišková 2001). Jak Šišková dále zmiňuje, tento model byl dříve vnímán jako ideální model integrace, ale zejména po teroristických útocích od roku 2001 se evropská politika od tohoto modelu odklání a snaží se migraci a integraci imigrantů více regulovat. I přesto zůstává jak imigrační, tak integrační politika Švédska příkladným modelem, u kterého se inspirují nejen státy EU.

### Vývoj migrace ve Švédsku

„Švédsko a Nizozemí se řadí k nejtolerantnějším evropským zemím“ co do udělování občanství imigrantům (Mareš 2004, s. 17). Současná podoba Švédského království se začala utvářet v 16. století, kdy se země osamostatnila od dánského vlivu. Již na přelomu 16. a 17. století si Švédsko vybudovalo pozici evropské velmoci, ovšem v 18. století bylo zasaženo a poraženo ruskou armádou, která si tak vytvořila cestu do Evropy a v důsledku čehož doposud nížce osídlené Švédsko zažilo velkou imigrační vlnu. Počátkem 19. století Švédsko uzavřelo mír jak s Ruskem, tak Norskem a začalo aplikovat politiku neutrality. Potýkalo se nicméně s chudobou a zažilo velkou vlnu emigrace Švédů, převážně do USA, která se zastavila až díky prudkému rozvoji průmyslu počátkem 20. století. Občanský aktivismus společně s obdivuhodnou eliminací nezaměstnanosti způsobili příliv Švédů zpět do země a s nimi také příliv cizinců (Ježková aj. 2011, s. 17).

Švédsko se v průběhu 2. světové války stalo útočištěm pro mnoho židovských uprchlíků z Dánska a později také pro lidi utíkající z totalitních režimů, včetně Čechů a Slováků po okupaci v roce 1968, kteří zde našli nový domov. Za zmínku stojí fakt, že se Švédsko stalo sídlem Nadace Charty 1977. Právě po 2. světové válce nastal zlom a ze Švédska se, v důsledku své otevřenosti, stala země převážně imigrační, což platí až do současnosti (Migrationsverket 2018b [online]).

Další významná vlna imigrace, tzv. ekonomická, se do Švédska dostala v poválečném období díky velké nabídce pracovních míst v souvislosti s prudkým rozvojem průmyslu v zemi. „*Kdysi prakticky etnicky homogenní země se tak stala výrazně multikulturní.*“ (Ježková aj. 2011, s. 22). I přes snahu udržet si svou neutralitu bylo Švédsko nuceno hospodářskou krizí vstoupit v roce 1995 do EU. Tím se ještě více otevřela již tak multikulturní země ostatním

státům, pro jejichž obyvatele se tato bohatá země s vysokou životní úrovní, značnou sociální podporou a otevřenou imigrační a integrační politikou stala atraktivní cílovou zemí.

V současnosti je Švédsko zejména státem, kam prchají lidé ze zemí postižených válkou, ale zároveň zůstává, z výše zmíněných důvodů, cílovou destinací pro pracovní (ekonomické) přistěhovalce. Ačkoliv je tedy Švédsko již desítky let multikulturní zemí, jejichž obyvatelé jsou zvyklí na soužití s mnoha různými etniky a kulturami, začíná se v posledních letech objevovat více xenofobních názorů, než tomu bývalo dříve a zaznívají názory, že by se přistěhovalectví mělo omezit (Öbrink Hobzová 2014). Dle švédského Statistického úřadu ke konci roku 2016 žilo v zemi skoro 1,8 milionů obyvatel (18 % z celkového počtu obyvatel), kteří se narodili jinde než ve Švédsku. Největší zastoupení mají přistěhovalci z Finska, Iráku a Sýrie (Statistics Sweden 2018 [online]).

### **Imigrační a integrační politika Švédska**

V imigrační politice došlo ve Švédsku k posunu po 2. světové válce, kdy velká imigrační vlna způsobila změny v přístupu státu k imigrantům ve smyslu zásadního uvolnění. Do té doby byl přístup státu velmi restriktivní (OECD iLibrary 2007 [online]). Švédsko si velice brzy uvědomilo nutnost přechodu z pouhé politiky imigrační na integrační, čímž se stalo v porovnání s evropskými státy unikátní. Oficiálně k tomu došlo již v roce 1966 a o rok dříve začal stát s programem výuky cizinců švédštině. Imigrantům měla být zaručena stejná práva a příležitosti, bez jakékoliv diskriminace (Wiesbrock 2011, s. 50). Těmito kroky stát přispěl k rychlejšímu začlenění cizinců a snížení rizika vytvoření bariéry mezi imigranty a majoritní společností.

V současné době integrace cizinců probíhá bezprostředně po jejich příchodu do země. V roce 2008 byl schválen dokument *The Government's strategy for integration*, jehož hlavním cílem bylo zkvalitnění jazykových dovedností imigrantů a vytvoření více pracovních příležitostí. Na něj navazuje nová reforma z roku 2010, jejímž cílem je ještě více urychlit a usnadnit vstup imigrantů, včetně uprchlíků ze třetích zemí, na pracovní trh a jejich začlenění do společnosti (Öbrink Hobzová 2014, s. 20-21).

Mezi nejdůležitější orgány spolupodílející se na imigrační politice země patří Švédská migrační agentura a v rámci integrační politiky zastává důležitou roli orgán, který je obdobný našemu Úřadu práce – *The Swedish Public Employment Service*. Ten mimo jiné pod záštitou státu, konkrétně Ministerstvem spravedlnosti, poskytuje přistěhovalcům poradenské služby a zajišťuje tzv. individuální integrační (zavádějící) plán, na jehož sestavení se podílejí samotní imigranti společně s lidmi z tohoto orgánu. Plán je sestavený na maximálně 2 roky a berou se

v něm ohledy na dosavadní pracovní zkušenosti imigranta, vzdělání atd. Tento plán se sestává z různých aktivit, zajištěných pro každého přistěhovalce zvlášť. Všichni mají povinnost navštěvovat jazykový a přípravný kurz pro budoucí zaměstnance a občanské vzdělávání, které jim zajistí plné porozumění švédské společnosti. Pokud veškeré povinnosti splňuje, stát zaručuje finanční i sociální podporu (Information om Sverige 2016 [online]). Všechny tyto orgány spojuje jedna vize, která zní v překladu „*Švédsko – národ otevřený možnostem globální migrace*“ (Migrationsverket 2018a [online]).

Děti imigrantů, jejichž rodiče zažádali o povolení k pobytu, mají možnost a právo na vzdělání, nikoliv povinnost, jako je tomu v ČR a ostatních zemích. „*Švédsko je jedinou zemí, kde je právo na školní vzdělání odděleno od povinnosti.*“ (Ježková aj. 2011, s. 120). Stejně tak mají tyto rodiny právo na tlumočnicka, a to jak na půdě školy, tak mimo ni, kterého jim musí stát zajistit v potřebných situacích. Na tyto děti, které začnou navštěvovat základní školu, se snaží být školy připraveny. Po pár měsících, kdy děti navštěvují přípravný kurz, jsou co nejdříve zařazeni do normálních tříd mezi spolužáky. Je kladen důraz na výuku švédštiny, ale zároveň Švédsko patří k pěti zemím EU, které zařazují do rozvrhu těchto dětí také výuku jejich mateřského jazyka (EACEA 2010 [online]). Ze zkušenosti autora této práce můžeme potvrdit funkčnost systému, kdy se děti mezi ostatní žáky integrují velice rychle. Jak díky efektivnímu přípravnému kurzu, pro který jsou pedagogové vyškoleni, tak díky přátelskému a profesionálnímu přístupu školy.

I přes propracovaný integrační systém se Švédsko začíná potýkat s nárůstem protestů vůči zvyšujícímu se přílivu imigrantů. Vyjma pracovních migrantů, kteří jsou naopak vítáni, jelikož se je daří úspěšně integrovat a zaplňují pozice, kde je nedostatek pracovníků (OECD 2011 [online], s. 103). V letech 2014 a 2015 se Švédsko stalo druhou nejvyhledávanější zemí imigrantů, zejména z důvodu vstřícné migrační politiky státu. V zemi se od té doby nachází mnoho nelegálně pobývajících uprchlíků a stát již po roce 2015 přestával být schopen kontrolovat situaci. I v souvislosti se značnými finančními výdaji na integrační proces. Dle autorů, kteří se touto problematikou zabývají (Budajová 2013, Westin a Dingu-Kyrklund 2003), ke zhoršení stavu přispěly zejména vzniky ghett na okrajích měst, zvyšující se počet žebrajících lidí na ulici a čím dál tím více narůstající nerovnost v zaměstnanosti imigrantů, která je způsobena častými diskriminačními tendencemi ze stran zaměstnavatelů.

Ze všech výše zmíněných důvodů v roce 2016 přistoupil stát k restriktivním opatřením v imigrační politice, co se týče udělování azylu (zejména rodinným příslušníkům imigrantů), a také přísnějším kontrolám na hranicích. Výjimku tvoří dětské žádosti o azyl, na které stát nahlíží samostatně. Podmínky jsou nyní mnohem přísnější, a to se také odrazilo na počtu žádostí. V roce 2015 Švédsko obdrželo přes 160 000 žádostí o mezinárodní ochranu. V roce 2017 číslo kleslo na necelých 27 000. Nutno dodat, že se na současnou situaci podílí také fakt, že největší migrační vlna, v důsledku uprchlické krize, již opadla (Migrationsverket 2018c [online]). K přísnějším opatřením byl stát nucen přistoupit taktéž z důvodu nedostatečné pomoci ostatních států EU, co se týče přijímání imigrantů (Sweden.se 2016 [online]).

Ačkoliv Švédsko prochází změnami a postoj občanů i státu se k otázce imigrantů a jejich integraci mění spíše k negativnímu, i přesto průzkumy veřejného mínění na konci roku 2016 ukázaly, že 64 % obyvatel, zejména pak mladší a vzdělanější populace, má stále nadprůměrně tolerantní a otevřený přístup vůči cizincům a přistěhovalcům v porovnání s ostatními zeměmi EU. Zároveň si ale myslí, že je třeba více propracovat jejich integrační systém (Sweden.se 2016 [online]).

### 3 Multikulturní výchova v ČR a ve Švédsku

Termín multikulturní výchova se k nám dostal ze zahraničí až po roce 1989. V ČR je proto stále vnímán jako ne zcela ukotvené téma ve vzdělávání, se kterým si proto mnoho pedagogů neví rady. Ačkoliv v jeho názvu dominuje slovo „výchova“, které jistě tvoří podstatnou část, hlavní složkou multikulturní výchovy je zejména proces vzdělávání – vyučování s cílem osvojit si poznatky, dovednosti či postoje (Průcha 2001, s. 15). S touto složkou je neoddělitelně spojeno učení. A to může probíhat v různých zařízeních a prostřednictvím mnoha různých subjektů. My se v rámci naší práce budeme v této kapitole držet multikulturní výchovy v souvislosti s výukou na 1. stupni ZŠ a na pedagogických fakultách tohoto oboru.

#### 3.1 Multikulturní výchova na základních školách

*„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“* (Průcha 2011, s. 15).

Ačkoliv se funkce školy a učitelů postupně, v souvislosti s rozvojem techniky, mění, zůstává důležitým faktorem, který ovlivňuje celou společnost a prostřednictvím multikulturní výchovy může do značné míry ovlivňovat její pohled na multikulturalismus ve společnosti. Balvín říká: *„Multikulturní výchova je jedním z efektivních nástrojů pro prosazování multikulturalismu ve společnosti.“* Nástrojem, který určuje vztahy mezi kulturami a v níž hraje velice podstatnou úlohu škola (ředitelé, učitelé) a samozřejmě zastřešující ministerstvo školství (2012, s. 9-10). Pokud se děti naučí již od mladšího školního věku hodnotám multikulturalismu a interkulturalismu a potřebným poznatkům, které buď odbourávají, nebo nejlépe předcházejí vzniku předsudků, budou schopny být podstatnými účastníky integračního procesu cizinců do naší společnosti. Bude pro ně snazší adaptovat se do společnosti, která se musí přizpůsobovat aspektům multikulturality, a budou lépe připraveni na dosažení bezkonfliktní komunikaci ať už se spolužáky, vrstevníky či s dospělými cizí národnosti. *„Při vytváření multikulturních společností má důležitou funkci škola. (...) Některé hodnoty, jako jsou tolerance a úcta k jednotlivcům, se posilují přímo náplní vyučování.“* (Cousseyová 2000, s. 27).

Multikulturní výchova je v rámci Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezena jako průřezové téma a má tedy nadpředmětový charakter. Jako taková vstupuje v různé míře do všech vzdělávacích oblastí a oborů. Vhodné prostředí pro funkční a efektivní implementaci multikulturní výchovy do výuky dle



mnoha studií, českých i zahraničních, poskytuje například vzdělávací obor český jazyk a literatura, konkrétně literárně-výchovný proces (Kusá 2014, s. 6). Na 1. stupni ZŠ tento obor dle Rámcově učebního plánu poskytuje největší časovou dotaci a zaujímá tak výhradní postavení v oborovém systému (RVP ZV 2017, s. 140). Literární výchova má svou funkci (informativní, formativní a estetickou) k multikulturní výchově blízko a umožňuje tak snáze průřezové téma začlenit do výuky. „*Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*“ (RVP ZV 2017, s. 16).

Bílá kniha klade důraz na to, aby vzdělávací soustava byla výsledkem integrace různých oblastí. Představuje Národní program vzdělávání v ČR, který pomáhá učitelům pochopit smysl a cíl mimo jiné také multikulturní výchovy. Takové národní programy, jež zastřešují veškeré další dokumenty, tvoří každý stát (Balvín 2012). Jedním z cílů stanoveným Bílou knihou je výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. To znamená, že by měla „*(...) usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur.*“. Smysl multikulturní výchovy pak vymezuje následovně: „*Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*“ (2001, s. 14-15). Národní programy tedy reagují na stav a podobu dané společnosti a vychází z jejích potřeb. Zaměřuje se tak nejenom na společnost a kultury v ní ve smyslu globálním, ale zejména na kultury a národnostní menšiny, které se jí bezprostředně dotýkají.

RVP ZV obsah a cíl multikulturní výchovy stanovuje takto (2017, s. 132):

- „*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.*“
- „*Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.*“

- „Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.“

Organizace Člověk v tísni v roce 2002 vydala Obsahovou analýzu učebnic základních škol a došla k závěrům, že ačkoliv většina z nich přímo nepodporuje intoleranci či stereotypní postoje, tak: „(...) naprostá většina z nich reprezentuje monokulturní pohled na svět, tzn. učebnice popisují život z pohledu příslušníka majoritní společnosti (sociálně zabezpečeného křesťana nebo ateisty české národnosti, heterosexuála). Jen zřídka zároveň učebnice nabízejí informace o různých světech a prostředích.“ (in Varianty a kol. 2002 [online]). Tím se v konečném důsledku autoři nepřímo podílejí na stereotypizaci a uzavřenosti české společnosti. Ze zkušeností autora této práce a jejích spolužáků – studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě v Olomouci, situace se ani po 15. letech nijak výrazně nezměnila. Obdobně komentuje Preissová Krejčí také samotný obsah a pojetí multikulturní výchovy na školách: „Multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést k opačnému efektu, a sice k utvrzování stereotypních představ příslušnicích odlišných skupin (...).“ (2014, s. 98).

Ve Švédském kurikulu pro základní vzdělávání (2011) multikulturní výchova není vymezena jako jednotlivý předmět či oddělené průřezové téma. Její jednotlivé principy a obsah se prolíná obsahy různých vzdělávacích oblastí, zejména oblastí *Civics*, přirovnatelnou k naší vzdělávací oblasti pro 1. stupeň ZŠ – Člověk a jeho svět.

Pro 1. období (1. - 3. ročník) švédské kurikulum stanovuje, že se děti vzdělávají o náboženstvích, o migraci a jejich dopadech a rovnosti všech lidí (2011, s. 190-191). V průběhu 2. období (4. – 6. ročník) se učí o národnostních menšinách a etnických minoritách a jejich právech. Pro švédský vzdělávací systém je vzdělávání o lidských právech a rovnosti všech lidí všeobecně velice podstatná složka. Multikulturní výchova a její prvky jsou dále obsaženy také například ve vzdělávací oblasti *Art* (Umění a kultura), kde se píše o umění, jako o vyjádření kultur, čemuž se děti učí porozumět (2011, s. 24).

Je důležité si opět uvědomit kontext, ve kterém se děti ve Švédsku vzdělávají. S multikulturální výchovou se totiž setkávají již od mladšího školního věku v praktickém životě, jelikož je švédská společnost značně heterogenní, například v porovnání s tou naší.

Význam multikulturální výchovy si nejenom pedagogové čím dál tím více uvědomují a snaží se ji tak v rámci zásady aktuálnosti do výchovně vzdělávacího procesu začlenit. Mnoho autorů (Kusá 2014, Šišková 2008, Preissova Krejčí 2014) se nicméně shoduje na nevyřešeném a zásadním problému, a to že stále neexistuje jednotné pojetí toho, jakým způsobem multikulturální výchovu vyučovat. Kusá dodává: „*Její průřezový charakter v kontextu základního školství si vyžaduje konkretizaci možné aplikace do výuky v jednotlivých předmětech tak, aby byl její průběh koncepční, systematický a účinný.*“ (Kusá 2014, s. 108). K této problematice Jiří Kocourek říká: „*Stále více se hovoří o tom, proč ji učit a čeho dosáhnout než o tom, o čem učit, jak si ověřovat dosažené výsledky.*“ (2008, s. 35).

Závisí na školách a jejich učitelích, do jakého stupně a ročníku vzdělávání zařadí jednotlivá průřezová témata. Často se tak stává, že se s multikulturální výchovou žáci 1. stupně nesetkají. Stejný problém nastává také u mediální výchovy, které se budeme věnovat v kapitole č. 4. Přitom již v mladším školním věku se utváří a formuje kulturní a sociální identita žáků, čemuž je třeba věnovat pozornost a rozvíjet žáky také v tomto směru (Kocourek 2008). Trend se zdá být nicméně v ČR pozitivní. Školy se postupně snaží zamezit takovým situacím, kdy se dítě až do 5. třídy, tedy 10. – 11. roku, s pojmem multikulturalita a jeho obsahem nesetká.

Ani v ČR již totiž není tolik neobvyklé, že třídy na 1. stupni ZŠ navštěvují děti jiné, než české kultury a národnosti. Nejčastěji to bývají děti vietnamské. Přitom jejich spolužáci o dané kultuře dle průzkumů mnoho nevědí, a dokonce si v návaznosti na tuto nevědomost vytvářejí, již v onom mladším školním věku, předsudky a zábrany (Šišková 2008). V ČR stále existuje značná část populace, která nikdy neměla, a ani nemohla mít konkrétní a intenzivní zkušenost s cizinci odlišných kultur (Prudký 2004). Není proto výjimkou, že děti cizinců, které do českých škol přišly z odlišných kultur, tak mají více interkulturních zkušeností než jejich učitelé (Kocourek 2008). Kocourek také dodává, že integrace těchto dětí probíhá v českém školství především prostřednictvím výuky českého jazyka, ale velice zřídka formou „*(...) výchovy a podpory vývoje sociální a kulturní identity žáků, a to jak českých dětí, tak dětí-cizinců.*“ (2008, s. 35). Přitom právě v tomto věku se začíná formovat identita dítěte. Pokud má tedy pedagog ve skupině dětí žáka z odlišné kultury, je vhodné zaměřit se nejenom na integraci a vzdělávání tohoto žáka, ale na stejně tak podstatné vzdělávání ostatních dětí ve skupině.

Öbrink Hobzová k tomu dodává: „*Při práci s majoritou je nutné pamatovat na odstraňování předsudků a upevňování tolerance a respektu vůči jinakosti, která je však v mezích demokratických hodnot majority.*“ (2014, s. 24). Jedna z dalších nástrah, kterou v sobě výuka multikulturní výchovy ukrývá, je dle Filipa Tesaře fakt, že se v jistém ohledu sama podílí na polarizaci identity „nás“ a „těch druhých“. To je třeba neopomíjet, a naopak uvědoměle této polarizaci a možným negativním aspektům multikulturní výchovy předcházet (2007, s. 162).

Se všemi zmíněnými nástrahami multikulturní výchovy souvisí problém, který byl již nastíněn výše. A to že ačkoliv je škola povinna průřezové téma zařadit do osnov, není stanoveno, v jakém rozsahu či jakým způsobem téma efektivně do výuky aplikovat a stejně tak jakým způsobem a v jakém rozsahu je vhodné vzdělávat současné a budoucí učitele.

### **3.2 Multikulturní výchova na pedagogických fakultách**

V této podkapitole se zaměříme na studenty pedagogických fakult, konkrétně na jejich multikulturní vzdělávání. Zaměření jsme zúžili na studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci a na Univerzitě v Uppsale, v souvislosti s hlavním cílem naší práce – zjistit, zda existují rozdíly v názorech studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti. Právě tito studenti totiž budou postaveni před otázku, zda, a především jak zařadit problematiku multikulturního vzdělání do výchovně vzdělávacího procesu. Tomuto rozhodování předchází obvykle dvě zásadní věci – jejich vzdělání (kompetence) a na to navazující vlastní názor na multikulturalitu ve společnosti, který se utváří a rozvíjí v průběhu studia.

Autorka Preissova Krejčí uvádí, že „*multikulturní výchova představuje jeden z nejproblematičtějších výchovně-vzdělávacích okruhů (...).*“ (2014, s. 104). Dále v souvislosti s tímto průřezovým tématem zmiňuje metodickou nepřipravenost pedagogů, která je častou realitou. Dodává, že již samotné zavedení multikulturní výchovy do školního kurikula, v roce 2007, u pedagogů vyvolalo spíše negativní ohlas. To bylo a stále je vyústěním nedostatečného poskytnutí vzdělání, jak s nově stanovenými cíli pracovat (2014, s. 105).

Studenti, kteří studují na vysokých školách obory zaměřené na pomáhající profese, k nimž se řadí také ty pedagogické, se při výkonu svého povolání budou setkávat s kulturně, etnicky, národnostně, rasově i nábožensky odlišnými jedinci a skupinami. Proto je jejich multikulturní edukace žádoucí a potřebná (Hladík 2014, s. 95).

Multikulturní kompetence studentů, budoucích pedagogických pracovníků, je úzce spjata s jejich komunikačními dovednostmi. Jedná se o jednu ze základních kompetencí, které spadají do celkového souboru multikulturní kompetence. Je proto nutné, aby si studenti osvojili dovednost efektivně komunikovat, schopnost předejít konfliktům a nedorozuměním, a to vše úzce souvisí s jejich porozuměním odlišných kultur, jejich specifik a rozdílů. Preissová Krejčí dodává, že pro efektivní výuku multikulturní výchovy, směřující k naplnění cílů průřezového tématu, je z moderního aktuálního pohledu zásadní rozvíjet celou osobnost žáka – jeho sociální komunikaci, sociální inteligenci a hodnotový systém (2014, s. 98). Současní i budoucí pedagogové mají tedy nelehkou úlohu a je zřejmé, že je třeba vzdělávat a rozvíjet ve všech těchto oblastech také samotné (budoucí) učitele, aby poté ony cíle mohly být naplněny u žáků. Jak ovšem Hladík dodává „*Už víme, co máme rozvíjet, ale nevíme jak.*“ (2014, s. 94).

Vysokoškolští učitelé, vyučující zahraniční studenty v rámci programu ERASMUS+ na Univerzitě v Uppsale, se shodují, že není přímo nutné vyhrazovat u pedagogického oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ samostatný předmět zaměřený pouze na multikulturní výchovu (Kuvaldina, Simon, Areskoug 2017). Ta by dle nich naopak měla být, stejně jako u žáků základního školství, integrována mezi ostatní předměty. Schopnost efektivní komunikace, stejně tak multikulturního rozhledu, lze během studia na vysoké škole rozvíjet v rámci mnoha předmětů, kterým se nejen studenti tohoto oboru v průběhu pěti let studia věnují. Jedná se totiž o schopnost, která je potřebnou a žádoucí napříč celým studiem.

Zařazení multikulturní výchovy jako samostatného předmětu je nicméně, stejně jako na ZŠ, důležité zvážit na základě toho, v jakém prostředí studenti žijí a studují. Multikulturní vzdělávání ve Švédsku probíhá běžně v multikulturním prostředí. Studenti jsou tedy vzdělávání ve schopnosti komunikovat s odlišnými kulturami a poznávat jejich specifika přímo v rámci jejich studentského života (Hladík 2014). U multikulturního vzdělávání v takovém prostředí hraje neopomenutelnou a zásadní roli schopnost dorozumět se v cizím jazyce.

Pokud se tedy zaměříme na Švédsko, prostředí vysokých škol je veskrze multikulturní. Na Univerzitě v Uppsale jsou třídy či studijní skupiny kde není alespoň jeden student cizí národnosti spíše raritou. Prostředí je tedy z hlediska kultury velmi heterogenní, na rozdíl od vysokoškolského prostředí v ČR, kde se proces vzdělávání odehrává převážně v homogenním prostředí. Ačkoliv i zde se situace, zejména pak v hlavním městě, mění.

Nyní si přiblížíme, jakým způsobem jsou studenti pedagogických fakult, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, na univerzitě v ČR a ve Švédsku vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy:

- **Univerzita Palackého v Olomouci, ČR**

Multikulturní výchova je v českém školství považována stále za nové, a ne zcela jasně specifikované téma. Situaci příliš nepříspívá nízké zaměření a podpora státu, Ministerstva školství a tělovýchovy (dále jen MŠMT), ve vzdělávání budoucích i současných učitelů v oblasti multikulturní výchovy. Autor této práce provedl pro představu a zajímavost na dané téma, v průběhu posledního ročníku studia, řadu neformálních rozhovorů se studenty stejného oboru různých univerzitních měst (Ostrava, Hradec Králové, Brno). Na základě nich jsme zjistili, že na všech těchto pedagogických fakultách je, dle názorů studentů, míra multikulturního vzdělávání všeobecně stejně nízká. S výjimkou mírných odchylek, které existují díky konkrétním vysokoškolským pedagogům a jejich pojetí multikulturní výchovy. Tito učitelé pedagogických fakult se buď snaží, navzdory nízké časové dotaci, vytěžit z předmětu věnovanému multikulturní výchově co nejvíce, nebo jsou schopni a ochotni se tomuto tématu věnovat také v primárně odlišně zaměřených předmětech.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci jsou studenti během pětiletého studia blíže seznámeni s multikulturní výchovou v průběhu letního semestru ve 4. ročníku. V rámci povinných předmětů musí absolvovat předmět přímo zaměřený na multikulturní výchovu, pro který je časová dotace stanovená na 45 minut za týden. Anotace tento předmět vymezuje následovně: *„Poskytuje základní znalosti o různých sociokulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, rozvíjí schopnost orientovat se v sociokulturně různorodém světě a využívat interkulturní kontakty k obohacení sebe i druhých, pěstovat postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám.“* (Sylabus předmětu KPV/MKV1P 2017 [online]). Pokud má žák zájem, má možnost se zapsat ve stejném semestru na navazující předmět se stejnou časovou dotací, který spadá pod povinně volitelné předměty.

Jak již bylo řečeno, výuka probíhá v převážně, často ve výhradně, etnicky homogenním prostředí. Proto pokud se studenti nezúčastní zahraničních pobytů, ať už studijních či pracovních, případně pokud ve svém volném čase, například v rámci mezinárodních studentských organizací, sami nevyhledávají multikulturní prostředí, jejich poznatky jsou zejména teoretické. Pokud však studenti či současní učitelé mají sami zájem obohatit a rozvíjet své znalosti, a především získat užitečné náměty do výuky, značnou pomocí jim mohou být

mnohé publikace či webové stránky, věnující se této problematice, ale také dalším průřezovým tématům, která jsou k dispozici. Například Ediční řada – Průřezová témata na 1. stupni ZŠ od nakladatelství Raabe, které v rámci řady vydalo také brožuru s názvem *Multikulturní výchova – praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*, jsou skvělou inspirací a návodem, jak téma efektivně a zábavně aplikovat do výuky (Kocourek aj. 2011). Užitečným nástrojem při přípravě na výuku může být dále současným i budoucím učitelům například internetový portál *Varianty.cz*, který spadá pod organizaci Člověk v tísni, a který je k dispozici také v anglickém jazyce. Na svých internetových stránkách nabízí nejenom náměty a rady pro učitele i vedení školy, jak multikulturní výchovu uchopit a aplikovat do výuky, ale také organizují vzdělávací kurzy a projekty pro pedagogické pracovníky (Varianty, 2018, [online]). Na tomto portálu je mimo jiné dostupná také praktická internetová příručka pro pedagogy od Dany Moore – *Než začneme s multikulturní výchovou* (2008).

### **Univerzita v Uppsale, Švédsko**

Multikulturní výchova, tak jak je realizována ve Švédsku, představuje pro mnoho jiných zemí fungující a inspirující příklad (Průcha 2001). Největší důraz je skrze ni, v průběhu všech stupňů vzdělávání, kladen na princip rovnosti. A to jak ve vzdělání, tak ve společnosti. Ačkoliv byly principy multikulturní výchovy aplikovány ve výuce na základních školách již dříve, v roce 1985 švédský parlament rozhodl, že multikulturní přístup musí být uplatňován na všech stupních a typech škol. Tomu byla také uzpůsobena příprava budoucích učitelů a zajištěno dodatečné vzdělání již učitelů působících (Průcha 2001, s. 89). Stát tedy jasně definuje a zastřešuje rozvoj multikulturní kompetence pedagogů.

Průcha dále zmiňuje, že se na švédských pedagogických fakultách začal klást velký důraz na přípravu budoucích učitelů především do praxe, a aby se ztotožnili s principy multikulturality. Přípravování jsou mimo jiné na výuku švédštiny jako sekundárního jazyka a také jsou pro ně zajištěny speciální kurzy, zaměřené na komunikaci s cizinci ve školách. Vzdělávací programy jsou státem zajištěny opět jak pro budoucí, tak současné učitele. S tím samozřejmě souvisí, jak uvádí švédský odborník H. Lofgren (1991), značně vysoké finanční náklady ze strany státu, pro který je ovšem téma vzdělávání a školství prioritou (in Průcha 2001). Nicméně jak Průcha dodává, ani zde se zcela nedaří zajistit kompetentní učitele pro všechny etnické minority, co se týče jejich jazykové vybavenosti. Švédsko si totiž klade nesnadný cíl – mít na všech školách zajištěné pedagogy, kteří by ovládali potřebné jazyky všech etnických skupin (děti-cizinců) vzdělávajících se na dané škole (2011, s. 98).

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají pouze jeden kurz zaměřený na multikulturní výchovu, který je intenzivně vyučován v průběhu 3 týdnů ve 3. ročníku studia. Dotace pro předmět je menší než na Univerzitě Palackého. Důvod je takový, že vzdělávání o multikulturalismu probíhá v rámci celého jejich studia v jiných předmětech. V nich například pracují, stejně jako děti na základních školách, s materiály, které odrážejí kulturní různorodost. Vysokoškolští pedagogové také kladou důraz na to, aby studenti v rámci svých projektů a jiných prací využívali podobné materiály a v didaktických předmětech se učili stavět výuku na principech multikulturalismu. Multikulturní vzdělání studentů probíhá v multikulturním prostředí a jejich multikulturní kompetence, jak co se týče cizího jazyka, tak interkulturní komunikace, se rozvíjí kontinuálně během celých 5. let v praxi. V rozhovoru se studentkou stejného oboru na Univerzitě v Uppsale jsme zjistili, že i v rámci povinných či dobrovolně smluvených praxích na 1. stupni základních škol, si tuto kompetenci upevňují a cítí se tak být na výuku multikulturní výchovy připraveni. Již od prvního stupně jsou děti prostřednictvím jejich učitelů a multikulturního prostředí vedeny k principům multikulturalismu a s tématem se často na praxích setkávají. Studenti se nevyhnutelně v průběhu praxí naučí, jak téma uchopit a efektivně aplikovat do hodin (Edbom Tillnert 2017).

*„Je nutné posílit roli multikulturní výchovy a potřebu interkulturní komunikace napříč sociálními vrstvami i generacemi v celé společnosti. V tomto směru může správnému vývoji napomoci vhodně vedená osvěta, využívání projektových aktivit, navázání mezinárodní spolupráce, analýza zahraničních příkladů tzv. dobré praxe. Zároveň je třeba poučit se z chyb, jichž se v minulosti státy Evropy v rámci pseudointegrace, a především sociálně znevýhodněných žáků na minoritách dopustily.“ (Vojtová, Němec 2009, str. 113). Autoři jasně zdůrazňují potřebu dbát na multikulturní výchovu a rozvíjet ji na všech typech škol a všech stupních vzdělávání. Hladík ve své knize (2014) tuto potřebu obzvláště vyzdvihuje u pomáhajících profesí, tedy i pedagogických, a apeluje na vzdělávání studentů těchto oborů.*



## 4 Masmédia a mediální výchova

„Výraz „*médium*“, ze kterého vzešel pojem „*média*“, který pochází z latinského *medium* (*uprostřed*), vyzdvihuje zprostředkující funkci médií.“ (Marešová 2012, s. 9). Všeobecně je tedy výraz *médium* používán pro vše, co zprostředkovává sdělení (Jirák a Köpplová 2003). Komunikační média, kterými se lidstvo snažilo najít cestu, jak překonat vzdálenosti, zprostředkující funkci získaly díky Gutenbergově vynálezu tiskařského lisu (1455). Nicméně až v průběhu 19. stol. začala vycházet periodika, která se dostávala k většině lidí z různých společenských vrstev a tím dala základy pro vznik masmédií. Až ve 20. století se pak k periodikům a ke knihám přidala televize, rozhlas, film a se začátkem 21. stol. přelomová internetová média a sociální sítě, které jsou významnou platformou pro šíření těchto zpráv. (Průcha ed. 2009, s. 493). Pod pojmem „*média*“ tak s postupem času, kdy se největšími komunikačními médii stala masová média, chápeme právě ona masmédia.

### 4.1 Masmédia

Jedná se o pojem, který označuje periodický tisk, rozhlas, televizi a jejich čím dál tím populárnější internetovou podobu – internetová média. Svůj název získala spojením slov „*masová*“ a „*média*“. Označení „*masová*“ získala díky schopnosti zasáhnout širokou masu lidí, která je základním předpokladem pro vznik těchto médií a pro celoplošnou komunikaci. Charakteristické a zároveň nutné jsou pro ně technické prostředky, které jim umožňují s touto masou komunikovat a v co nejkratším čase jim poskytnou určité informace, které průběžně aktualizují (Prokop 2005, Jirák a Köpplová 2015). Masová média vycházejí zejména ze zájmů a potřeb uživatelů. Zde se rozcházejí veřejnoprávní média (v ČR Česká televize, Český rozhlas a Česká tisková kancelář), která ze své podstaty musí dodržovat objektivitu a nezájatost zpráv, jež poskytují veřejnosti. Oproti tomu ostatní masmédia pečlivě sledují jejich cílovou skupinu a podle zájmů a potřeb této cílové skupiny zpravodajství přizpůsobují. Dieter Prokop ve svém díle *Boj o média*, píše: „*Masmédia existují díky veřejným zprostředkovatelům, kteří svou nabídkou sledují speciální zájmy: reprezentaci moci, propagandu, zisk a osvětu.*“ (2005, s. 12).

Žijeme ve společnosti, která je komunikačními technologiemi protkána a na kterých je v podstatě závislá (Sobková, Hobzová, Trochtová 2016). Masmédia, která na těchto technologiích stojí, zastávají významnou roli socializačního, orientačního, vzdělávacího, výchovného a zábavního faktoru. Zásadní je jejich podílení se na socializaci jedince, formování jeho osobnosti a identifikaci se společností (Průcha ed. 2009, Burton 2001). Jako taková mají zejména u dětí a mládeže, jak dodává Průcha, často větší vliv na utváření jejich osobností než

jiné instituce, jakými jsou například rodina či škola. Vydobyla si pevnou a silnou pozici v rozvojové společnosti. Graeme Burton, v českém překladu od Jana Jiráka, poté upozorňuje na potřebu každé společnosti najít prostředek, který by předkládal hodnoty dané společnosti a dodává: „*V moderních společnostech se stala podstatným nástrojem šíření (prosazování a upevňování) sociálních norem a hodnot právě média.*“ (2001, s. 15)

Informace ze světa se na nás doslova „valí“. Ať už z médií či jiných zdrojů. V posledních letech jsou ovšem čím dál tím více zmiňovány nejen ty pozitivní aspekty informační a technologické vyspělosti, ale také aspekty negativní. Odborníci, pedagogové, ale také rodiny se z těchto důvodů shodují na tom, že je třeba téma médií neupozadovat, a naopak se mu věnovat více, než tomu bylo v minulosti. S dynamickým rozvojem technologií, a vzrůstající roli sociálních sítí a internetu obecně v životě mládeže i dětí mladšího školního věku, vzrůstá jejich hrozba a jejich moc na utváření postojů a názorů. V důsledku těchto obav ovšem nesmíme opomíjet také druhou stranu mince, kterými jsou jejich výhody. Média značně usnadňují vyhledávání informací, jsou využitelná ve všech předmětech na všech typech škol, jsou pro žáky atraktivním zpestřením, a tudíž podněcují jejich aktivitu, motivaci ke vzdělávání, spolupráci, ale zároveň samostatnost (Sulovská 2012). Tím vším se zabývá mediální výchova, jejíž podstatnou složkou je tzv. kritické myšlení a mediální gramotnost.

## 4.2 Kritické myšlení

Na přednášce z roku 2016, kterou GrowJOB Institute pořádal na téma kritické myšlení, pan profesor Hejný připomněl myšlenku J. A. Komenského: „*Ne ze souhlasu, ale z pochybnosti se rodí pokrok*“. A tento nadčasový citát nám vlastně vysvětluje jednu ze základních myšlenek, na kterých stojí kritické myšlení.

V knize *Lidé v pohybu* autoři vymezují obsah kritického myšlení následovně: „*Kritické myšlení chápeme jako hledání toho, odkud se berou naše postoje a názory, kladení (si) otázek, zkoumání toho, jak věci vidí druzí, rozvoj naslouchání a dovedností potřebných k vedení smysluplné diskuze. V konečném důsledku je cílem kritického myšlení informované rozhodování.*“ (Malířová aj. 2016, s. 18).

Existují primárně dva typy myšlení – analytické a kreativní. První, označováno také jako tradiční, se vymezuje jako přímé myšlení, „*v rámci ustáleného konceptu*“. Druhý typ, z něhož vychází kritické myšlení, je vnímáno jako jakési boční, „*mimo ustálený koncept*“ či nad rámec (Royal 2016, s. 28). S kritickým myšlením úzce souvisí kreativita. Royal v této souvislosti píše: „*Kdykoliv člověk bez kritického zhodnocení přijímá daný stav věcí, kreativita trpí.*“

(2016, s. 41). Čímž se vracíme k úvodnímu citátu J. A. Komenského, že pouze pochybnostmi, a tedy neustálým se ptáním a zvědavostí, je možné dosáhnout pokroku.

Zde je na místě vyzdvihnout a zdůraznit úlohu učitelů všech stupňů vzdělávání. Důraz na rozvoj dovednosti kritického myšlení klade také profesor Hejný prostřednictvím výuky matematiky. A to jak u dětí, tak u učitelů. Ti se musí naučit, že dítě je ze své podstaty zvědavé a již od nejútlejšího věku se začíná zajímat, ptát a snažit se chápat vše, co se kolem něj děje. Pokud učitelé budou u dětí tuto vlastnost v průběhu studia rozvíjet správným směrem, ne se ji naopak snažit potlačit, mohou mít dle profesora Hejného zcela zásadní vliv na rozvoj jejich kritického myšlení. Stejně tak, pokud jim dají potřebný prostor pro vlastní objevování učiva. Proč je velmi žádoucí, až nutné, aby se tak dělo, si vysvětlíme níže.

Mění se poptávka na trhu práce a s ní požadavky na potenciální zaměstnance. Čím dál tím častěji se upřednostňuje typ kreativně smýšlejícího člověka. Neboli takového, který uvažuje kriticky. Dříve se takové myšlení hodnotilo spíše negativně a vyžadováno bylo právě zcela opačné – analytické, faktografické. Tímto trendem se pochopitelně začínají zabývat také pedagogové, kteří musí reagovat na poptávku společnosti a tomu přizpůsobovat obsah a formu vzdělávání. Učitelé na 1. stupni ZŠ mohou tyto kompetence pro budoucí pracovní, ale také osobní, život u žáku rozvíjet.

Kritické myšlení se někdy chybně zaměňuje s termínem mediální gramotnost. Kritické myšlení se ale nevztahuje pouze k práci s médii a informacemi, které se k nám prostřednictvím nich dostávají. Dovednost kriticky myslet se rovná dovednosti posuzovat kvalitu informací a zároveň kvalitu vlastních myšlenek. Zahrnuje dovednost logicky argumentovat, racionálně uvažovat či schopnost nepodléhat manipulacím (Ludwig 2013). Tyto schopnosti a dovednosti, které tedy zahrnujeme pod pojem kritické myšlení, byly zapotřebí již před vznikem masmédií nebo moderních technologií. Lidé již v dobách pouhé ústní lidové slovesnosti potřebovali rozpoznávat co je pravdou a co ne, které informace jsou zavádějící a kterým naopak mohou věřit. Nicméně potřeba a rozvoj kritického myšlení s dobou technologií, masmédií a sociálních sítí enormně vzrostla. Informací a zdrojů je kolem nás mnohem více a v souvislosti s nimi vzrůstá jejich nepřehlednost, otázka manipulace a šíření dezinformací.

*Náš problém není v tom, že toho víme málo. Náš problém je, že mnoho z toho, co víme, není pravda. “*

Will Rogers

### 4.3 Mediální gramotnost

*„Nehledejte si pouhé potvrzení, ale i vyvrácení. Ověřujte fakta společně s kvalitou zdrojů informací.“*

Petr Ludwig

Současnou moderní společnost charakterizuje její medializace. *„Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných, konstitutivních komunikačních aktivit (ekonomické, politické i kulturní povahy) se odehrává prostřednictvím médií, a tedy s jejich aktivní účastí.“* (Jirák a Wolák 2007, s. 6). Jirák a Wolák zároveň dodávají, že sdělení, která se k nám prostřednictvím médií dostávají, mají velmi rozmanitý charakter, a proto se zvyšuje potřeba společnost v tomto směru vzdělávat.

Na základě mnoha výzkumů a průzkumů je všeobecně známo, že děti a mládež tráví svůj volný čas čím dál tím více prostřednictvím médií s tím, že vzrůstá obliba těch internetových (Průcha ed. 2009). Věkový průměr těchto dětí navíc klesá a není již výjimkou, že jedinci v mladším školním věku stráví na počítači, mobilu či tabletu i několik hodin denně. V roce 2016 společnost Median provedla podrobný průzkum toho, kolik času stráví průměrný Čech konzumací médií. Je to téměř 7 hodin denně. Ve věku 15-24 let, tedy u středoškolských a vysokoškolských studentů, je pak toto číslo o něco nižší, ovšem stále se takto strávený čas dostává k 5. hodinám za den (MediaGuru 2016 [online]). Tato data nám ukazují a zároveň potvrzují, jak velký vliv a roli média mají. Stala se dominantním a vyhledávaným zdrojem informací a faktorem ovlivňujícím názory celé mladé generace, včetně dětí mladšího školního věku. Otázkou je, zda jsou dostatečně vzděláváni v tom, jak s těmito zdroji pracovat, jak nad nimi kriticky uvažovat neboli zda je rozvíjena jejich mediální gramotnost.

Využívání médií může být velmi výhodné a užitečné, podmínkou je ovšem naučit se, jak s nimi pracovat. Tím se zabývá mediální výchova, prostřednictvím níž by se měla rozvíjet mediální gramotnost. *„Mediálně gramotný žák dokáže čelit manipulačním praktikám, s nimiž se prostřednictvím médií denně setkává, i nátlaku všudypřítomné reklamy.“* (Sulovská 2012). V této souvislosti se o potřebu rozvíjet mediální gramotnosti nejedná pouze u žáků, ale samozřejmě primárně u jejich učitelů a studentů pedagogických fakult, tedy současných a budoucích učitelů. Aby mohli u svých žáků rozvíjet mediální gramotnost a pomoci jim tak orientovat se v mediálním světě, musí sami disponovat touto kompetencí. Zde je třeba si klást otázku, zda v této otázce školství, potažmo pedagogické fakulty pružně reagují.

Jak ve své knize o mediální gramotnosti uvedli Jirák a Wolák: „*Média samotná a lidé, kteří v nich pracují (novináři, baviči atd.), se stále zřetelněji profesionalizují a mají k dispozici stále více poznatků o pravidelnostech své práce a jejich dopadech. Na zručnosti získávají i ti, kteří se snaží v médiích prosadit (politici, inzerenti). Naproti tomu uživatelé těchto médií si k této kompetenci hledají cestu daleko pomaleji.*“ (2007, s. 6-7). Nastupující mladá generace již vyrůstala nebo stále vyrůstá v době počítačů a sociálních sítí. Vliv médií tak na ně působí denně a často silněji, než již zmíněná škola či rodina. Nicméně systematické vzdělávání v této oblasti stále chybí (Jirák a Wolák 2007, Sulovská 2012).

Jak již bylo řečeno, vzrůstá počet dezinformačních a manipulačních zpráv. Zejména komerční masmédia pracují s emocemi a ty se v objektivních zprávách neobjevují v takové míře, aby byly schopny zasáhnout onu, pro komerční masmédia potřebnou, masu. Zprávy proto zkreslují a zveličují, což mediálně negramotný jedinec není schopný vždy rozpoznat. V souvislosti s migrací a multikulturním prostředím jsou tyto praktiky, pokud zůstaneme u českých médií, téměř každodenní realitou. Emoce, které totiž tato témata (migrace, rasismus, multikulturalita) vzbuzují, jsou pro komerční masmédia živnou půdou. ČR patří dle mnoha průzkumů mezi nejméně zasažené státy Evropy uprchlickou (migrační) krizí a současně zemí s nejvíce xenofobním postojem vůči imigrantům. Na upevňování a podporování této paradoxní reality se značně podílela a stále podílí mimo jiné právě masmédia. V roce 2015 napsala česká média více jak 1500 článků týkajících se uprchlické krize za týden, v nichž posilovali vnímání uprchlíků jako bezprostřední hrozbu pro ČR (MEDIAINFO 2015 [online]). Trend rozvíjení mediální gramotnosti se ubírá správným směrem. Mnoho škol rozšířilo výuku mediální výchovy, některé již na 1. stupni ZŠ. Otázkou je, zda je tento proces dostatečně rychlý.

Důležitost rozvoje kompetence kritického uvažování a mediální gramotnosti si začínali uvědomovat, v důsledku válečné propagandy v tisku, například v Německu již v době po druhé světové válce. Zavedli na školách tzv. kritické čtení novin. V USA se pak v 60. letech zasadili o zavedení a rozvoj samostatného předmětu mediální výchova. Reagovali tak na zjištění, že mladá generace není schopna rozpoznat důležité, a především objektivní informace a zdroje. V průběhu 2. pol. 20. stol. se předmět rozšířil do většiny západních a severovýchodních zemí. V ČR se mediální výchova začala začleňovat do systému vzdělávání až v průběhu kurikulární reformy po revoluci v r. 1989, a to především do základního, gymnaziálního a v menší míře středního odborného vzdělávání. Přičemž tematický koncept mediální výchovy odpovídá skandinávským a západním zemím (Pastorová a Jirák 2015, s. 18).

## 4.4 Mediální výchova

Média mají významnou vzdělávací a výchovnou roli, čehož si jsou vědomi nejenom pedagogové. Filozof a sociolog McLuhan ve své knize napsal: „*Média jsou významnými zdroji stejně jako základní suroviny.*“ (2000, s. 103). Tento fakt si uvědomoval již J. A. Komenský v době, kdy existovala pouze tištěná periodika, která reprezentovala média. Ve svém díle *Schola Pansophica* vyzýval ke čtení novin, ve kterých viděl nastavbový zdroj informací a poučení (in Průcha ed. 2009, s. 497). O 350 let později se podoba médií výrazně změnila a jejich význam, jako zdroje informací, zásadně vzrostl. Stejně, jako význam výroku Komenského. To si odborníci na školství uvědomují a společně s pedagogy se snaží najít způsob, jak tento vliv využít v pozitivním smyslu. Zároveň se pedagogové musí naučit přijmout svou, z historického pohledu, novou roli učitele, jakožto prostředníka a průvodce vzděláváním, a opustit představu učitele – hlavního či dokonce jediného zdroje informací pro žáky. Taková představa je totiž v současné době přinejmenším zastaralá.

Mediální výchova byla v RVP ZV zařazena mezi průřezová témata. Jak jsme již zmínili, stalo se tak až po reformně školství v roce 1989. Nutnost vzdělávat a rozvíjet žáky v otázce mediální gramotnosti RVP ZV jasně zdůrazňuje. Stejně tak mluví o médiích ve smyslu významného zdroje prožitků a poznatků a důležitého socializačního faktoru pro žáky (2017, s. 137). A s tím jde ruku v ruce nebezpečí manipulace, a tedy nutnost jí předcházet přípravou žáků prostřednictvím mediální výchovy.

Touto přípravou se dle RVP ZV myslí především: „*(...) schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.*“ (RVP ZV 2017, s. 137)

Školský vzdělávací systém tedy pamatuje na mediální výchovu a RVP ZV jasně zdůrazňuje její důležitost. Nicméně, jak jsme již psali v kapitole č. 3, ačkoliv školy mají povinnost dle Rámcového učebního plánu zařadit do vyučování všechna průřezová témata, je na každé škole, do jaké míry a jakou formou se jim budou věnovat a na jaká se více zaměří nebo která pouze nárazově zařadí do výuky. Realita je pak často taková, že jelikož ani samotní učitelé 1. stupně ZŠ nejsou a nebyli v průběhu svého studia systematicky vzděláváni v otázce mediální výchovy, není tomuto tématu věnován potřebný čas, odpovídající jeho složitosti a důležitosti. V rámci praxí, absolvovaných v průběhu studia na Univerzitě Palackého, se autor

této práce často setkával s postojem, že jelikož se jedná o průřezové téma, není možno ani záhodno se mu příliš věnovat. Učitelé dále vysvětlují, že se jedná o okrajová témata, která jsou nutná zařadit, ale pouze v době, kdy se naskytne prostor se jim věnovat, tedy ne na úkor povinných předmětů. V neposlední řadě je zmiňována určitá obava z mediální výchovy, obzvláště u starších učitelů, kteří se necítí být v této oblasti kompetentní.

Ačkoliv na Pedagogické fakultě v Olomouci pro obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ není zařazen povinný předmět zaměřený přímo na mediální gramotnost či mediální výchovu, existují učitelé, kteří se v rámci svých předmětů snaží toto téma obsáhnout ve svých hodinách. Systematická výuka nicméně chybí. Pokud studenti ovšem sami chtějí tuto kompetenci rozvíjet, mají prostřednictvím různých platformů možnost své znalosti rozšířit. Ať už skrze internetové portály, vzdělávací workshopy či literaturu, která je k dispozici přímo v univerzitní knihovně. Za všechny uvádíme například vzdělávací program organizace Člověk v tísni – *Jeden svět na školách* (2001 [online]), kde jsou k dispozici audiovizuální materiály a nabízené vzdělávací semináře. Tématu se věnuje publikace *Mediální výchova – Praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ* (Strculová ed. 2011). Užitečným nástrojem pro výuku může být také projekt s názvem *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* (o.s. Abeceda 2010 [online]).

Ve švédském kurikulu pro základní vzdělávání je mediální výchova a gramotnost zahrnuta již do 1. období na 1. stupni základních škol. V rámci vzdělávací oblasti *Civics* (Člověk a jeho svět) je stanoveno, že se žáci učí o současných problémech z různých typů médií a o metodách, jak v nich vyhledávat informace. Dále se učí, jak tyto zdroje a informace posuzovat a vyhodnotit (2011, s. 191). Ve druhém období se žáci vzdělávají o šíření informací, reklamách a jak se utvářejí názory a postoje prostřednictvím různých médií. Dále se učí, jak se orientovat v trojúhelníku zpráva-odesílatel-význam, se zapojením kritického uvažování (2011, s. 192). Stejně tak se téma mediální výchovy a gramotnosti odráží v oblasti *Swedish*, zejména pak ve druhém období 1. stupně ZŠ. Žáci zde opět rozvíjí především kritické uvažování, učí se opět o různých typech médií, jejich významu a porovnávání a kladen je důraz na práci s internetovými zdroji (2011, s. 214). Studenti Univerzity v Uppsale nemají v průběhu svého studia předmět zaměřený přímo na mediální výchovu, důraz na rozvoj jejich mediální gramotnosti a kritického myšlení je ovšem kladen již od 1. ročníku. V rámci jiných povinných i nepovinných předmětů se studenti zejména prostřednictvím projektů a prezentací, kde se hodnotí také jejich práce se zdroji a vedou se diskuse zaměřené na kritické myšlení, vzdělávají ve všech zmíněných kompetencích. Ty poté již v průběhu studia na praxích uplatňují ve výuce, kde zejména u žáků 4. a 5. tříd, na základě kurikula, rozvíjí tyto znalosti (Edbom Tillnert 2017).

## 5 Mezinárodní studentské organizace

Z přechozích kapitol nám vyplývá, že co se týče multikulturní výchovy, mediální gramotnosti či všeobecně vzdělávání a rozvoji osobnosti budoucích učitelů, nelze se spoléhat pouze na roli školy, rodiny, společnosti nebo médií. Obzvláště v rámci ČR, která zůstává rasově i etnicky především homogenní. Nyní se proto zaměříme na další možný nástroj rozvoje, vzdělávání a utváření názorů studentů pedagogických fakult, budoucích učitelů, a to zejména v oblasti multikulturalismu.

Ačkoliv existují rozdíly mezi fakultami či ročníky, které jsou způsobeny především různou mírou snahy učitelů vzdělávat své studenty v oblasti multikulturalismu, příprava budoucích učitelů 1. stupně ZŠ na multikulturní výchovu je nesystematická, a proto často nedostatečná. Všeobecně je toto téma v přípravě budoucích učitelů spíše okrajové, a proto jsou nejenom školy a univerzity zkrátka nedostatečným nástrojem vzdělávání. Obzvláště, pokud chceme získat praktické dovednosti, potřebné nejenom pro práci učitelů, ale také jedinců žijících v multikulturním světě (Hladík 2014).

Nutno říci, že obzvláště univerzity a vysokoškolské studium jsou primárně zaměřené na samostudium a studentům ukazují pouze správný směr, s případnými vysvětlivkami po cestě, nicméně k vytyčenému cíli musí dojít sami. A to pomocí vlastního úsilí, cílevědomosti a snahy dosáhnout lepšího a potřebného vzdělání. Na univerzitě studenti získávají především teoretické opory. To znamená, že pro získání větších praktických dovedností se musí aktivně snažit takové příležitosti vyhledávat, to především v oblastech vzdělávání, pro které není dostatečný prostor v rámci studia. Ačkoliv se u těchto aktivně vyhledaných příležitostí nemusí studenti naučit přímo metodické postupy či didaktiku předmětu, získané znalosti, vycházející z vlastní zkušenosti, jsou vždy užitečným výchozím bodem. Vlastimil Švec (2005) hovoří o tzv. implicitních pedagogických znalostech, které jsou utvářeny na základě vlastních zkušeností, a jsou tedy determinovány prostředím, v němž je jedinec získal. Zahrnují jak složku kognitivní, tak afektivní a jejich zkoumání patří do současných světových trendů. Jelikož je jedinec získal svou osobní zkušeností, jsou pevně zakotveny a ovlivňují veškeré další naše znalosti a jednání.

Autoři Kohls & Knight (in Hladík 2014) upozorňují: „*Multikulturně kompetentními se nerodíme, osvojujeme si tuto kompetenci v procesu učení se*“. Jak jsme již zdůraznili v kapitole č. 3, u studentů věnujících se pomáhajícím profesím, k nimž řadíme také pedagogické obory, je v souvislosti s jejich povoláním rozvoj multikulturní kompetence více než důležitý, což je třeba, aby si uvědomovali sami studenti. Jednou z těchto kompetencí je již zmíněná schopnost



nekonfliktní a efektivní komunikace v interkulturních situacích. Což je pochopitelně přímo spojené se vzděláváním v praxi. Jelikož pouze ve spojení s praxí jsme schopni dosáhnout jakékoliv kompetence. Obzvláště takové, která je přímo spojená s interakcí s druhými jedinci.

K utváření si vlastních zkušeností, hodnotového žebříčku a upevňování získaných vědomostí v teorii, slouží studentské organizace, které zmíněné výhody obvykle přímo zahrnují do svých cílů a které již mají své zastoupení ve většině zemích světa. Jelikož ke komplexní způsobilosti učitele a profesionální kompetenci řadíme nejenom vědomosti a dovednosti, ale také zmíněné postoje, názory, hodnoty a celkovou osobnost učitele, mají takové organizace své místo v pomyslném vzdělávacím balíčku každého studenta. Představují pomáhající složku ve vzdělávacím systému a přispívají k požadavku komplexnosti a integrity pregraduální přípravy (Morvayová 2006). V ČR, které se budeme v této kapitole věnovat především, si nicméně své místo musí stále snažit vydobýt. A to jak u studentů samotných, tak u univerzit.

V dalších podkapitolách si přiblížíme studentské organizace z všeobecného hlediska. Dále se pak budeme věnovat především těm organizacím, které fungují v ČR a ve Švédsku a přispívají svou činností k rozvoji multikulturní kompetence svých členů.

## 5.1 Studentské organizace

Studentské organizace či spolky, vznikají z iniciativy samotných studentů vysokých škol. V ČR nastal jejich velký rozvoj zejména po roce 1989, ačkoliv některé z nich, jako například AIESEC, existovaly již před revolucí. Takové ale tvoří spíše výjimku a fungovaly ve značně odlišných podmínkách a podobách. Oproti západním a skandinávským státům, kde mají studentské spolky a organizace již jasně definovaný systém a podobu, se v ČR jedná zatím o stále ještě nový, ne vždy podporovaný, fenomén. Ze strany univerzit je na ně nahlíženo přinejmenším s rozpaky. Jsou často vnímány jako jakýsi rozptylovací faktor od studia, případně, jak říká student Kočí, který se problematikou studentských organizací rozsáhle věnoval ve své diplomové práci, jako na „(...) *pěkné trávení volného času, které ovšem se studiem a vzděláním příliš nesouvisí*“ (The Student Times 2016, [online]).

S výše řečeným úzce souvisí fakt, že problematika studentských organizací (dále jen SO) není příliš řešena a nejsou jasně dané podmínky, které by určovaly jejich vznik, rozvoj, organizaci či spolupráci s univerzitou. Zakotvený a jasně daný systém pro tyto organizace chybí. Existují výjimky, jako například Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE), které se pro své aktivní studenty a jejich organizace snaží tento systém vytvořit a podpořit je. VŠE vytvořila funkci studentského tajemníka, který je zaměstnancem VŠE, a který má na starost s SO

spolupracovat (The Student Times 2016 [online]). Obvykle jediným větším záchytným bodem je poměrně nově vzniklé Akademické centrum studentských aktivit (dále jen ACSA), což je spolek odborníků, lektorů a poradců, kteří od roku 2002 fungují jako poradenské a vzdělávací centrum pro SO. Vzdělávají studenty ve vysokoškolské legislativě, v managementu, pořádají vzdělávací kurzy a propojují studentské organizace z celé ČR (ACSA 2018 [online]).

Neexistuje ani jednoznačná definice, která by byla schválena například MŠMT, nicméně abychom s touto problematikou mohli pracovat dále, přidržíme se následovného vymezení: „*Vysokoškolská studentská organizace je dobrovolnická organizace, jejíž aktivity jsou z velké části realizovány VŠ studenty, a která je také řízena VŠ studenty. Tato organizace je navíc ve formálním nebo neformálním vztahu s konkrétní univerzitou.*“ (Kočí 2015 [online]). Je třeba tedy zdůraznit, jak je uvedeno v definici výše, že se jedná o dobrovolnické organizace. Studenti, kteří v ní jakýmkoliv způsobem působí, vše dělají zdarma, dobrovolně a s úmyslem touto činností přispět společnosti (Tošner a Sozanská 2006).

Zaměření SO může být velmi různorodé, stejně tak jejich formální rozdělení. Jenom v univerzitním městě Olomouci je jich zapsaných přes 30. Jedním z možných dělení je dle Petra Bílka následovné: neformální spolky, větší studentské organizace, národní studentské organizace, pobočky mezinárodních organizací (mezinárodní studentské organizace) a státem zřizované SO (Bílek, Thibaud 2014). Jakub Kočí ve své diplomové práci přišel s jiným, unikátním dělením, a to dle organizační struktury na: neformální spolky (SO bez právní subjektivity), SO s právní subjektivitou, SO působící ve více městech, mezinárodní SO, komerční SO, univerzitou zřizované SO a státem zřizované SO. (Kočí 2015, s. 14).

## 5.2 Studentské unie

Jelikož jsou švédská univerzitní města typická pro svůj systém specifických forem studentských organizací, kterými jsou takzvané studentské unie, okrajově si je v této podkapitole taktéž přiblížíme. Díky zahraničnímu pobytu autora této práce v univerzitním městě Uppsala a díky členství v jedné z těchto studentských unií jsou informace níže popsané získané zejména z osobní zkušenosti.

Právě Uppsala má v rámci celého Švédska největší tradici ohledně studentských unií (dále jen SU), kterých v současné době funguje pod Univerzitou v Uppsale 13. SU se liší od spolků či organizací tím, že se zaměřují především na sociální život studentů a jejich propojování, a to prostřednictvím pořádání různých společenských aktivit, plesů, debatních kroužků a jiných volnočasových aktivit. Reprezentují svou univerzitu, se kterou úzce

spolupracují, a její studenty. Jako takové v nich mohou působit pouze studenti dané univerzity. Mezi ty se současně řadí i zahraniční studenti, kteří studují na univerzitě například v rámci programu Erasmus<sup>+</sup>. SU se nezaměřují na jednu konkrétní věc, naopak se snaží obsáhnout co nejvíce možných aktivit. Starost, zejména v prvním, tzv. „orientačním“ týdnu, o zahraniční studenty je jednou z nich. Členství je dobrovolné, je ovšem nepsaným pravidlem, že si každý student vybere na začátku semestru jednu z nich. V rámci zvolené unie se účastní téměř veškerých studentských aktivit, událostí a zájmových činností. Jelikož je členství na začátku semestru zpoplatněno, existuje mezi SU stejného města soutěživost, která je ovšem upozaděna ve snaze o co největší spolupráci. V rozhovorech se studenty, kteří v roce 2017 vedli SU v univerzitním městě Uppsala, sami studenti uvedli, že ačkoliv tato zdravá rivalita existuje, neustále si uvědomují, že jejich cíl je stejný – propojit, vzdělávat, kultivovat, bavit a podněcovat studenty v aktivitě. V těchto uniích je ve Švédsku studentská aktivita velká a studenti zde často tráví veškerý volný čas. Členství studentů v jiných studentských organizacích je proto naopak, v důsledku široké nabídky a tradice studentských unií, spíše výjimečné.

### **5.3 Mezinárodní studentské organizace**

V kontextu dílčího cíle naší práce – zjistit míru zapojení do mezinárodních studentských organizací v ČR a ve Švédsku, jsme se dále zaměřili na mezinárodní SO, které svou činností přímo souvisí s multikulturalismem. Jelikož je téma SO, obzvláště v ČR, nepříliš ukotvené, neexistuje mnoho relevantních zdrojů. Diplomová práce Jakuba Kočího byla pozitivně hodnocena pro svou odbornost, rozsáhlost a je využívána také oficiální stránkou ACSA, vycházeli jsme proto u vymezování pojmů především z tohoto zdroje a z osobní zkušenosti autora této práce, který 2 roky v mezinárodní SO (AIESEC) působil.

Jak sám název napovídá, jedná se o organizace, které působí ve více zemích, jako pobočky dané organizace, a tvoří tak jednu celosvětovou, mezinárodní SO. Mívají velice často více poboček v rámci jedné země, a to obvykle v univerzitních městech, nad nimiž může být tzv. národní vedení. Charakteristická je tedy nejenom spolupráce poboček dané země, ale také spolupráce na mezinárodní úrovni. Často mají pobočky hierarchické uspořádání, kdy si členi volí své lokální vedení, a stejně tak vedení národní. „*Ty však vždy spadají do organizační struktury mezinárodní SO, což znamená, že organizace má navíc evropské nebo celosvětové vedení*“ (Kočí 2015, s. 16).

Smysl a náplň práce mezinárodních SO je ve starosti o studenty přijíždějící do dané země, do konkrétního univerzitního města, a také vysílání studentů dané země do zahraničí. Zároveň se studenti v daném městě nebo zemi mohou stát členy této organizace a podílet se tak na naplnění jejího, obvykle s multikulturalismem souvisejícího cíle, rozvíjet své „soft skills“ a „hard skills“, působit v mezinárodním prostředí a také se mohou dostat do lokálního, národního či přímo nadnárodního vedení. Mezinárodní SO tak mohou hrát důležitou roli v utváření názoru studentů na multikulturalitu ve společnosti a na otázku multikulturalismu. Členstvím v některé z takových organizací si studenti rozšiřují znalosti, mohou získat zkušenosti v praxi, učit se interkulturní komunikaci také v cizím jazyce a získat dovednosti, které jim škola nemůže, alespoň v takovém měřítku, poskytnout.

Hlavní rozmach SO nastal v ČR po roce 1989. Pro mezinárodní SO byla velkou výhodou možnost přebrat již funkční systémy ze zahraničí, kde již fungovaly déle. K rozvoji jim mimo jiné silně přispěl fakt, že studenti po dlouhých letech měli možnost vyjet do zahraničí, studovat v rozvinutějších zemích a měli čím dál tím lepší jazykovou vybavenost (Kočí 2015). Problematika spolupráce s univerzitami a vytvoření funkčního systému ovšem, jak již bylo řečeno, není do současnosti dořešena a nejenom mezinárodní SO se pro svou životnost a rozvoj musí zasazovat zejména, či výhradně, samy.

Mezinárodních SO je v současné době mnoho. V ČR jsou nyní nejrozšířenější formou studentských organizací. My si uvedeme ty největší z nich, které fungují jak v ČR, tak ve Švédsku, a které jsou dostupné pro studenty oborou Učitelství pro 1. stupeň ZŠ:

- **AIESEC**

AIESEC působí ve 126 zemích světa a je tak největší studenty řízenou organizací na světě. V ČR je v současné době 10 poboček, ve Švédsku jich funguje 6. „*Organizace se snaží přispět společnosti rozvojem mladých lidí a příležitostmi v mezinárodním prostředí.*“ (AIESEC 2018 [online]). Vizí celé organizace, a tedy každé její pobočky, je mír a naplnění lidského potenciálu: „*The AIESEC way is to strive for Peace and Fulfilment of humankind's potential.*“ (AIESEC 2018 [online]). Toho chtějí dosáhnout prostřednictvím mezinárodních stáží. Hlavní činností je tedy vysílání studentů na pracovní nebo dobrovolnické stáže do zahraničí anebo naopak přijímání zahraničních studentů na stáže do příslušné země. Dobrovolnické stáže pobočky vytvářejí samy, obvykle ve spolupráci se základními školami. Pracovní stáže pak nejčastěji domlouvají

na regionálních firmách. Touto činností chtějí přispět k eliminování multikulturních předsudků a potenciálních konfliktů, tedy, k dosažení míru.

Nabízením členství a pozic ve vedení poboček na různých pozicích, pak naplňují onen lidský potenciál, což znamená, že se snaží pomoci studentům najít jejich silné stránky a nabízet jim co nejvíce příležitostí k jejich rozvoji. Organizace totiž neorganizuje pouze stáže a nenabízí pouze členství, ale také se podílí na mnohých vzdělávacích konferencích, na jejichž vzniku a průběhu se členi opět mohou podílet. To vše v mezinárodním, a tedy multikulturním prostředí.

- **Erasmus Student Network (ESN) /International Student Network (ISN)**

Jedná se o největší evropskou neziskovou organizaci řízenou studenty. V ČR působí na 18. a ve Švédsku na 14. vysokých školách. Stejně tak jako AIESEC, má i ESN své vedení na lokální, národní a nadnárodní úrovni. Jejich misí je poskytovat studentům mezinárodní stáže, příležitost ke kulturnímu porozumění a seberozvoji (ESN 2018 [online]). ISN je obdobou ESN, stáže a studijní pobyty ale poskytuje mimo Evropu. Hlavní činností organizace ESN je tedy rozvíjení a organizování mezinárodních stáží v rámci Evropy, starání se o zahraniční studenty, pořádání tzv. „Orientation week“ a dalších událostí (Univerzita Palackého v Olomouci 2018 [online]).

Členové organizace se mohou dostat k mnoha různým druhům práce a rozvíjet tak své dovednosti a schopnosti. Navíc, opět jako u AIESEC, v mezinárodním prostředí, tedy s přidanou hodnotou cizího jazyka. ESN obvykle úzce spolupracuje s univerzitami a jejich zahraničními odděleními, jelikož zahraniční studenti přijíždějí v rámci projektu ERASMUS<sup>+</sup> právě na tyto univerzity. Zejména v této skutečnosti a také v odlišné snaze AIESEC, a to kladení důrazu na rozvíjení hodnot a potenciálu svých členů a stážistů, se od sebe obě organizace nejvíce liší.

### **Shrnutí teoretické části**

Z teoretických východisek, kterým jsme se věnovali v pěti kapitolách, jsme vycházeli v další, empirické části. Abychom v ní mohli ověřit nejenom teoretické poznatky, ale také cíle a stanovené předpoklady naší práce, bylo nutné vymezení všech klíčových pojmů. Jak bylo řečeno již v úvodu, věnujeme se oblasti, která je i ve vědeckých kruzích chápána značně diferencovaně a pro kterou existuje mnoho úhlů pohledu. Tato diferencovanost se v empirické části naopak očekává, jelikož jsme se zajímali o subjektivní názory studentů.

## II EMPIRICKÁ ČÁST

### 1 Charakteristika zkoumané problematiky

Žijeme v multikulturním světě. Ať už se řadíme k jedincům, kteří v něm spatřují spíše pozitiva než negativa či právě naopak, 21. století je nejglobalizovanější dobou v historii. V naší práci jsme se proto chtěli zaměřit na aktuální téma, kterým multikulturalita zajisté je.

Pokud se bavíme o vyspělé části světa, tedy o té, ve které žijeme, multikulturní prostředí se nás takřka denně dotýká. Každý den jíme potraviny dovezené z různých koutů Evropy a Světa. Cestování je všeobecně velmi snadné a poznávání cizích zemí tak dostupné, že se z něj stal běžný koníček všech generací. Nejen ve větších městech přicházíme do kontaktu s cizinci a pokud na druhém konci světa vybuchne sopka, dozvíme se to během pár hodin, ne-li minut. Informace ze světa se na nás doslova „valí“. Ať už z médií či jiných zdrojů. V posledních letech jsou ovšem čím dál tím více zmiňovány nejen ty pozitivní aspekty technologické vyspělosti, ale také ty negativní.

Studenti se povinně učí jeden až dva cizí jazyky, protože dnes je znalost jazyka anglického takřka samozřejmostí a pro mnoho povolání a zaměstnavatelů nutností. Na důležitosti ovšem nabírá také právě mediální a multikulturní gramotnost. Kultury se zkrátka čím dál tím více prolínají a my se musíme naučit tuto změnu přijímat. Ne ovšem pasivně, ale aktivně s ní pracovat. Prolínání kultur lze totiž chápat mnoha způsoby. Není to pouze zmíněná pestrost gastronomie a cestování, ale také přímé soužití s jinými národnostmi a jejich kulturami, než jaké jsou pro danou společnost přirozené. A zde hrají důležitou roli vzdělávací instituce, potažmo pedagogové.

V roce 2017 autor této práce absolvoval zahraniční studium v rámci programu ERASMUS+ ve Švédsku. Zemi, která patří k nejvíce multikulturním v rámci Evropy i světa. Švédsko za rok 2015 přijalo více jak 160 000 lidí žádajících o azyl (Sweden.se 2017 [online]). V ČR jej v tom samém roce získalo 71 žadatelů (MVČR 2016 [online]). Abychom fakta uvedli do souvislostí, je třeba zmínit, že tyto počty se odvíjejí již od zcela rozdílného počtu žádostí o azyl v daných zemích. Naše země má vůči tématu „uprchlická krize“ a „přijímání žadatelů o azyl“ jeden z nejvíce uzavřených, až xenofobních postojů v Evropě. Lidé hovoří o migrační krizi, mnohdy ale žádného imigranta neviděli. Často se u nás setkáváme s nevráživostí vůči přistěhovalcům a národnostním menšinám, kterým jsme byli několikrát

přímým svědkem. V důsledku ale nemá opodstatněný důvod. Kde se utváří tento postoj? Lze jej změnit? A co je možná ještě důležitější otázka – chceme jej změnit?

Tyto vlastní zkušenosti a obor vysokoškolského studia autora této práce nás přivedli na myšlenku využít příležitosti a zmapovat názory kolegů, studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti. Učitelé již od 1. stupně ZŠ mají vliv na utváření postojů a názorů svých žáků. Mají vliv na to, do jaké míry budou tyto postoje dále uvědoměle rozvíjet a jak budou kriticky uvažovat. K tomu je ale zapotřebí rozvíjet a vzdělávat právě budoucí učitele. Zaměřit se na to, jak vnímají citlivá témata, jako je například multikulturalismus, a jakými nástroji lze v těchto důležitých oblastech pomoci rozvíjet a utvářet jejich názor. Chtěli jsme proto porovnat toto subjektivní vnímání u studentů, kteří studují na dvou odlišných univerzitách s jiným vzdělávacím systémem a žijí v zemích, jejichž přístup je k danému tématu rozdílný také na základě legislativy.

## **2 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem našeho šetření bylo zjistit, zda existují rozdíly v názorech studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti. Dílčí cíle jsme formulovali takto:

### **2.1 Dílčí cíle:**

- Zjistit, zda se odráží na postoji k multikulturalitě ve společnosti absolvování studijního pobytu v zahraničí
- Zjistit, zda mají média vliv na utváření názorů studentů, dle nich samotných
- Zjistit míru zapojení do mezinárodních studentských organizací v ČR a ve Švédsku
- Zjistit, zda má členství v mezinárodních studentských organizacích vliv na názory studentů
- Zjistit, zda se liší názory studentů 1. a posledních ročníků téže univerzity
- Zjistit názory studentů v ČR a ve Švédsku na podporu imigrantů ze strany státu

## **2.2 Stanovení předpokladů**

Na základě cílů jsme si stanovili následující předpoklady:

### **Předpoklad č. 1**

Studenti ve Švédsku mají všeobecně pozitivnější názor na multikulturalitu ve společnosti.

### **Předpoklad č. 2**

Absolvování studijního pobytu v zahraničí ovlivňuje názor studentů na multikulturalitu ve společnosti.

### **Předpoklad č. 3**

Média mají v obou zemích největší vliv na utváření názorů studentů, dle nich samotných.

### **Předpoklad č. 4**

Pokud studenti byli nebo stále jsou členy mezinárodní studentské organizace, jejich postoj k multikulturalitě je otevřenější.

### **Předpoklad č. 5**

Studenti posledních ročníků mají díky vlivu univerzity a větším životním zkušenostem odlišný názor na multikulturalitu ve společnosti než studenti prvních ročníků.

### **Předpoklad č. 6**

Studenti ve Švédsku nahlíží na podporu imigrantů ze strany státu více jako na dostatečnou než studenti v ČR.



### 3 Metodika výzkumného šetření

Náš výzkum byl kvantitativně orientovaný, zrealizovaný metodou dotazníkového šetření. Konkrétně jsme zvolili nestandardizovaný dotazník, který jsme sami zpracovali a který byl rozdán studentům prvních a posledních ročníků oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR na Univerzitě Palackého (viz příloha č. 1) a ve Švédsku na Univerzitě v Uppsale (viz příloha č. 2). Dotazník byl sestaven tak, abychom prověřili naše stanovené předpoklady, které se buď díky odpovědím respondentů potvrdí, nebo naopak vyvrátí.

Dotazník Chráska definuje jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska 2007, str 163). Na dotazníkovou metodu se nahlíží spíše negativně, a to z důvodu neobjektivnosti respondentů při jejich odpovědích. Pro naše účely to ovšem bylo naopak vhodné, jelikož se zaměřujeme na subjektivní názory studentů.

Proces šetření probíhal v ČR i ve Švédsku přes elektronicky zasílané dotazníky všem studentům zvolených ročníků. Jako potřebný počet navrácených odpovědí jsme si stanovili číslo 35 z obou Univerzit, ačkoliv jsme následně počítali s využitím třiceti dotazníků z každé z nich. Vyšší počet jsme určili z důvodu možného výskytu nevěrohodných odpovědí. Jelikož se takové odpovědi skutečně vyskytly, do následného vyhodnocování nebyly zařazeny a zkoumáno bylo prvních 30 věrohodných respondentů z každé univerzity. K metodě dotazníkového šetření v elektronické podobě jsme přistoupili zejména z důvodu časové efektivnosti, velké návratnosti a také ekologického důvodu. Dotazník obsahoval 13 uzavřených otázek. Pouze u dvou položek mohli respondenti zvolit možnost „Jiné“ a rozepsat svou odpověď. Položky byly logicky rozdělené na pomyslné 2 části. V první jsme se zaměřili na osobní otázky a zkušenosti respondentů a ve druhé na jejich konkrétní názory. Dotazník byl pro Švédské studenty přeložen do anglického jazyka (viz příloha č. 2), po ověření jejich dostatečné úrovně zvoleného jazyka.

Před samotným výzkumným šetřením jsme provedli předvýzkum jak v české, tak anglické verzi. V ČR i ve Švédsku jsme jej předložili k vyplnění třem vybraným studentům z prvních i pátých ročníků. Na základě jejich zpětné vazby jsme přeformulovali 2 otázky a poté již zaslali dotazník všem studentům daných ročníků. Postupovali jsme tak z důvodu ověření si stoprocentního porozumění ze strany respondentů, což se ukázalo jako správný krok.

### **3.1 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů**

Stejně tak jako u většiny výzkumů není možné, aby byli do výzkumného šetření zahrnuti všichni jedinci, kteří odpovídají zvolenému kritériu (základní množině), tak i u našeho výzkumného šetření jsme se zaměřili na vybraný vzorek respondentů. Konkrétně se jednalo o studenty zvolených dvou univerzit.

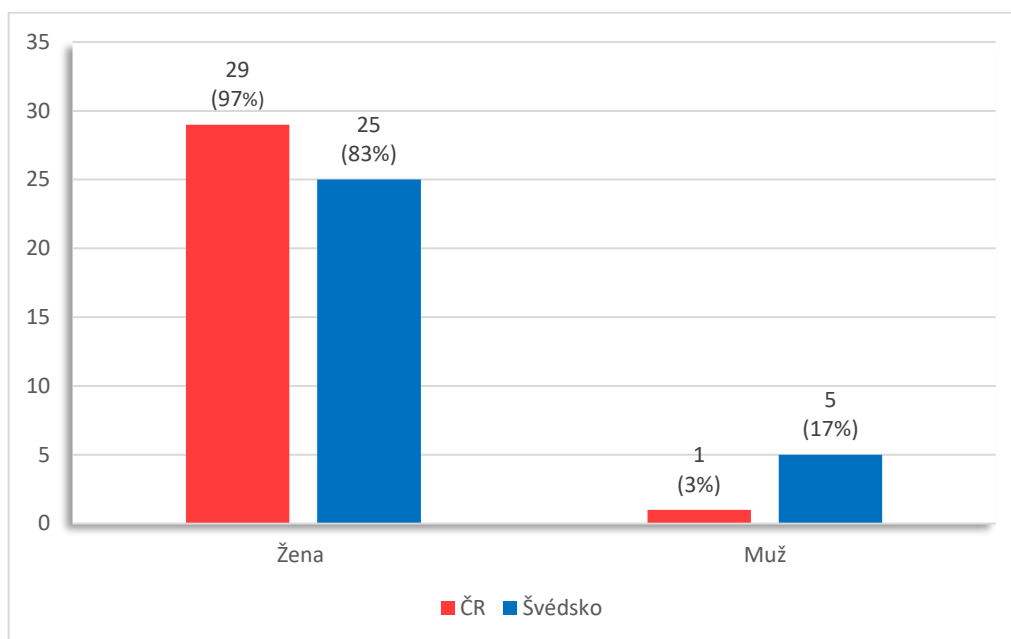
Pojmem základní soubor rozumíme všechny prvky (osoby, situace) patřící do skupiny, kterou zkoumáme (Chráška 2007, s. 20). Jak již bylo řečeno, z důvodu obtížnosti obsáhnout celou tuto množinu je třeba pro daný průzkum zvolit výběrový soubor, který se skládá z co možná nejlépe zvolených zástupců (reprezentantů) původního souboru (Pelikán 2007).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na základní soubor složený ze studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v ČR a na Univerzitě v Uppsale ve Švédsku. Jelikož jsme dále porovnávali, zda se názory těchto studentů mění mezi prvním a posledním ročníkem studia, obdrželi je všichni studenti těchto ročníků na vybraných školách. Potřebný počet 15 odpovědí z každého ročníku se nám navrátil. Jelikož je na švédských univerzitách častý starší věk u prvních i posledních ročníků studia, v porovnání s univerzitami v ČR, nedá se přesně vymezit věk respondentů. Věkové rozmezí se pohybovalo mezi lety 18-37. Především nás zajímala role univerzit, prostředí a osobních zkušeností studentů na utváření jejich názorů.

### **3.2 Interpretace výzkumného šetření**

V následující kapitole představíme vyhodnocení a srovnání odpovědí dvou shodných dotazníků předložených v ČR a ve Švédsku. Jedná se o nestranné porovnání a okomentování dat, která jsme u každé položky zvlášť sloučili pro přehlednost do jednoho sloupcového grafu a vyjádřili jak v cifrách, tak v procentech.

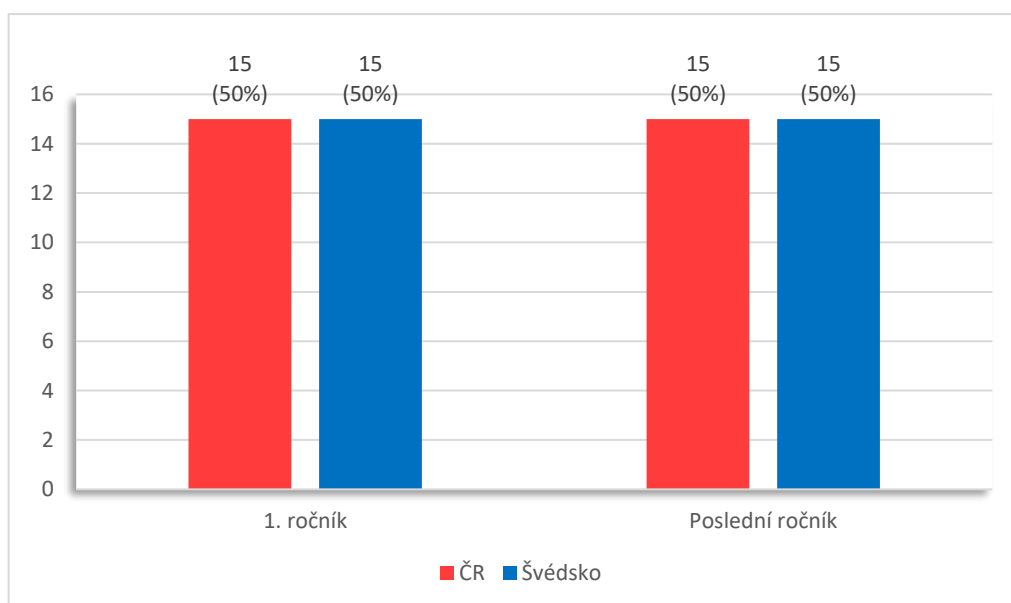
### Položka č. 1: Pohlaví respondentů



Graf č. 1

V první položce jsme zjišťovali pohlaví respondentů. Jak v ČR, tak ve Švédsku převládal počet žen. V ČR konkrétně 97 % z celkového počtu respondentů (29 žen) ku 3 % (1 muž). Ve Švédsku byl poměr 83 % (25 žen) ku 17 % (5 mužů).

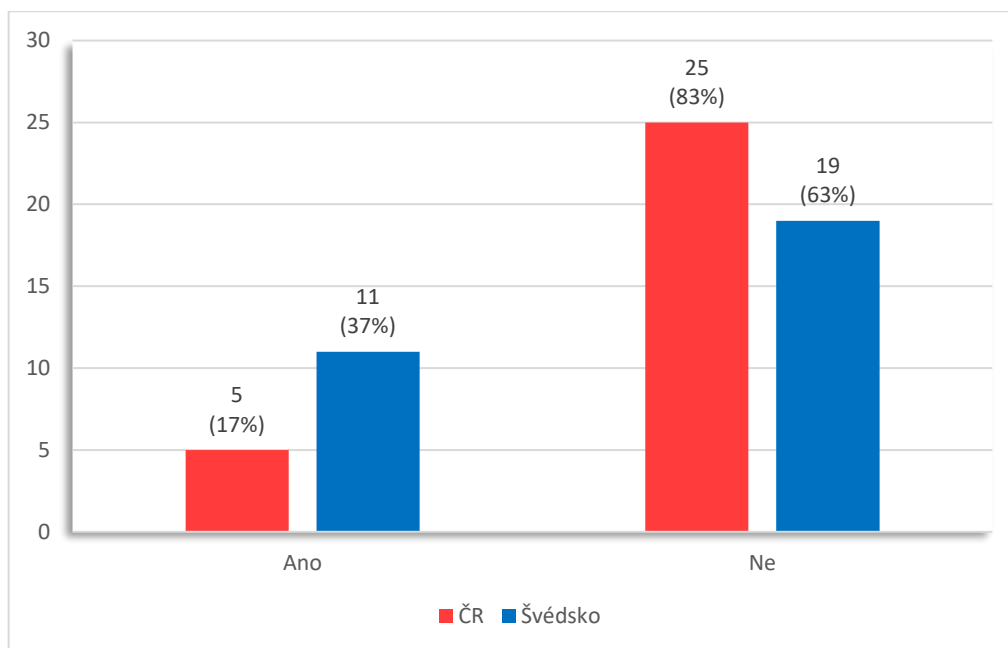
### Položka č. 2: Který je váš ročník studia na univerzitě?



Graf č. 2

Z grafu č. 2 vyplývá, že jsme měli stejné složení respondentů na obou univerzitách, co se týče ročníku studia. Z celkového počtu respondentů (30) vždy 50 % tvořili studenti 1. ročníku a 50 % studenti ročníku posledního jak v ČR, tak ve Švédsku.

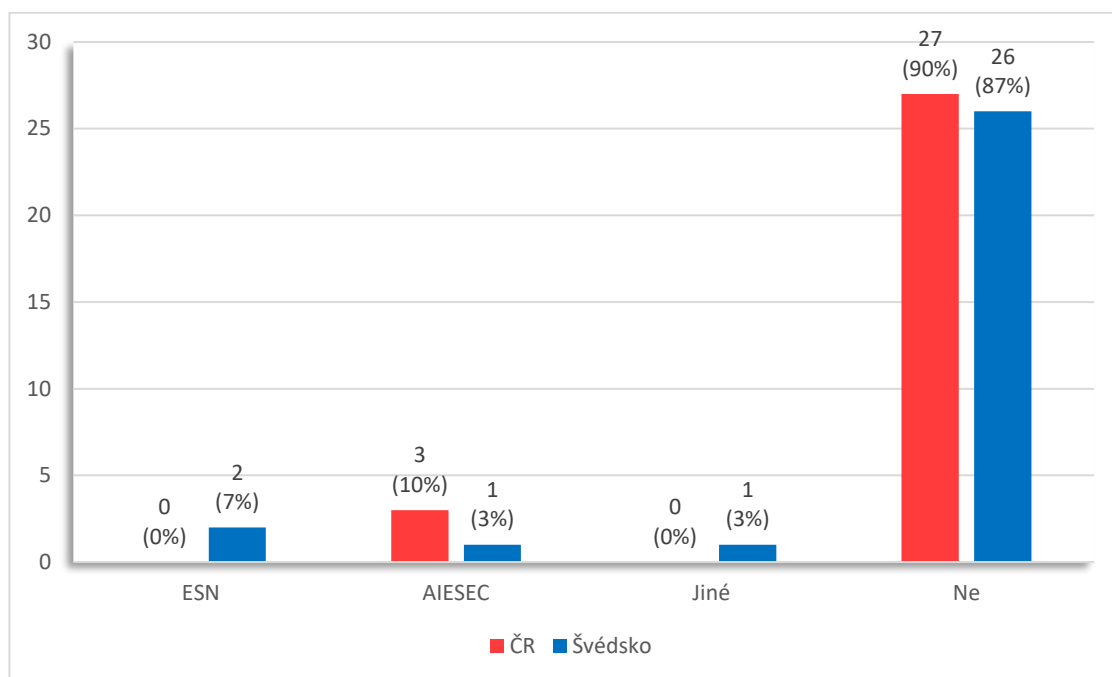
### **Položka č. 3: Absolvovali jste studijní pobyt v zahraničí?**



Graf č. 3

U položky č. 3 jsme se respondentů ptali, zda absolvovali studijní pobyt v zahraničí. V ČR kladně odpovědělo 17 % a ve Švédsku 37 % z celkového počtu respondentů.

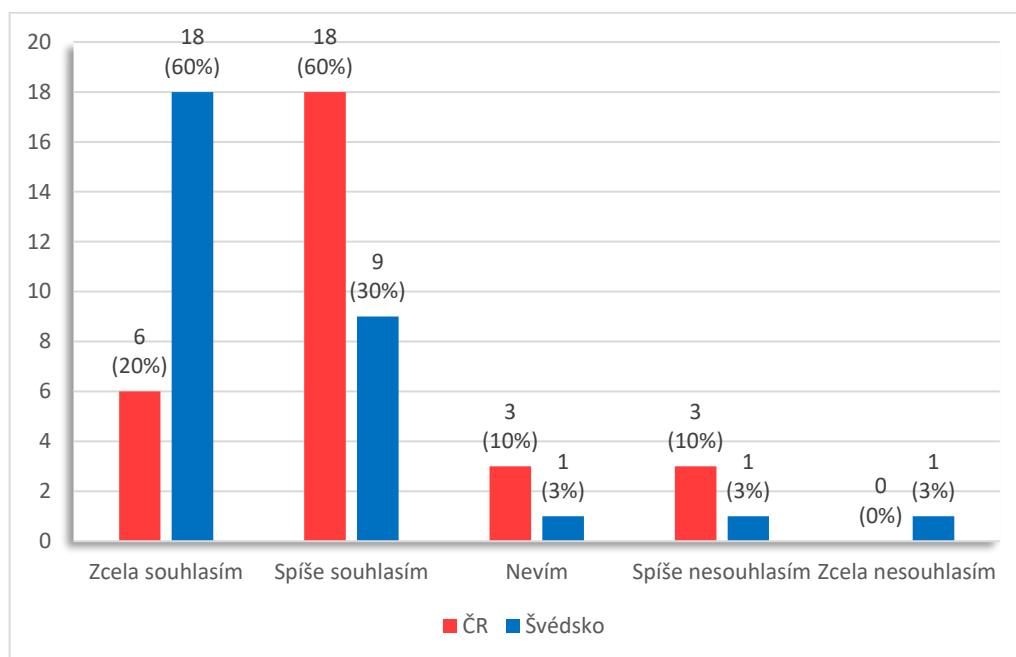
#### Položka č. 4: (Byl/a) Jste členem mezinárodní studentské organizace?



Graf č. 4

Ve čtvrté položce jsme se zajímali, zda respondenti byli nebo stále jsou členy nějaké mezinárodní studentské organizace. Jak v ČR (90 %), tak ve Švédsku (87 %) většina odpověděla negativně. Členství v mezinárodní studentské organizaci AIESEC zvolilo v ČR 10 % a ve Švédsku 3 % z dotázaných studentů. Členy ESN (Erasmus Student Network) bylo nebo stále je 10 % respondentů ze Švédska, v ČR 0 % z dotázaných. Možnost „Jiné“ zvolily 3 % ve Švédsku, konkrétně se jednalo o organizaci France Langue.

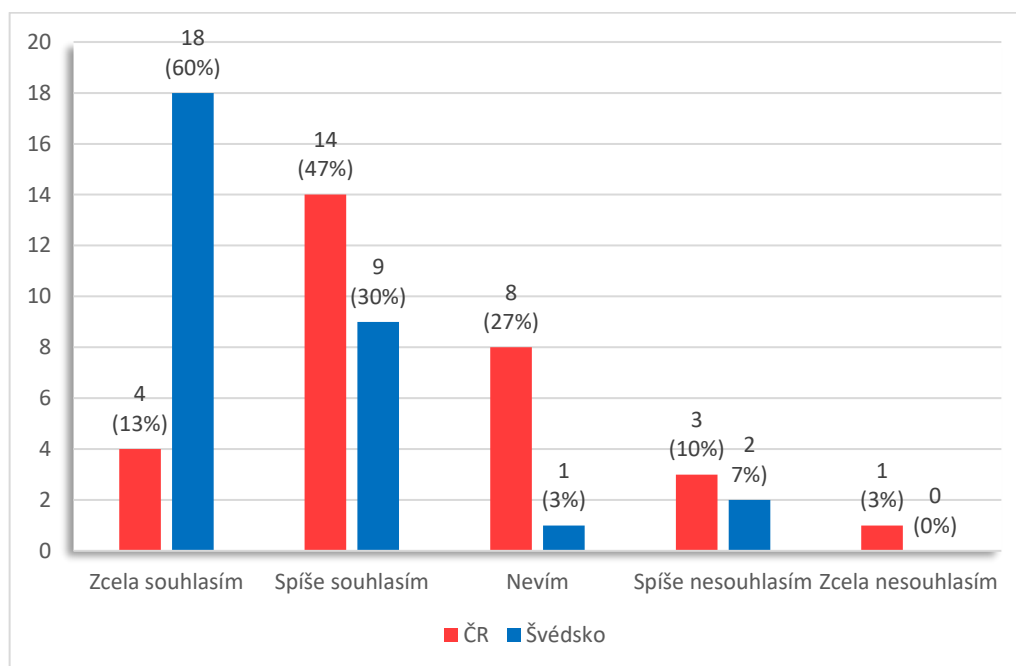
### Položka č. 5: Multikulturní prostředí přináší společnosti výhody



Graf č. 5

V grafu č. 5 je znázorněna reakce respondentů na konstatování, že výskyt multikulturního prostředí znamená pro danou společnost výhodu. S tímto tvrzením zcela souhlasilo 20 % respondentů z ČR a 60 % ze Švédska. S možností „Spíše souhlasím“ se identifikovalo 60 % Čechů a 30 % Švédů. Možnost „Nevím“ zvolilo 10 % studentů z ČR a 3 % ze Švédska. Spíše s tvrzením nesouhlasilo 10 % Čechů a 3 % Švédů. Zcela nesouhlasily 3 % z dotázaných studentů ve Švédsku.

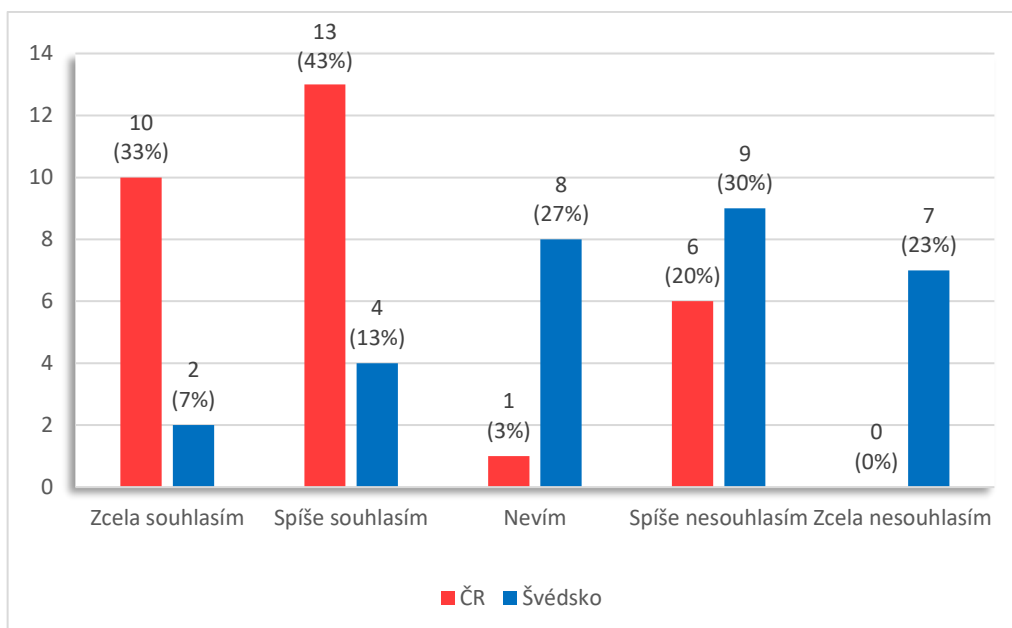
## Položka č. 6: Dokáží si představit život s jinými národnostmi



Graf č. 6

U položky č. 6 respondenti reagovali na to, zda si dokáží představit život s jinými národnostmi. Na grafu č. 6 vidíme, že 13 % respondentů z ČR a 60 % ze Švédska zvolilo odpověď „Zcela souhlasím“. „Spíše souhlasím“ odpovědělo 47 % z celkového počtu českých respondentů a 30 % švédských. 27 % studentů z ČR a 3 % ze Švédska nemělo vyhraněný názor. S tvrzením spíše nesouhlasilo 10 % respondentů z ČR a 7 % ze Švédska a zcela nesouhlasily 3 %, tedy jeden respondent z ČR.

## **Položka č. 7: Mám obavy z národností, které migrují do Evropy v důsledku uprchlické krize**

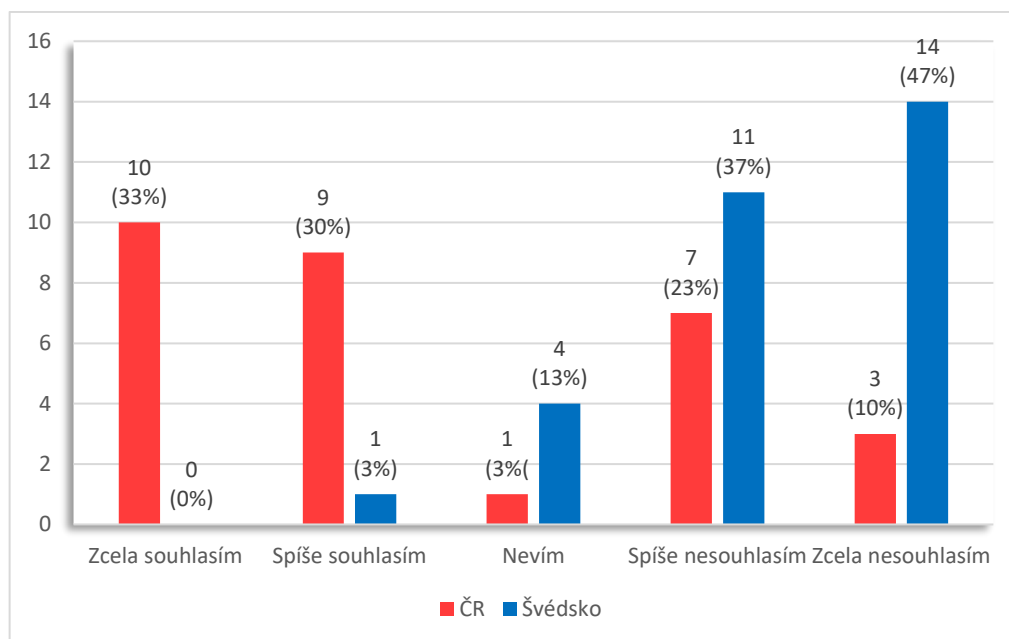


Graf č. 7

U položky č. 7 jsme zjišťovali, do jaké míry se respondenti shodují s obavami z národností, které do Evropy migrují v důsledku uprchlické krize. Respondentů z ČR, kteří odpověděli „Zcela souhlasím“ bylo 33 % a možnost „Spíše souhlasím“ pak zvolilo 43 %. Nevyhraněný názor měl jeden student z ČR (3%). S tvrzením spíše nesouhlasilo 20 % respondentů a možnost „Zcela nesouhlasím“ si z ČR nezvolil žádný respondent. Ve Švédsku s tvrzením zcela souhlasilo 7 % z dotázaných, spíše souhlasilo 13 % a nevyhraněných odpovědí bylo 27 %. K možnosti „Spíše nesouhlasím“ se přiklonilo 30 % a „Zcela nesouhlasím“ 23 % z celkového počtu respondentů ze Švédska.



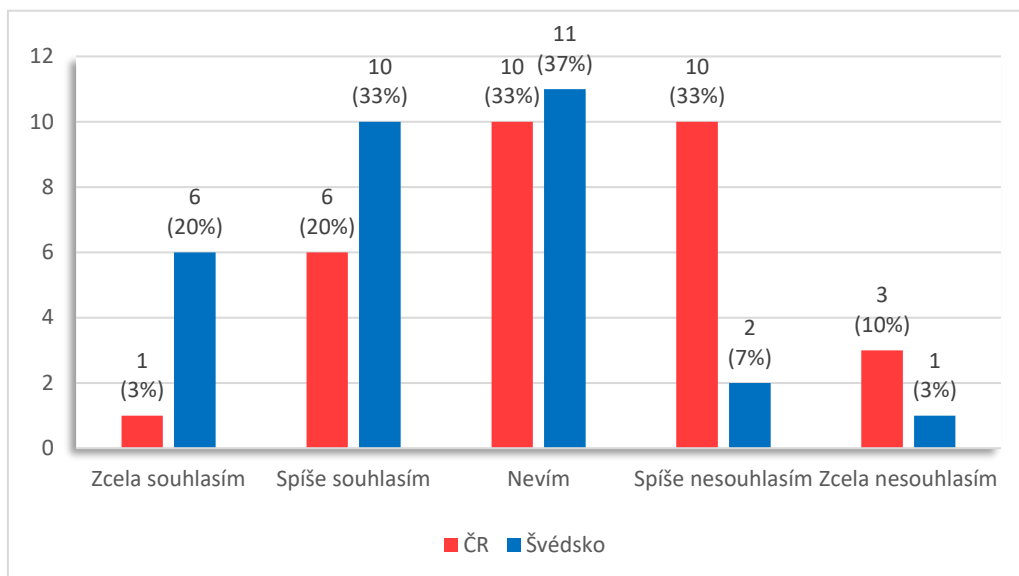
**Položka č. 8: Na našich školách by měly být zakázány burky, šátky a další viditelné prvky odlišných kultur**



Graf č. 8

Z grafu č. 8 je patrné, že 33 % z dotázaných studentů v ČR zcela souhlasí se zákazem viditelných prvků odlišných kultur na našich školách. Ve Švédsku se s tímto tvrzením zcela neshodoval žádný respondent. S tvrzením spíše souhlasilo 30 % respondentů z ČR a 3 % ze Švédska. Nevyhraněný názor měly 3 % z dotázaných studentů v ČR a 13 % ve Švédsku. Možnost „Spíše nesouhlasím“ zvolilo 23 % z dotázaných studentů v ČR a 37 % studentů ve Švédsku. Se zákazem zcela nesouhlasilo 10 % studentů z ČR a 47 % ze Švédska.

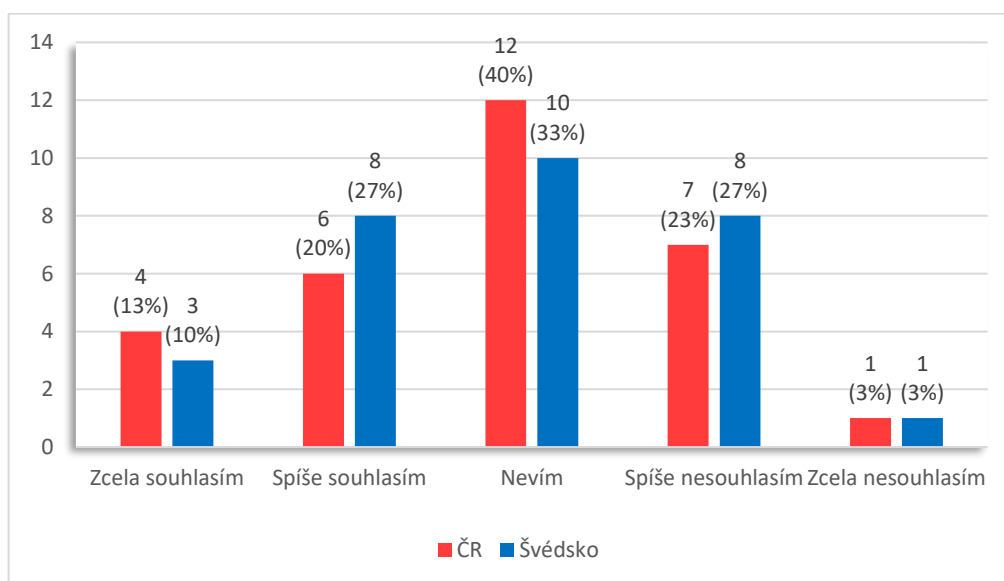
**Položka č. 9: Rozsah multikulturní výchovy je v rámci mého studia na univerzitě dostačující**



Graf č. 9

U deváté položky jsme zjišťovali, jak jsou studenti spokojeni s rozsahem multikulturní výchovy na jejich univerzitě. V ČR 3 % z dotázaných a ve Švédsku 20 % zcela souhlasilo s tím, že je dostačující. Možnost „Spíše souhlasím“ zvolilo 20 % studentů z ČR a 33 % ze Švédska. Nevyhraněnost názoru byla u 33 % respondentů z ČR a 37 % ze Švédska. Spíše se s tvrzením neshodovalo 33 % českých a 7 % švédských studentů. Zcela pak nesouhlasilo 10 % studentů z ČR a 3 % z dotázaných ve Švédsku.

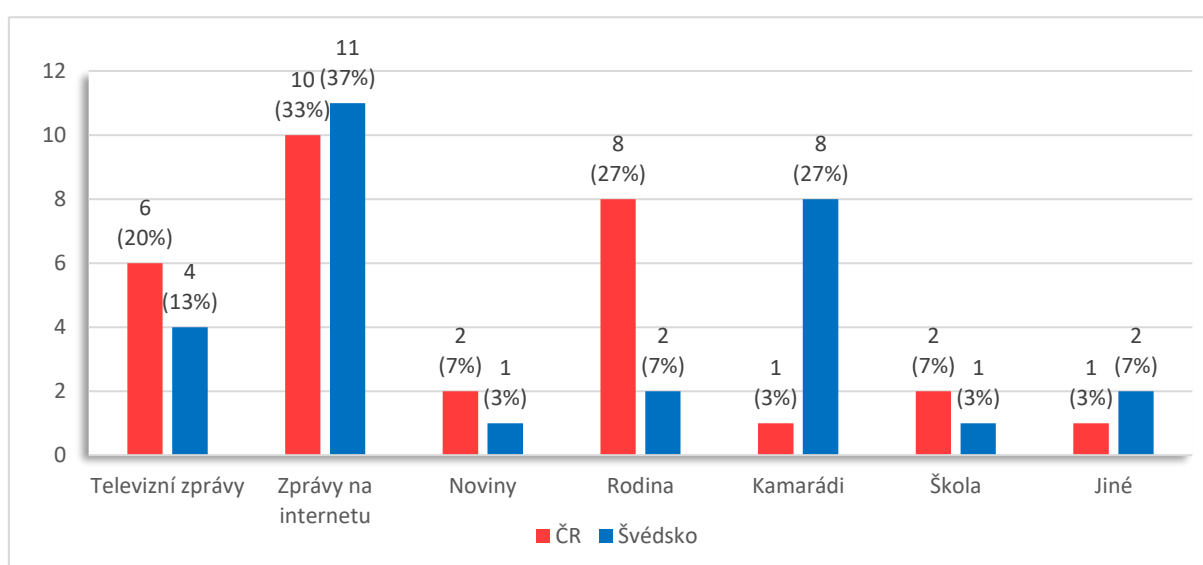
**Položka č. 10: Podpora imigrantů ze strany státu je v naší zemi dostačující**



Graf č. 10

V grafu č. 10 je znázorněn názor studentů na podporu imigrantů ze strany státu dané země. V ČR 13 % a ve Švédsku 10 % respondentů zcela souhlasilo s vyjádřením, že je tato podpora dostačující. Možnost „Spíše souhlasím“ si zvolilo v ČR 20 % a ve Švédsku 27 % dotázaných studentů. 40 % celkového počtu českých respondentů a 33 % švédských respondentů nemělo vyhraněný názor a zvolilo proto možnost „Nevím“. Spíše s tvrzením nesouhlasilo 23 % studentů v ČR a 27 % studentů ve Švédsku a zcela nesouhlasily 3 % z celkového počtu respondentů v obou zemích.

### **Položka č. 11: Můj názor na multikulturalitu ve společnosti nejvíce ovlivňují**

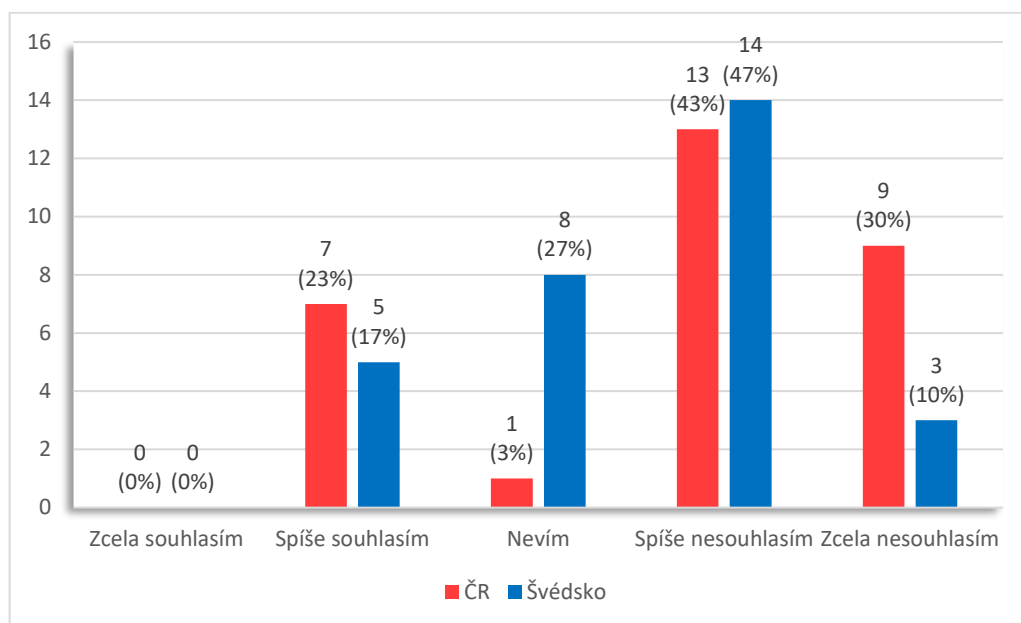


Graf č. 11

Graf č. 11 znázorňuje, co podle studentů samotných nejvíce ovlivňuje jejich názor na multikulturalitu ve společnosti. V ČR 20 % a ve Švédsku 13 % z dotázaných studentů si myslí, že jsou nejvíce ovlivňováni televizními zprávami. Většina studentů jak v ČR (33 %), tak ve Švédsku (37 %) pak uvedla, že jsou podle nich nejvíce ovlivňováni zprávami na internetu. Noviny si zvolilo jako svou odpověď 7 % respondentů z ČR a 3 % ze Švédska. Možnost „Rodina“ zvolilo 27 % českých a 7 % švédských respondentů. Další možností byla odpověď „Kamarádi“, která u respondentů v ČR získala 3 % a ve Švédsku 27 %. Škola nejvíce ovlivňuje názor na multikulturalitu podle 7 % respondentů z ČR a 3 % ze Švédska. Možnosti „Jiné“ využily 3 % ze všech respondentů v ČR a 7 % ve Švédsku. U této položky měli studenti možnost být více konkrétní a zde jsou odpovědi:

- Studium historie
- Vlastní zkušenost – cestování, stýkání se s cizinci

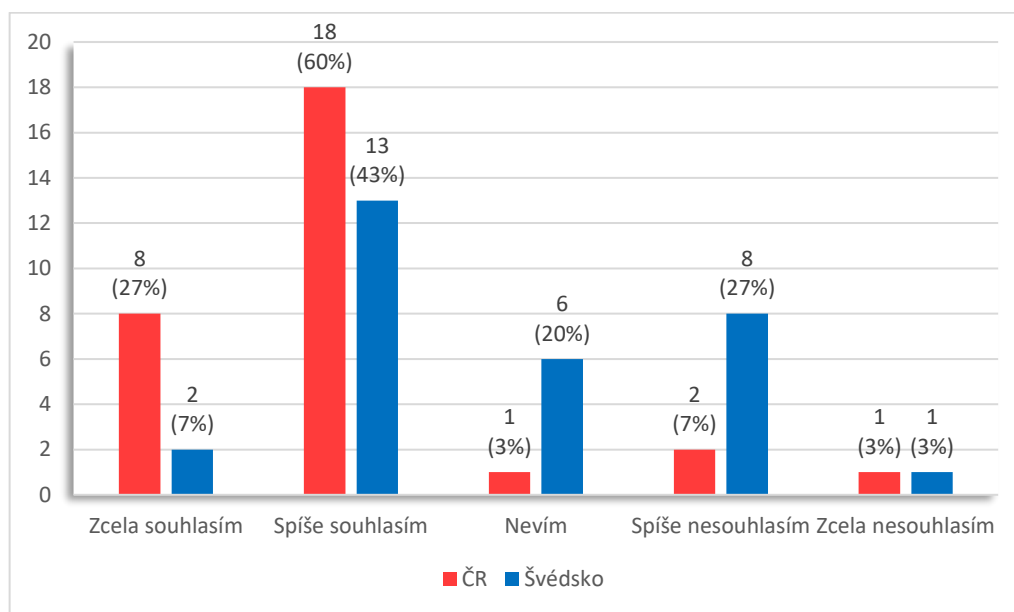
## Položka č. 12: Média přinášejí objektivní informace o uprchlické krizi



Graf č. 12

S tvrzením uvedeným v položce č. 12 nesouhlasil, jak vidíme na grafu č. 12, žádný respondent ani z ČR ani ze Švédska. Možnost „Spíše souhlasím“ zvolilo 23 % z dotázaných v ČR a 17 % ve Švédsku. V ČR pak 3 % a ve Švédsku 27 % respondentů zareagovalo odpovědí „Nevím“. Nejvyšší procentuální zastoupení bylo u možnosti „Spíše nesouhlasím“, jak u studentů z ČR (43 %), tak ze Švédska (47 %). S tvrzením zcela nesouhlasilo 30 % českých a 10 % švédských studentů.

### **Položka č. 13: Názor mé rodiny na multikulturalitu ve společnosti mě ovlivňuje**



Graf č. 13

Na grafu č. 13 vidíme, že 27 % z dotázaných studentů v ČR zcela souhlasí s tvrzením, že jejich názor na multikulturalitu ovlivňuje jejich rodina. U studentů ze Švédska tomu tak bylo u 7 % z celkového počtu. „Spíše souhlasím“ si zvolilo jako svou odpověď 60 % českých a 43 % švédských studentů. Nevyhraněnost názoru byla zastoupena 3 % českých a 20 % švédských studentů. S tvrzením spíše nesouhlasilo 7 % z dotázaných studentů z ČR a 27 % studentů ze Švédska. Z celkového počtu respondentů jak v ČR, tak ve Švédsku uvedly 3 %, že s tvrzením zcela nesouhlasí.

### 3.3 Platnost předpokladů

#### Předpoklady:

#### 1. Studenti ve Švédsku mají všeobecně pozitivnější názor na multikulturalitu ve společnosti.

Platnost předpokladu jsme ověřovali na základě čtyř položek v dotazníku. S obecným tvrzením v položce č. 5, o výhodách multikulturního prostředí ve společnosti, souhlasilo celkem 80 % z dotázaných studentů v ČR a 90 % z celkového počtu dotázaných studentů ze Švédska. U položky č. 6, která zjišťovala postoj k představě soužití s jinými národnostmi, již byl rozdíl viditelnější, nicméně většina studentů jak v ČR (60 %), tak zejména ve Švédsku (90 %) vyjádřila opět kladný postoj. Dalo by se tedy hovořit o nepotvrzeném předpokladu.

Pokud se ale podíváme na názory studentů ke konkrétním dopadům multikulturality ve společnosti nebo dotkneme-li se tématu uprchlíků, tyto názory se velmi liší. Zjišťovali jsme názory respondentů na zákaz viditelných prvků odlišných kultur ve školách (viz graf č. 8). U respondentů z ČR souhlasilo se zákazem 66 % z celkového počtu dotázaných. Ve Švédsku byly pro zákaz pouhá 3 % z dotázaných. Naopak 84 % švédských studentů vyjádřilo nesouhlas se zákazem těchto prvků na školách, v ČR to bylo 33 % z dotázaných. Stejně tak k vyjádření obav z národností, které migrují do Evropy v důsledku uprchlické krize (viz graf č. 7), se připojilo výrazně více z dotázaných studentů z ČR (76 %), nežli švédských studentů (20 %).

Dalo by se tedy říci, že studenti ve Švédsku i v ČR vyjadřují souhlas a pozitivní názor na multikulturalitu ve společnosti, ovšem pouze v obecných otázkách. Rozdíl je viditelný v případech, kdy se ptáme konkrétněji, na citlivá témata a dopady multikulturality. Zde studenti ze Švédska vyjadřují stejnou míru otevřenosti a vstřícnosti, jako u obecných otázek, kdežto studenti z ČR se většinově odklání od prvotní vysoké míry pozitivního názoru a tolerance vůči jiným národnostem a jejich kulturám.

Jak jsme již zmínili výše, Švédsko patří mezi země Evropy s nevyšším počtem přijatých uprchlíků. Z vlastních zkušeností můžeme potvrdit, že je pro Švédy soužití a vzdělávání se s cizinci či národnostními menšinami přirozené. Švédsko je multikulturní téměř ve všech ohledech. Ačkoliv je země, zejména na jihovýchodě, poznamenána uprchlickou krizí, přesto zde všeobecně nepanuje strach ani intolerance vůči přistěhovalcům. Což většinově potvrdily také odpovědi respondentů na položky č. 5, 6, 7 a 8.

V České republice se k tématu multikulturalita zaujímá všeobecně odlišný postoj. Ačkoliv jsme oproti zemím jako je Švédsko kulturně velmi homogenní. Tento postoj se odrazil také v našem výzkumu. ČR je vnímána jako země, která není příliš ochotná přizpůsobit se jiným zvyklostem, kulturám. To často potvrzují také sami občané, a potvrdilo se to také v našem dotazníku. Přesto, že uprchlická krize se naší společnosti de facto nedotkla, obavy z uprchlíků panují mnohem větší než v zemi, která pro ně představuje cílovou destinaci.

Ačkoliv je tento přístup nepodložený objektivními důvody, je dle našeho názoru pochopitelný. Pro lidstvo je odjakživa přirozené obávat se něčeho, co je cizí, neznámé. Stejně tak je snadnější a přirozenější přejímat tento strach z okolí, nežli proti němu zaujmout odlišný názor a hledat svou vlastní zkušenost.

### **Předpoklad se potvrdil.**

## **2. Absolvování studijního pobytu v zahraničí ovlivňuje názor studentů na multikulturalitu ve společnosti.**

Záměrně jsme ve formulaci předpokladu neuvedli, jakým konkrétním způsobem tato zkušenost názory studentů ovlivní. Pouze jsme chtěli zjistit, zda se na výzkumu u respondentů, kteří studijní pobyt v zahraničí absolvovali, tato zkušenost odrazí na jejich názorech na multikulturalitu. Zda bude viditelný rozdíl mezi těmi, kteří zkušenost se studiem v cizí zemi mají a těmi, kteří nikoliv. Zda takový rozdíl existuje, jsme zjišťovali u odpovědí respondentů na tvrzení v položkách č. 5, 6, 7 a 8, jejichž znění je pro přehlednost popsáno níže:

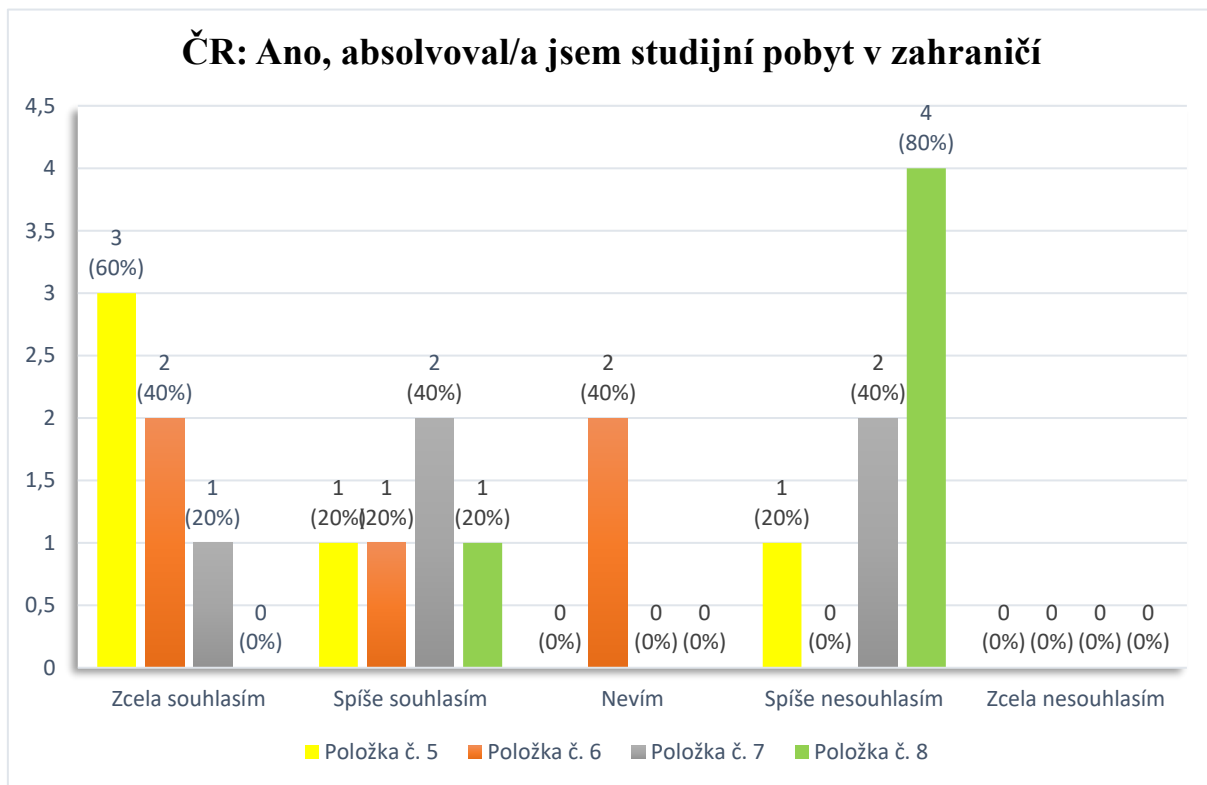
Položka č. 5: Multikulturální prostředí přináší společnosti výhody

Položka č. 6: Dokáží si představit život s jinými národnostmi

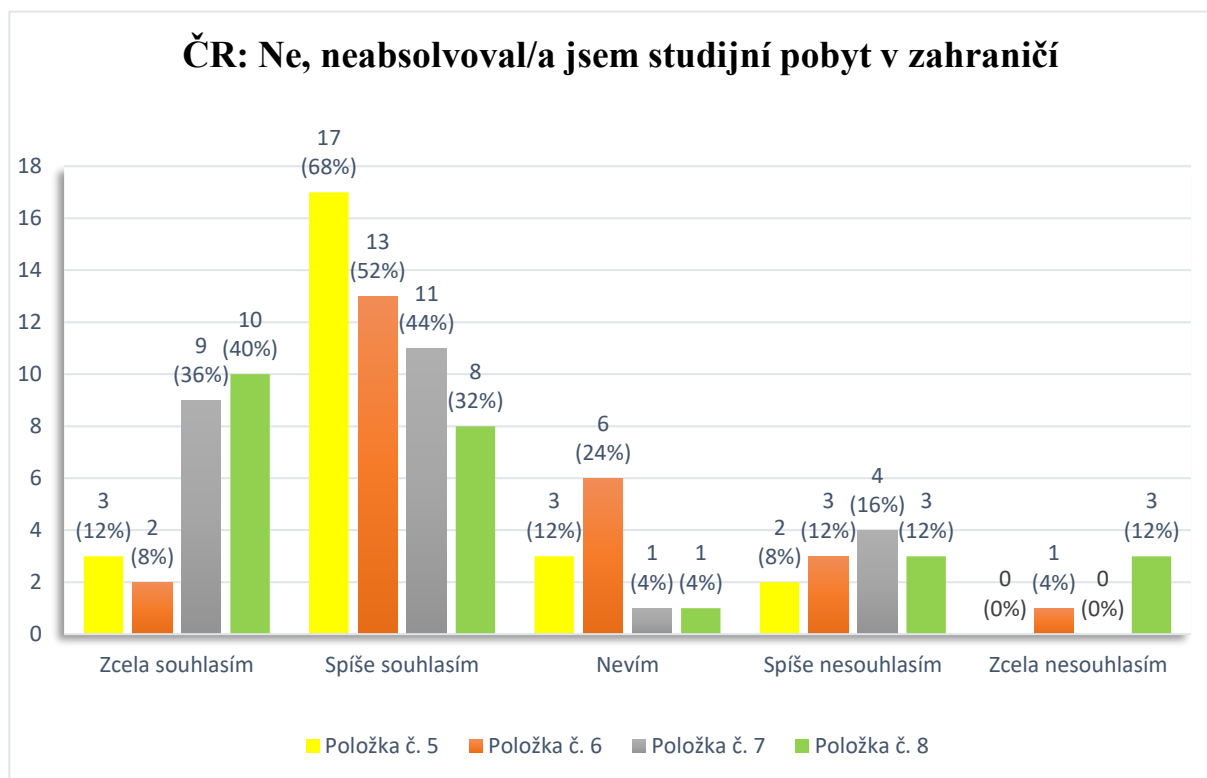
Položka č. 7: Mám obavy z národností, které migrují do Evropy v důsledku uprchlické krize

Položka č. 8: Na našich školách by měly být zakázány burky, šátky a další viditelné prvky odlišných kultur

Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření a jejich znázornění na grafech jsme u předpokladu č. 2 rozdělili pro přehlednost podle národností, jelikož zde bylo zahrnuto více položek z dotazníku.



Graf č. 14



Graf č. 15



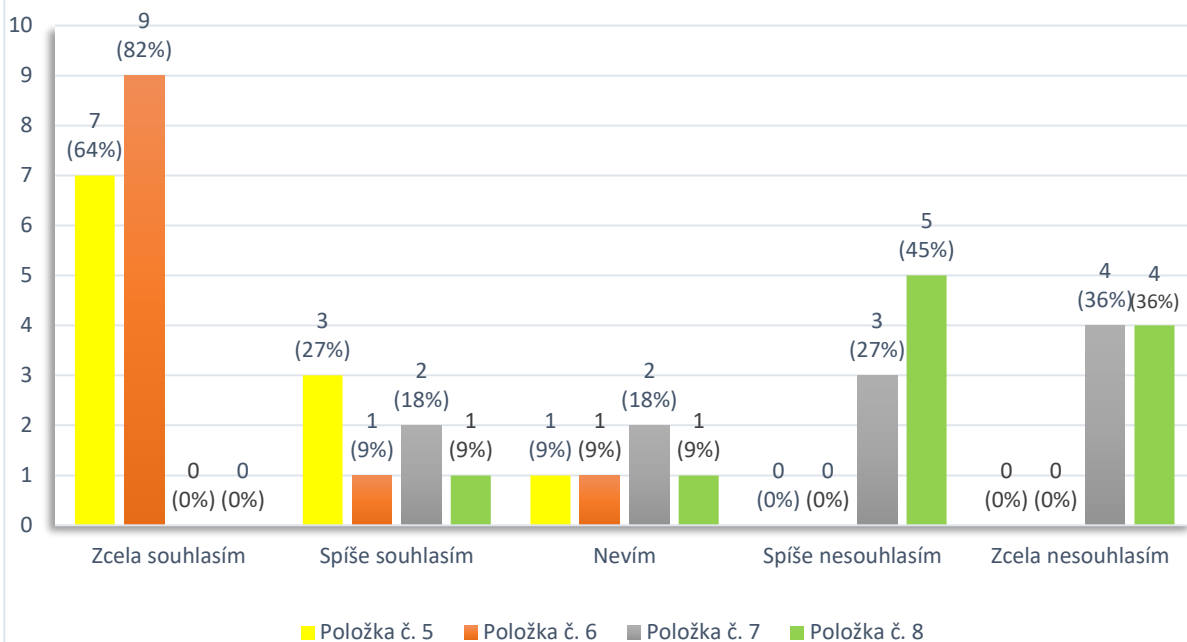
Nejprve se zaměříme na odpovědi respondentů z ČR. Na grafu č. 14 a 15 vidíme, že se jejich názory na tvrzení v položce č. 5 nijak zásadně neliší na základě toho, zda absolvovali studijní pobyt v zahraničí či nikoliv. Studenti se zkušeností studia v zahraničí, kterých bylo celkem 5, se ovšem oproti těm, kteří tuto zkušenost neměli, více názorově vyhranili. Možnost „zcela souhlasím“ s výhodami multikulturality ve společnosti si vybralo 60 % těch, kteří studijní pobyt absolvovali, kdežto tento zcela jasný souhlas vyjádřilo pouze 12 % těch, kteří naopak zkušenost se studiem v zahraničí nemají. Podobně tomu bylo také u položky č. 6. V konečném důsledku s tvrzením souhlasil zcela stejný procentuální počet respondentů z obou skupin, nicméně opět vyhraněnější názor projevilo více respondentů se zkušeností studijního pobytu (40 % ku 8 %).

U položky č. 7 a 8 již naopak lze spatřit větší rozdíly v názorech. Respondenti, kteří spadají do skupiny „absolvoval/a jsem studijní pobyt v zahraničí“, s tvrzením v položce č. 7 spíše nesouhlasili, a to v zastoupení 40 %. Se zákazem viditelných prvků odlišných kultur na našich školách (položka č. 8) spíše nesouhlasilo dokonce 80 % z nich. Naproti tomu druhá skupina respondentů, která neabsolvovala studijní pobyt v zahraničí, vyjádřila nesouhlas s tvrzením v položce č. 7 v 16 % a u položky č. 8 ve 24 % z dotázaných.

Dle odpovědí českých respondentů bychom tedy mohli potvrdit, že názory studentů, kteří absolvovali studijní pobyt v zahraničí, jsou, i k řekneme citlivějším aspektům multikulturality pro naši společnost, tolerantnější a otevřenější. Z našeho hlediska je zjištění logické. Tito studenti mají přímou zkušenost s jinými kulturami. Studijní pobyty obvykle trvají minimálně 3 měsíce a bývají spojeny s intenzivním soužitím s jinými národnostmi, poznáváním jejich zvyků, myšlení atd. Proto se jejich strach z neznámého snadno eliminuje a jejich názory a postoje se mohou snáze posunout k otevřenějšímu smýšlení o multikulturním světě.

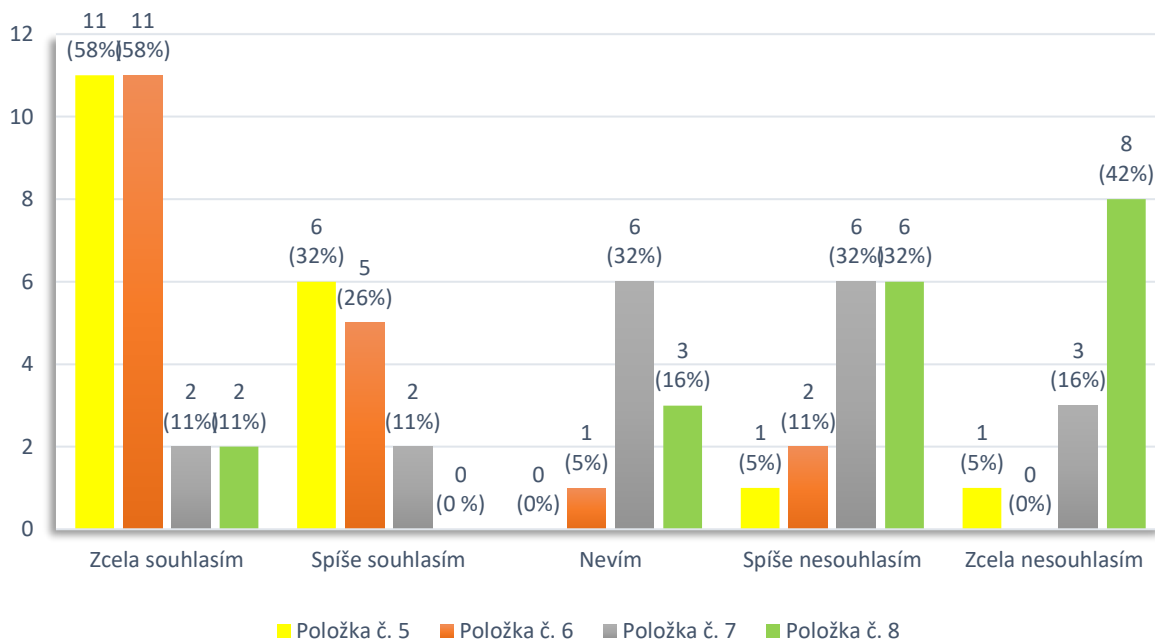
Je třeba upozornit, že vzhledem k nízkému počtu těch respondentů z ČR, kteří absolvovali studijní pobyt v zahraničí, jsou výsledná procenta zkreslena. Výsledné zjištění by poukazovalo na částečné potvrzení předpokladu, nicméně toto tvrzení by kvůli zmíněnému nepoměru bylo neobjektivní.

### ŠVÉDSKO: Ano, absolvoval/a jsem studijní pobyt v zahraničí



Graf č. 16

### ŠVÉDSKO: Ne, neabsolvoval/a jsem studijní pobyt v zahraničí



Graf č. 17

Názory respondentů z Univerzity v Uppsale se na položku č. 5, jak můžeme vidět na grafu č. 16 a č. 17, na základě toho, zda absolvovali studijní pobyt v zahraničí či nikoliv, nijak zásadně neliší. Zásadní rozdíl je ovšem, v porovnání s respondenty z ČR, v počtu studentů, kteří studijní pobyt v zahraničí absolvovali. V ČR jich bylo z celkového počtu dotázaných 3, ve Švédsku 11. Rozdíl je tedy znatelný. U položky č. 6 byly názory studentů opět velmi shodné, nehledě na jejich zkušenost se studiem v zahraničí. Ani v souvislosti s touto položkou tedy nelze mluvit o potvrzeném předpokladu.

U položky č. 7 a 8 se na odpovědích respondentů zkušenost se studijním pobytem v zahraničí opět nijak výrazně neprojevila. Respondenti, kteří spadají do skupiny „absolvoval/a jsem studijní pobyt v zahraničí“, s tvrzením v položce č. 7 všeobecně nesouhlasili v 63 %. U druhé skupiny respondentů, kteří studijní pobyt v zahraničí neabsolvovali, byly odpovědi podobné. Možnost „zcela nesouhlasím“ nebo „spíše nesouhlasím“ si zvolilo 48 % z nich. Z grafů je patrná pouze mírně vyšší vyhraněnost nesouhlasného názoru k položkám u těch studentů, kteří za sebou mají zkušenost se studiem v zahraničí. Vzhledem k celkovému počtu respondentů je ale tento rozdíl nepatrný.

Také k položce č. 8, která zkoumala, jaký zastávají respondenti názor na otázku zákazu viditelných prvků odlišných kultur na školách, se z těch, kteří absolvovali studijní pobyt, všeobecně nesouhlasně vyjádřilo 81 % z nich. Skupina respondentů, která neabsolvovala studijní pobyt v zahraničí, vyjádřila nesouhlas k danému tvrzení v 74 %.

Na základě výše popsaných zjištění lze tedy říci, že absolvování studijního pobytu v zahraničí u švédských respondentů nemá zásadní vliv na utváření jejich názorů na multikulturalitu ve společnosti a předpoklad se zde tedy nepotvrdil.

## Shrnutí předpokladu č. 2

U respondentů z ČR jsme bohužel nemohli jednoznačně potvrdit ani vyvrátit stanovený předpoklad, jelikož počet respondentů, kteří studijní pobyt v zahraničí absolvovali, byl příliš nízký. Nicméně i přesto jsme mohli zpozorovat jistý rozdíl v názorech u těchto dvou skupin respondentů. Stejně jako tomu bylo u předpokladu č. 1 se tato rozdílnost objevila až u odpovědí na položky, které se svým zněním konkrétněji dotýkaly dopadů multikulturality a jejich všeobecně méně příjemných aspektů pro naši společnost. Zde se náš předpoklad potvrdil a absolvování studijního pobytu v zahraničí se na názorech studentů projevilo. Pokud absolvovali studijní pobyt v zahraničí, pak u těchto položek zaujali tolerantnější a otevřenější postoj.

U respondentů ve Švédsku jsme se naopak o výsledné zjištění mohli opřít, jelikož z celkového počtu 30 respondentů jich 11 studijní pobyt v zahraničí absolvovalo. Nicméně rozdíly v názorech se zde výrazně neprojevily u žádné z položek. Respondenti shodně projevovali vstřícný přístup vůči všem výše zmíněným aspektům multikulturality.

Vzhledem k zjištění u předpokladu č. 1 si vysvětlujeme tuto shodu následovně. Studenti Univerzity v Uppsale žijí v multikulturním prostředí, se všemi jeho dopady. Absolvování studijního pobytu proto není v jejich případě tou zásadní zkušeností, která by jim dala nahlédnout do neznámého, a výrazně tak ovlivnila jejich názor na multikulturalitu oproti kolegům, kteří tuto zkušenost nemají. Zde vnímáme zásadní rozdíl v porovnání se studenty z Univerzity Palackého. U nich je naopak studijní pobyt v zahraničí často první větší zkušeností a interakcí s multikulturním světem, v hlubším a dlouhodobějším slova smyslu. Zkušenost, kterou studenti ze Švédska žijí každý den. Národnostní menšiny, imigranti, uprchlíci a s tím související burky, šátky a cizí národnosti ve školách, jsou ve Švédsku součástí každodenního života studentů i celé společnosti. Opět zde proto odkazujeme na roli strachu z neznámého, který zcela pochopitelně ovlivňuje naše názory a postoje a který lze eliminovat jak vzděláváním, tak především vlastními zkušenostmi z multikulturních interakcí.

**Předpoklad se u respondentů ze Švédska nepotvrdil. U respondentů z ČR se předpoklad potvrdil z poloviny, ale kvůli nízkému počtu těch, kteří absolvovali studijní pobyt v zahraničí, nelze zjištění potvrdit ani vyvrátit.**

### **3. Média mají v obou zemích největší vliv na utváření názorů studentů, dle nich samotných.**

Na základě mnoha průzkumů a zkušeností jsme předpokládali, že média budou nevlivnější skupinou z možných dalších faktorů (rodina, přátelé, škola či jiné), které se podílí na utváření názorů studentů na multikulturalitu. Z grafu č. 11 je patrné, že jak v ČR (60 %), tak ve Švédsku (53 %) média skutečně zauímají nejsilnější pozici, co se týče vlivu na utváření názorů studentů zapojených do výzkumu, a to dle nich samotných. Nejrozšířenější zvolenou možností byly konkrétně „Zprávy na internetu“, jak v ČR (33 %), tak ve Švédsku, (37 %).

Co ovšem považujeme za důležité zdůraznit, je v této souvislosti zjištění ze související položky č. 12. Zde jsme zjišťovali názory studentů na objektivnost médií v otázce uprchlické krize, která je aktuální a dotýká se tématu multikulturality. Žádný student, v ČR ani ve Švédsku, neuvedl, že zcela souhlasí s objektivností těchto zpráv. Naopak většina z dotázaných vyjádřila nesouhlas s tvrzením, a to konkrétně 73 % respondentů z ČR a 57 % respondentů ze Švédska. Média tedy podle studentů samotných, ze všech dalších uvedených možností, nejvíce ovlivňují jejich názor, nicméně jejich objektivnost zpochybňuje většina respondentů.

Klademe si proto otázku, zda jsou studenti v průběhu svého studia vedeni ke kritickému uvažování nad informacemi z médií, k jejich ověřování a zda si uvědomují hrozbu mediální manipulace. Tedy zda jsou mediálně gramotní a kompetentní v této souvislosti vzdělávat také své budoucí žáky.

Téma mediální výchovy bylo popsáno v teoretické části, v kapitole č. 4, kde jsme nastínili také odpověď na výše kladenou otázku. Zda jsou studenti, ať už základní školy či pedagogické fakulty, mediálně vzděláváni, to záleží zejména na konkrétních učitelích. Praxe je pak především v ČR většinou taková, že je mediální výchově věnováno pár hodin v průběhu celého roku, a to z více důvodů. Učitelé věčně bojují s časem na jedné a požadavky v rámci osnov na druhé straně. Dalším důvodem je fakt, že zkrátka nejsou vzděláváni v tomto odvětví a neví, jak s tématem pracovat. Nicméně trend se zdá být pozitivní, ačkoliv s dlouhodobým procesem změny. Některé školy zmíněné překážky řeší například přizváním externích odborníků, kteří se věnují mediálnímu světu, vedou s žáky diskuse na různá témata a snaží se je tak vzdělávat a rozvíjet jejich mediální gramotnosti již od 1. stupně ZŠ.

Co se týče mediální výchovy na pedagogických fakultách, konkrétně v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, zde musíme konstatovat, že zahrnuta není ani v povinných ani povinně volitelných předmětech. Schopnost kriticky uvažovat je samozřejmě rozvíjena po celou dobu studia v rámci různých předmětů a studenti by sami měli projevit zájem orientovat se v aktuálním dění, pracovat s informacemi a rozvíjet tak svou vlastní mediální gramotnost. Realita je ovšem mnohdy velmi odlišná a budoucí učitele 1. stupně ZŠ se v této záležitosti neorientují a nevzdělávají. Myslíme si, že je tuto skutečnost třeba změnit a podchytit. Například v rámci obsahu studijního programu. Je třeba si uvědomit, že tito studenti budou brzy postaveni před otázku, jak pracovat s daným průřezovým tématem a na to nejsou připraveni ani v případě, že by jejich postoj k vlastnímu vzdělávání v této otázce byl zodpovědný. Stále více se hovoří o změně role učitelů. Již pro žáky nepředstavují hlavní zdroj informací. Ty si čím dál tím více zjišťují právě z médií, a to již od 1. stupně ZŠ. Pro žáky jsou učitelé proto důležití zejména pro jejich schopnost naučit je, jak s těmito informacemi dále pracovat, jak v nich hledat souvislosti, jak tyto informace využít.

Ve Švédsku měl autor této práce šanci, v rámci programu ERASMUS +, seznámit se s tím, jak se s tématem na švédských základních školách pracuje. Každý pedagog, se kterým jsme měli možnost mluvit, tvrdí, že chápe důležitost mediální gramotnosti na stejné úrovni, jako je například gramotnost čtenářská. Žáci často diskutují již od 1. stupně ZŠ na různá témata spojená s médii, učí se pracovat se zdroji, vytvářejí různé projekty, a především jsou vybízeni ke kritickému uvažování. Samozřejmě prostřednictvím jazyka, kterému děti rozumějí. Poslední zmíněná dovednost je rozvíjena v rámci téměř všech předmětů, což se na myšlení a uvažování dětí, především 2. období prvního stupně, viditelně odráží. Jejich schopnost uvažovat nad informacemi, které k nim přicházejí, je z našeho pohledu na úrovni nadaných dětí.

To, co se studenti ve Švédsku učí již od 1. stupně ZŠ, dále rozvíjejí jak na středních, tak na vysokých školách. Zaměřili jsme se opět na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Studenti na Univerzitě v Uppsale jsou v rámci celého svého studia vedeni ke kritickému uvažování nad tématy jako je aktuální dění, a to nejen v jejich zemi. V mnoha předmětech diskutují nad rolí médií, jejich objektivností a jejich vhodným využíváním v praxi. Důraz je ze stran učitelů kladen na mediální gramotnost studentů, opět napříč všemi předměty. Často, jako je tomu také u základního vzdělávání, pracují na různých projektech, kde se jejich práce s médii, jakožto zdroji informací, a obhájení si této práce vysoce hodnotí. Tak, jako na Univerzitě Palackého, ani zde ale nezaujímá mediální výchova postavení samostatného předmětu. Pracuje se s ní v rámci integrace u jiných předmětů. Studenti se proto učí o objektivnosti médií a kritickému

uvažování, zejména v rámci předmětu „Swedish“ a „Social studies“. U jednotlivých didaktik předmětů, a také v průběhu svých praxí během studia, se pak dále seznamují s tím, jak do výuky zařadit mediální výchovu. To znamená, že se vzdělávají nejen na potřebné rovině obsahové, ale také didaktické, což je pro budoucí učitele klíčové (Balvín 2012). Učí se, jak vést děti ke kritickému uvažování, jak pracovat se zdroji a informacemi, které se k nám dostávají a co považujeme za nejvíce užitečné, jaké konkrétní hry, aktivity či projekty lze na tato témata použít, aby byla efektivně rozvíjena mediální gramotnost dětí 1. stupně ZŠ.

V souvislosti s touto myšlenkou odkazujeme na položku č. 13, kde jsme zjišťovali názor respondentů na tvrzení „Názor mé rodiny na multikulturalitu ve společnosti mě ovlivňuje“. Především u respondentů z ČR převládala odpověď „Zcela souhlasím“ anebo „Spíše souhlasím“. Celkem se k jedné z těchto dvou možností přihlásilo 87 % z dotázaných respondentů z ČR. Ve Švédsku to bylo 50 %, tedy výrazně méně. Pokud jsme zmínili nedostatečný rozsah mediální, či multikulturní výchovy u současné generace, a to zejména v rámci základního školství a v souvislosti s hlavním cílem této práce na pedagogických fakultách, je třeba si uvědomit, že u starší generace byla tato výchova téměř nulová. Systém školství v ČR byl u generace našich rodičů a prarodičů, v důsledku totalitního režimu, velmi zpátečnický a zkosnatělý. Západní směr, ke kterému nyní směřujeme, byl pro totalitní režim odstrašujícím případem a vedení ke kritickému uvažování ve školách či přemýšlení nad objektivností médií bylo něco zcela nemyslitelného. Studenti se měli učit zcela opačnému uvažování a systém školství tomu odpovídal. Zároveň se samozřejmě mediální a technologický svět od dob, co studovali naši rodiče, zásadně změnil a rozvinul. Proto pokud se tato starší generace sama nesnažila po revoluci vzdělávat a rozvíjet své vědomosti odlišným způsobem, než k jakému byla vedena, a to k bezmyšlenkovitému přejímání zpráv, jejich mediální gramotnost nemůže být na takové úrovni, aby byla schopna mladší generaci vést k potřebnému vzdělání v této oblasti. Zcela přesvědčivá většina 87 % respondentů z ČR, která sama uvedla, že je ovlivněna názorem své rodiny, nepřímou poukazuje na potřebu vzdělávat a rozvíjet studenty, budoucí učitele, v oblasti, ve které jejich rodiče vzdělávání nebyli.

*„V každém dítěti, které vrůstá do multikulturních vztahů, je budoucí dospělý a v každém dospělém, který multikulturní vztahy a situace musí reálně řešit, je dřívější dítě.“*

Jaroslav Balvín, 2012

**Předpoklad se potvrdil.**

#### **4. Pokud studenti byli nebo stále jsou členy mezinárodní organizace, jejich postoj k multikulturalitě je otevřenější.**

S tímto předpokladem přímo souvisí otázka v položce č. 4, kde jsme se ptali respondentů, zda jsou nebo byli členy mezinárodní studentské organizace. Kromě vlivu této zkušenosti na názory respondentů jsme také chtěli zjistit míru zapojení studentů do těchto organizací, které se svou činností často dotýkají tématu multikulturality. Jak jsme viděli na grafu č. 4., tato míra je velice nízká. Pouze 3 respondenti z ČR a 4 respondenti ze Švédska uvedli, že mají, nebo měli, zkušenost se členstvím v takovém typu organizace.

U respondentů z Univerzity v Uppsale jsme toto zjištění vysvětlili v podkapitole č. 5.2. Stručně připomeneme, že nepsaným pravidlem a zvykem každého studenta v Uppsale, včetně studentů na výměnném pobytu, je zapsání se do jednoho ze 13 studentských spolků (forma studentských unií), působících v tomto univerzitním městě. V rámci těchto spolků se pak studenti účastní téměř veškerých mimoškolních aktivit a bez nadsázky v podstatě veškerého studentského života. Ačkoliv jejich náplní není přímo zprostředkovávat mezinárodní pobyty nebo se starat o zahraniční studenty, v důsledku samotného multikulturního složení všech spolků a celé univerzity jsou členi v přímém kontaktu s multikulturálním prostředím. Je tedy pochopitelné, že motivace švédských respondentů, zapojit se do dalších mezinárodních organizací, je nízká.

Co se týče nízkého zapojení do mezinárodních SO u respondentů z ČR, může autor této práce hovořit přímo z vlastní zkušenosti. Po více jak dvouleté působnosti v největší mezinárodní studentské organizaci AIESEC, na olomoucké pobočce, měl možnost vést dva nábory nových členů s jejich následným vzděláváním. Již několik let se tato, ale i jiné podobné organizace v Olomouci, jako třeba ESN, potýkají s nízkou motivací studentů zapojit se do mezinárodních aktivit, a to právě zejména u studentů z Pedagogické fakulty. Důvodem často bývá strach či nezájem o mimoškolní aktivity, které zároveň svou činností členy vzdělávají. Strach se u studentů velmi často týká malého sebevědomí a nízké úrovně anglického jazyka.

**Počet respondentů, kteří mají zkušenost se členstvím v mezinárodní studentské organizaci, byl v obou zemích velmi nízký. Nemohli jsme proto s předpokladem kvůli nízké výpovědní hodnotě pracovat.**



**5. Studenti posledních ročníků mají díky vlivu univerzity a větším životním zkušenostem odlišný názor na multikulturalitu ve společnosti než studenti prvních ročníků.**

Tento předpoklad jsme vyhodnocovali na základě odpovědí na položky č. 5, 6, 7 a 8, jejichž znění je popsáno níže:

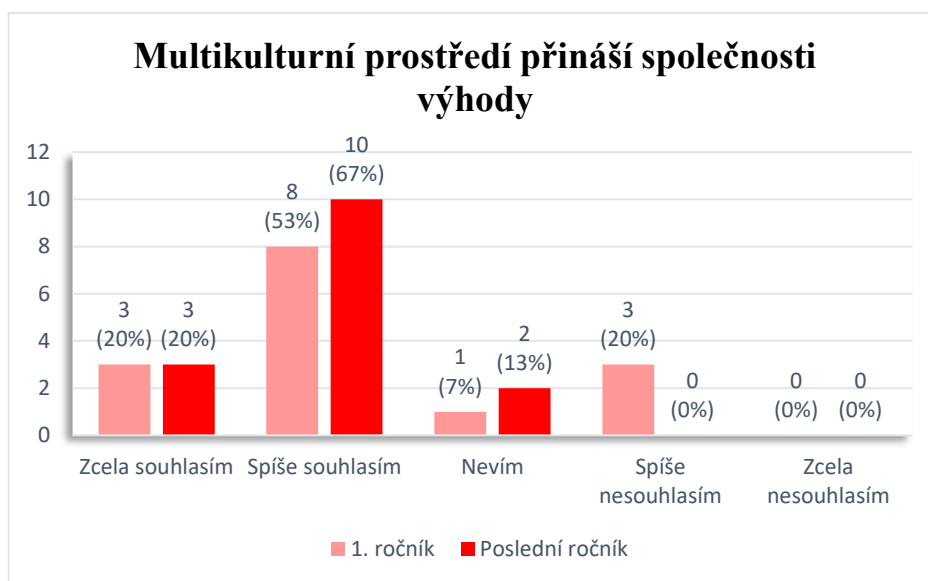
Položka č. 5: Multikulturní prostředí přináší společnosti výhody

Položka č. 6: Dokáží si představit život s jinými národnostmi

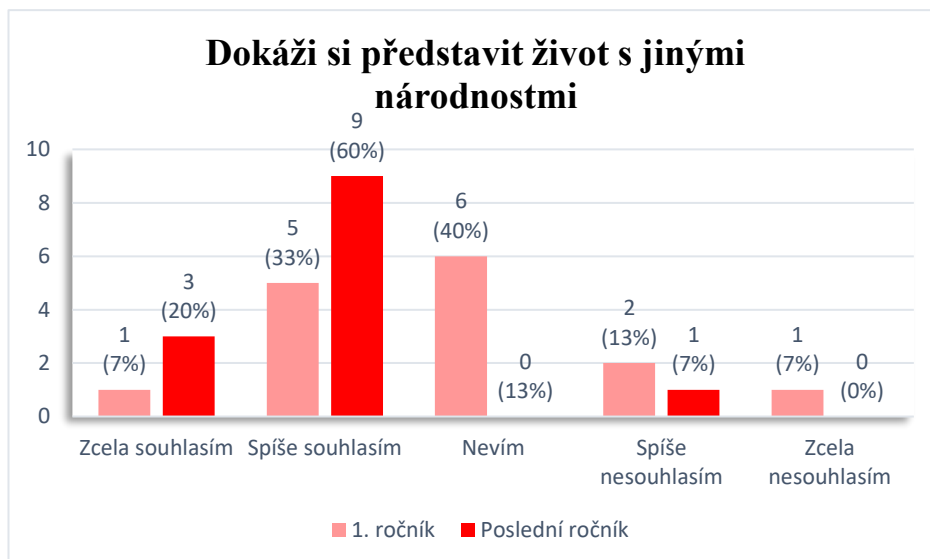
Položka č. 7: Mám obavy z národností, které migrují do Evropy v důsledku uprchlické krize

Položka č. 8: Na našich školách by měly být zakázány burky, šátky a další viditelné prvky odlišných kultur

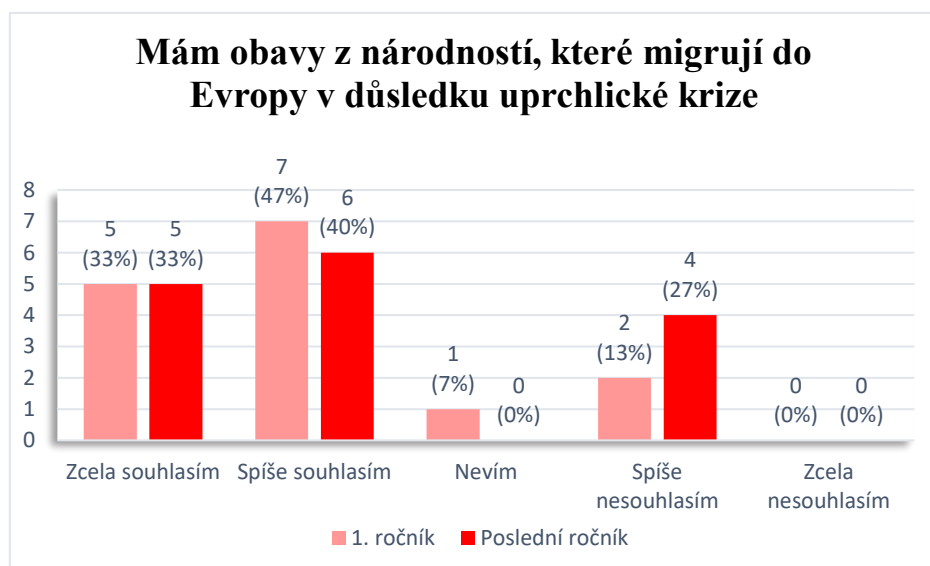
Výsledky výzkumného šetření, a jejich znázornění na grafech, jsme u předpokladu č. 5, stejně jako tomu bylo u předpokladu č. 2, rozdělili pro přehlednost podle národností. Nejprve jsme se zaměřili na názory respondentů z Univerzity Palackého v Olomouci.



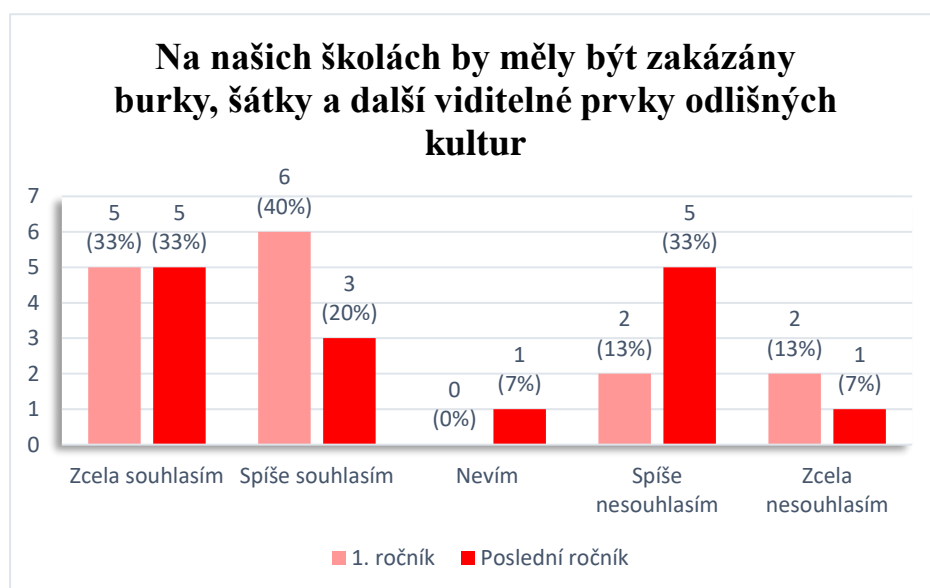
Graf č. 18



Graf č. 19



Graf č. 20

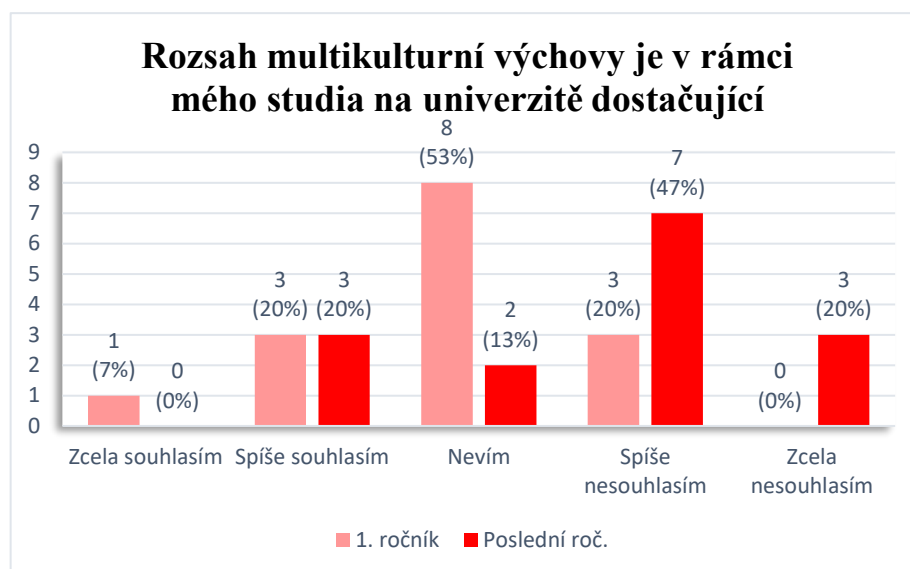


Graf č. 21

Jak vidíme na grafu č. 18, názory respondentů se u položky č. 5 na základě ročníku studia výrazně neliší. Graf č. 19 již naopak zachycuje jistou rozdílnost v názorech. S tvrzením v položce č. 6 se shoduje 80 % respondentů posledního ročníku, kdežto pouze 40 % z prvního ročníku studia. Podstatný rozdíl je také v procentuálním zastoupení u možnosti „Nevím“, kterou si zvolilo pouhých 13 % respondentů z posledního ročníku, ale celých 40 % z ročníku prvního. To poukazuje na vliv životních zkušeností a univerzity na větší vyhraněnost názorů studentů. Na tvrzení v položce č. 7 reagovali respondenti z obou ročníků velmi obdobně. Jistou rozdílnost vidíme opět až na grafu č. 21, který znázorňuje názory respondentů na tvrzení v položce č. 8. Většina respondentů z prvního ročníku, konkrétně 73 %, s tvrzením, že by viditelné prvky odlišných kultur měly být na školách zakázány, souhlasila. K opačnému názoru se přiklonilo 26 %. Studenti posledního ročníku studia s tvrzením souhlasili v 53 %, i zde se tedy jedná o většinu z celkového počtu dotázaných. Ovšem jen o něco méně respondentů projevilo naopak nesouhlas s daným tvrzením, a to 40 % z nich.

V souvislosti s tímto předpokladem připomínáme výsledné zjištění znázorněné na grafu č. 9. Ptali jsme se na názor studentů, zda je podle nich rozsah multikulturní výchovy na univerzitě dostačující. Nejvyšší zastoupení měla možnost „Spíše nesouhlasím“ (33 %) a „Nevím“, se stejným procentuálním zastoupením. I zde jsme chtěli zjistit, jak respondenti odpovídali podle ročníku studia. Výsledné zjištění je znázorněno na grafu č. 22. Cílem ovšem bylo zjistit zejména jaký názor mají respondenti z posledních ročníků, kteří již mají 4/5 studia za sebou. Studenti prvního ročníku logicky v 53 % odpověděli, že neví, zda je rozsah multikulturní výchovy v rámci jejich studia dostatečný. Více než polovina dotázaných respondentů z posledního ročníků (67 %) odpověděla, že nesouhlasí s dostatečným rozsahem multikulturní výchovy v rámci jejich studia. Na základě vlastních zkušeností z praxí a mnoha rozhovorů s mými kolegy vím, že si často nevědí rady, jak si v praxi poradit se zařazením multikulturní výchovy či přímo s multikulturními interakcemi. Možnost rozvíjet a naučit se interkulturní komunikaci v praxi je dle názorů studentů posledního ročníku prostřednictvím Pedagogické fakulty Univerzity Palackého rozvíjena minimálně. Necítí se tak být dostatečně vzdělávání a připravování na výuku multikulturní výchovy v praxi. S ní související jazyková kompetence, konkrétně anglický jazyk (uvažujeme-li o něm jako o mezinárodním jazyce), podle mnoha studentů posledního ročníku taktéž není na takové úrovni, aby se cítili být schopni vést interkulturní komunikaci. Ať už s jejich budoucími žáky, pokud by tak bylo třeba, jejich rodiči či v jejich osobním životě. Často je v této souvislosti zmiňována pocíťovaná bariéra, kterou studenti chápou jako zábranu rozvíjet jejich multikulturní vzdělání v praxi.

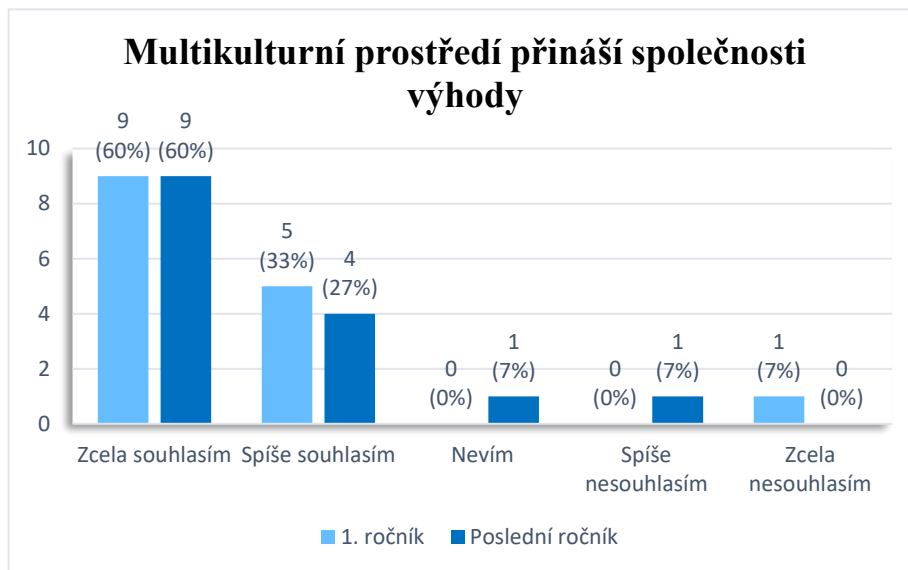
Proto je téma multikulturní výchovy důležité a jeho vyšší dotace by byla jistě vítána. Pro lepší souvislost připomínáme, že studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, mají v rámci svého studia celkem 2 semestrální předměty ve 4. ročníku, z toho jeden nepovinný, které jsou zaměřené na multikulturní výchovu.



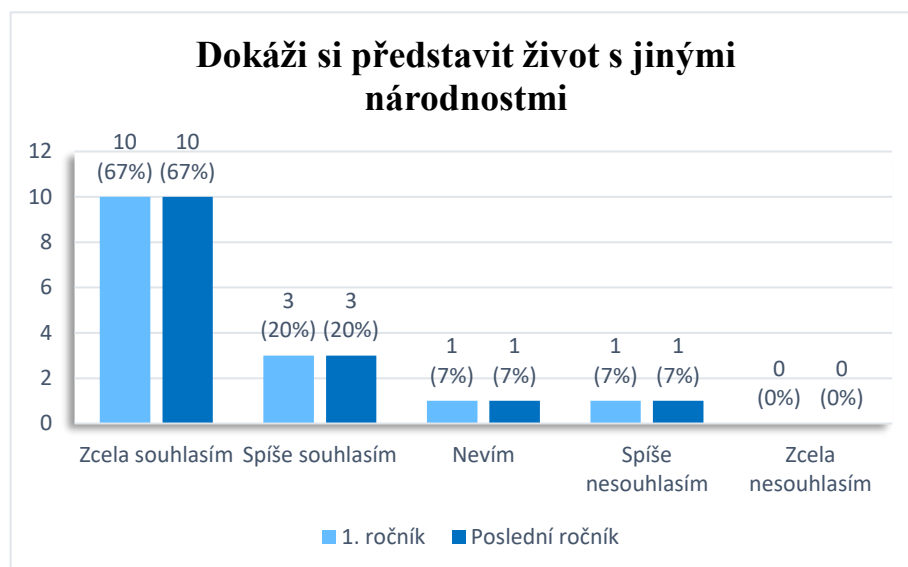
Graf č. 22

**Předpoklad se potvrdil z poloviny.**

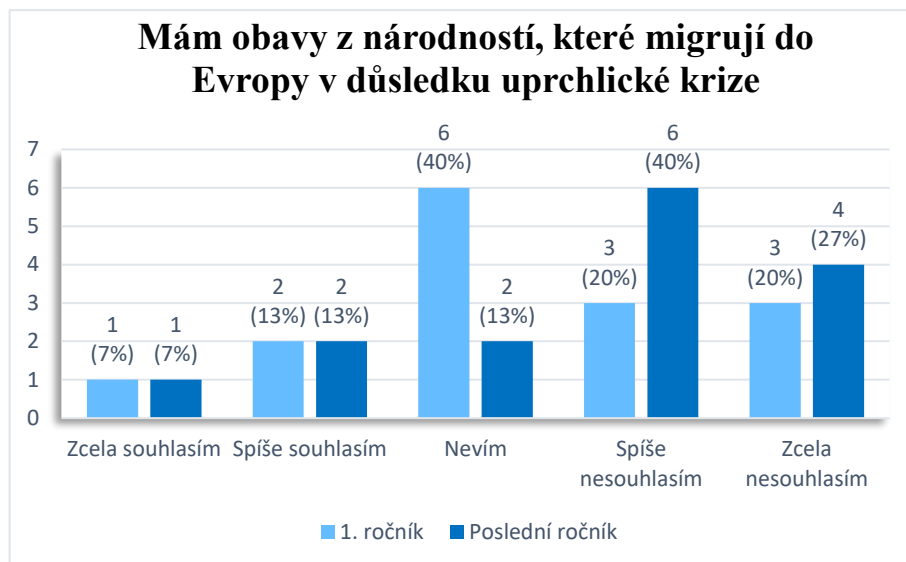
Názory respondentů z Univerzity v Uppsale jsou znázorněny na následujících grafech, opět podle ročníku studia:



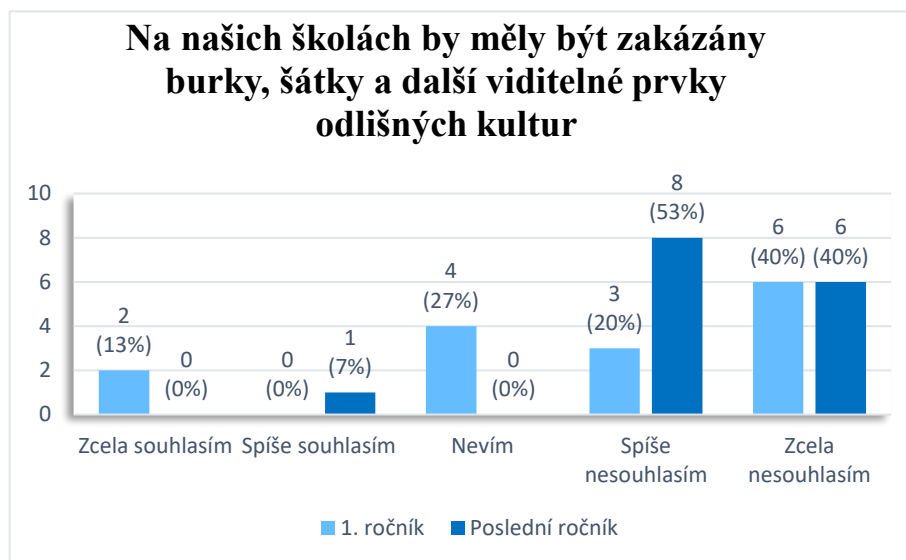
Graf č. 23



Graf č. 24



Graf č. 25



Graf č. 26

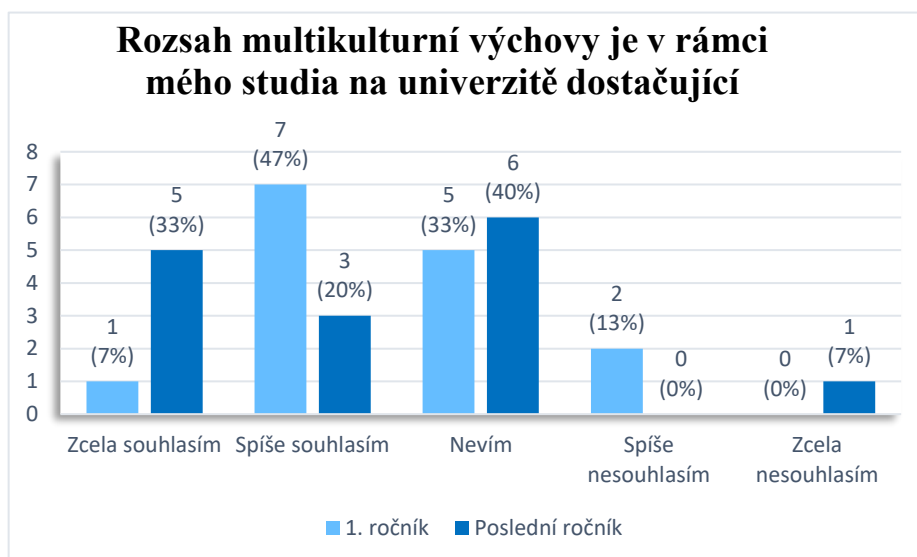
Názory respondentů jak z prvního, tak posledního ročníku studia, jsou na tvrzení v položce č. 5 velmi podobné, stejně jako tomu bylo u respondentů z ČR. V obou ročnících je drtivá většina toho názoru, že multikulturní prostředí přináší společnosti výhody. Jako zajímavost zde můžeme zmínit velmi výrazný rozdíl ve vyhraněnosti názorů respondentů ze Švédska oproti respondentům z ČR. Zcela zde s tvrzením souhlasilo, a to v obou ročnících shodně, 60 % respondentů. V ČR naprostý souhlas projevilo 20 % respondentů, opět shodně u obou ročníků. Na grafu č. 24 vidíme další shodu v názorech, a to na tvrzení v položce č. 6. Respondenti se zcela shodli, nehledě na jejich ročník studia, a v 67 % zvolili možnost „Zcela souhlasím“. Opět se v porovnání s názory u respondentů z ČR jedná o znatelný rozdíl, což je pochopitelné. Pro studenty z Univerzity v Uppsale je život s jinými národnostmi zcela normální, proto je pro ně formulovaná představa spíše realitou. Názory na tvrzení v položce

č. 7 se mezi prvními a posledními ročníky lišily. Studenti prvních ročníků ve 40 % nevěděli, jak se k tvrzení postavit, naproti tomu pouze 12 % studentů z posledních ročníků zvolilo možnost „Nevím“. I zde se tedy potvrdilo, že starší studenti, ať už díky studiu na univerzitě či životním zkušenostem, nabývají v průběhu svého studia na vyhraněnosti svých názorů. Dále se pak u stejné položky lišilo procentuální zastoupení u nesouhlasného postoje k danému tvrzení. Poměr, z pohledu respondenti z prvních a respondenti z posledních ročníků, je 40:67. Vyjádření názoru na tvrzení v položce č. 8 bylo, jak jsme také předpokládali i na základě předvýzkumu, pro respondenty těžší než u jiných položek. Jak se již potvrdilo výše, právě zde se totiž postoje a názory studentů nejvíce diferencují a předpoklad byl, že tomu tak bude i u porovnání odpovědí prvních a posledních ročníků. Opět se zde projevila větší nevyhraněnost v názoru u studentů prvních ročníků, kdy 27 % zvolilo možnost „Nevím“, kdežto stejnou možnost nezvolil žádný ze studentů posledních ročníků. Průzkum také ukázal, že v obou ročnících většina studentů projevila nesouhlas s tvrzením v položce č. 8. Nicméně i zde nastal rozdíl mezi ročníky. Z celkového počtu studentů prvních ročníku s tvrzením nesouhlasilo 60 %. Studenti posledních ročníků zde projevili nesouhlas, tedy vstřícnější postoj vůči kulturním odlišnostem v 93 %.

U švédských respondentů lze tedy opět, také na základě vyhodnocování předpokladu č. 5, potvrdit všeobecně vstřícnější a otevřenější postoj vůči výskytu i konkrétním dopadům multikulturality ve společnosti, ve srovnání s názory českých respondentů. Zároveň se i zde potvrdila větší vyhraněnost názoru u studentů posledních ročníků. Mírná rozdílnost v názorech mezi studenty prvních a posledních ročníků byla také zaznamenána, nicméně spíše opět ve smyslu větší vyhraněnosti názorů u studentů posledního ročníku, ať už souhlasného či nesouhlasného charakteru. Nicméně u většiny položek převládal u švédských respondentů z obou ročníků velice podobný názor.

Také zde připomínáme odpovědi respondentů ze Švédska na položku č. 9, kde jsme zjišťovali jejich názor na otázku dostatečného rozsahu multikulturní výchovy na univerzitě. Přes poloviční část respondentů (53 %) vyjádřila souhlas s tvrzením, že je tento rozsah dostatečný. Nejasný názor na tuto položku mělo 37 % z nich. Také zde jsme chtěli zjistit, jak se názory liší podle ročníku studia (viz graf č. 27). Zajímavým zjištěním je, že oproti odpovědím respondentů z ČR, si možnost „Nevím“ zvolilo více studentů posledních ročníků (40 %). K této možnosti se zároveň přiklonila ale také velká část respondentů z prvních ročníku (33 %). Největší zastoupení měl ovšem souhlasný názor s tvrzením o dostatečném rozsahu multikulturní výchovy, a to jak u studentů prvních (54 %), tak posledních ročníků (53 %).

V teoretické části jsme zmiňovali že časová dotace pro multikulturní výchovu je na Univerzitě v Uppsale menší než na Univerzitě Palackého (viz podkapitola č. 3.2.). Přesto si dle výzkumu většina z dotázaných studentů myslí, na rozdíl od jejich kolegů z ČR, že je to dostatečné. Vysvětlením může být opět fakt, který jsme již zmiňovali výše, a to že studenti se ve Švédsku o multikulturalitě učí v praxi. Především základní a střední školy, a jejich jednotlivé třídy, jsou velmi často kulturně velmi heterogenní. Také na uppsalské Univerzitě je velká část studentů zahalena do šátků, burek, nebo je odlišné barvy pleti. Je to zkrátka běžná součást jejich života, na kterou jsou švédští studenti, oproti nám, zvyklí, a to nejen ve školním prostředí. Proto jsou seznamováni s těmito aspekty mnohem častěji, v praxi, než je tomu u respondentů z ČR, ačkoliv ti mají pro předmět Multikulturní výchova větší dotaci. Studenti ze Švédska jsou pak ve své profesi na tento fakt, se kterým musí pracovat, připraveni i bez většího počtu hodin multikulturní výchovy na pedagogické fakultě.



Graf č. 27

**Předpoklad se potvrdil z poloviny.**



## **6. Studenti ve Švédsku nahlíží na podporu imigrantů ze strany státu více jako na dostatečnou než studenti v ČR**

U formulování tohoto předpokladu jsme vycházeli z faktu, že imigrační a integrační politika Švédska patří mezi nejvstřícnější v celoevropském měřítku. Nicméně v důsledku uprchlické krize, kdy se Švédsko stalo jednou z hlavních cílových zemí pro uprchlíky, se země začala potýkat s čím dál tím většími negativními dopady této politiky. Ať už na ekonomickou či sociální sféru. Vláda proto zahájila reformy, které mají za cíl tuto vstřícnost omezit. Také proto jsme se dotazovali na názor studentů a se zájmem čekali na výsledné zjištění.

Pokud se vrátíme ke grafu č. 10, který zachycuje názory respondentů z ČR a ze Švédska na podporu imigrantů ze strany státu v jejich zemi, vidíme, že největší procentuální zastoupení je u možnosti „Nevím“. A to jak mezi respondenty z ČR (40 %), tak Švédska (33 %). Z tohoto lze usuzovat, že studenti nemají dostatečný přehled o imigrační a integrační politice v jejich zemi a je pro ně proto těžké zaujmout konkrétní názor. Druhým nejvíce zastoupeným názorem byl souhlas, po sečtení možností „Zcela souhlasím“ a „Spíše souhlasím“, s tvrzením o dostačující podpoře ze strany státu. Konkrétně jej zaujalo 33 % respondentů z ČR a 37 % ze Švédska. Nicméně opačný názor, to znamená nesouhlas, opět po sečtení obou možností, zaujala pouze nepatrně nižší část respondentů, a to 26 % z ČR a 30 % ze Švédska.

Jak lze na těchto procentech z grafu č. 10 vidět, názory respondentů z obou zemí se na tvrzení o dostatečné podpoře imigrantů ze strany státu velmi liší a jsou značně protichůdné. Oba tyto názorové protipóly mají zároveň podobné procentuální zastoupení. Což potvrzuje a poukazuje na již zmíněný úsudek, že respondenti z ČR ani ze Švédska nemají dostatečné informace či přehled o imigrační a integrační politice dané země. Zde si klademe otázku, zda by bylo na místě, ať už v rámci multikulturní výchovy, či jiného předmětu, studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ více vzdělávat. Ačkoliv se politika primárně nedotýká tohoto oboru, studenti budou mít za úkol spoluutvářet osobnosti a občany demokratické země. Již u dětí na 1. stupni ZŠ se prokazatelně formuje jejich identita, názory a hodnotový žebříček. Mohou být vhodně vedeni k zájmu o veřejné dění, k dovednosti diskutovat či k mediální gramotnosti. Pokud je k tomu učitelé povedou již od raného věku, ponесou si tyto nabyté znalosti a dovednosti dále a snáze je budou rozvíjet. K tomu je zapotřebí, aby také učitelé již při studiu vedeni k uvědomělému a zodpovědnému přístupu a vzdělávání v důležitých otázkách týkajících se daného státu. Přehled o jeho zahraniční i vnitřní politice k nim zajisté patří.

**Předpoklad se nepotvrdil.**

## ZÁVĚR

Multikulturalita představuje aktuální téma, které se v důsledku globalizace a vzrůstající migrace dotýká každého státu a každého jedince. Ať už žijeme spíše v kulturně homogenní či heterogenním společnosti. Naše názory na toto téma se utváří a mění na základě mnoha faktorů. My jsme se v rámci naší práce zaměřili zejména na faktor prostředí a společnosti, ve které vyrůstáme a žijeme, a na výchovně vzdělávací proces. Oba faktory se vzájemně ovlivňují. Proces vzdělávání reaguje na aktuální problémy a podmínky, ve kterém probíhá. Výsledky a průběh výchovně vzdělávacího procesu zase ovlivňuje prostředí a celou společnost.

Pro téma naší práce jsme využili studijního pobytu autora této práce na Univerzitě v Uppsale ve Švédsku, na jehož základě jsme chtěli porovnat názory studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti. A zároveň tak zjistit, zda se vliv odlišného prostředí, co se multikulturality i vzdělávacího systému týče, odrazí na jejich názorech ve výzkumném šetření. Jejich subjektivní názory nás zajímaly také proto, že jsou studenty oboru, po jehož absolvování mohou ovlivňovat celé generace dětí mladšího školního věku. Jejich názory na multikulturalitu a multikulturní kompetence se bude promítat do výuky. A to buď negativně či pozitivně. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v názorech studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti.

V teoretické části jsme vymezili klíčové pojmy a termíny spojené s multikulturalitou a také témata, ze kterých vycházely dílčí cíle práce. Zejména se jednalo o imigrační a integrační politiku, multikulturní výchovu, mediální výchovu a mezinárodní studentské organizace. Všechny kapitoly, kromě první, byly popsány jak z hlediska ČR, tak Švédska.

Empirická část byla věnována zpracování dotazníkového šetření, které jsme provedli v ČR a ve Švédsku, u studentů výše zmíněného oboru, a to v prvním a posledním ročníku studia. Na stanovené dílčí cíle navazovaly předpoklady, které jsme na základě vyhodnocování dotazníku potvrdili či naopak vyvrátili.

Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření a také vlastních zkušeností se potvrdilo, že rozdíly v názorech studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti skutečně existují. Dle odpovědí respondentů na obecnou otázku, zda multikulturalita přináší společnosti výhody, by se mohlo zdát, že tomu tak není a názory na tuto problematiku jsou veskrze pozitivní a otevřené, nehledě na národnost. U vyhodnocování dalších, konkrétněji zaměřených položek se ovšem ukázalo, že čeští respondenti jsou podstatně

více názorově uzavřeni, například k otázce výskytu burek a šátků ve školách. Tím se potvrdil také jeden z našich předpokladů. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, zda se odráží na postoji k multikulturalitě ve společnosti absolvování studijního pobytu v zahraničí. Kvůli nízkému počtu českých respondentů, kteří tuto zkušenost mají, jsme bohužel nemohli potvrdit ani vyvrátit, zda tomu tak je. Byla ale zjištěna jiná skutečnost. Švédských respondentů, kteří studijní zkušeností v zahraničí mají, bylo mnohonásobně více. Na jejich názoru se to ovšem v porovnání s ostatními švédskými respondenty téměř neprojevovalo. U obou skupin byly názory téměř shodně vstřícné, tolerantní. Jako vysvětlení jsme uvedli skutečnost, že pro Švédy, jelikož žijí ve skrze multikulturní zemi, není studijní pobyt v zahraničí tou zásadní zkušeností s multikulturalitou, která by tyto jedince názorově výrazněji ovlivnila.

Z teoretické i empirické části také vyplynulo, že prostředí, ve kterém žijeme a studujeme ovlivňuje naše názory. Pokud jsme obklopeni spíše kulturně homogenní společností a nemáme přímé, vlastní zkušenosti s cizinci a jejich odlišnými kulturami, o to více je za potřebí aktivně vyhledávat tyto interakce, vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy a mimo jiné rozvíjet mediální gramotnost. V kapitolách zabývajících se těmito tématy jsme uvedli několik konkrétních pomocných materiálů a zdrojů jak pro studenty, tak současné učitele. V ČR se stále jedná o spíše nová témata, která jsou pro pedagogy často obtížně uchopitelná. Cílem je minimalizování názorů postavených na nevědomosti a strachu, který z ní vyplývá, a které způsobují multikulturní konflikty. Multikulturní výchova může být jedním z nástrojů, jak tohoto dosáhnout a pedagogické fakulty i studenti samotní tak mohou mít vliv na zlepšit všeobecně negativního postoje Čechů k otázce multikulturality.

Pro dosažení tohoto cíle mohou udělat mnohé jak studenti samotní, tak pedagogické fakulty, potažmo jejich pedagogové. Dle zkušenosti ze švédského školského systému, který je považován za jeden z nejkvalitnějších v Evropě, můžeme potvrdit, že integrací mediální a multikulturní výchovy do předmětů v průběhu celého studia, prací s materiály, které dodržují multikulturní principy a podporou zahraničních výjezdů, lze docílit otevřenějšího postoje a hlubšího porozumění v otázce multikulturality u studentů pedagogického oboru. Jak jsme již zmiňovali, u vytváření názorů švédských studentů hraje roli také multikulturní prostředí, ve kterém žijí a studují. Čeští studenti se musí sami snažit svou těžší výchozí pozici, co se týče menších příležitostí k hlubší interakci s multikulturalitou, o to více kompenzovat. Ať už prostřednictvím pobytů v zahraničí, členstvím v organizacích, které svou činností a prostředím souvisí s multikulturalitou, či samostatným vzděláváním a vyhledáváním nástrojů, které jim mohou pomoci v přípravě na praxi i osobním životě v multikulturní společnosti.

## Seznam použité literatury

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

BARŠOVÁ, Andrea a Pavel BARŠA. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005. ISBN 80-210-3875-6.

BUDIL, I. T. „Mexifornia“ a soudobá kritika multikulturalismu. In *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Editoři Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 77-130. ISBN 80-86898-22-9.

BURJANEK, Aleš. Xenofobie po česku: jak si stojíme mezi Evropany? In: *Sborník prací Fakulty sociálních studií*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. s. 73-89 s. ISBN 1212-365X.

BURTON, Graeme. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-67-6.

CICHÁ, Martina. Stereotypy a předsudky jako klíčový problém multikulturní výchovy. In: *Jinakost, předsudky, multikulturalismus*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 150-158. ISBN 978-80-244-3287-8.

CICHÁ, Martina. Mnoho tváří multikulturalismu a multikulturní výchovy. In: *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 28-40. ISBN 978-80-244-3413-1.

COUSSEY, Mary. *Rámeček integrační politiky*. Přeložil Martin KADEŘÁVEK. Štrasburk: Vydavatelství Rady Evropy, 2000. ISBN 92-871-4341-2.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. ISBN 978-80-87658-09-3.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha/Kroměříž: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.

HIRT, Tomáš a JAKOUBEK, Marek. ed. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9.

- HLADÍK, Jakub. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-426-2.
- HODAČ, Jan a Tomáš KOTRBA. *Učebnice globalizace*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-33-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: GradaPublishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAKLOVÁ, Alena. *Interkulturalita a interkulturní komunikace*. In: DOHNALOVÁ, Marie et al. *Czechkid: teoretické texty – audionahrávky*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, s. 41-45. ISBN 978-80-7204-551-8.
- JEŽKOVÁ, Věra, DVOŘÁK, Dominik, GREGER, David, DAUN, Holger. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2021-3.
- JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.
- KAŇKA, Petr, KOFRÁNKOVÁ, Václava, MAYEROVÁ, Indrid, ŠTOLL, Martin a kol. *AUTOR-VIZE-MEZE-TELEVIZE*. Praha, Bratislava: Ústav pro studium totalitních režimů, Vysoká škola múzických umění, 2015. ISBN 978-80-87912-36-2.
- KOCOUREK, Jan, 2008. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In: *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- KOCOUREK, Jiří, Dana MOREE a TVRĎOCHOVÁ, STRCULOVÁ, Vladimíra, ed. *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2011. Dobrá škola. ISBN 978-80-86307-75-6.
- KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4412-3.
- LAWLESS, R. *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-106-0.
- LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6.
- LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.

MALÍŘOVÁ, Eva, Petra FRÜHBAUEROVÁ, Kristýna HRUBANOVÁ a DŽESTR. *Lidé v pohybu: metodika pro práci s tématy uprchlictví a migrace*. Praha: Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2016. ISBN 978-80-7501-098-8.

MAREŠ, Miroslav. *Etnické menšiny a česká politika: analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. Politologická řada. ISBN 80-7325-050-0.

MAREŠOVÁ, Hana. *Vzdělávání v multiuživatelském virtuálním prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3101-7.

MCLUHAN, Marshall. *Člověk, média a elektronická kultura: výběr z díla*. Brno: Jota, 2000. Nové obzory (Jota). ISBN 80-7217-128-3.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

MORVAYOVÁ, Petra. Vymezení role terciárního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In: BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. (ed.) *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006. s. 1-9. ISBN 80-7044-851-2.

ÖBRINK HOBZOVÁ, Milena. *Jazykové vzdělávání dospělých imigrantů v České republice a ve Švédsku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4291-4.

PASTOROVÁ, Markéta a Jan JIRÁK. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4

PROKOP, Dieter. *Boj o média: dějiny nového kritického myšlení o médiích*. Praha: Karolinum, 2005. Mediální studia. ISBN 80-246-0618-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN: 80-85866-72-2.

- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROYAL, Brandon. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- RŮŽIČKOVÁ, Dora, ed. *Aktuální témata pro pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3171-0.
- SCURTON, Roger. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-2013-0.
- SCHEU, Harald Christian a Ednan ASLAN. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium, 2011. ISBN 978-80-87284-07-0.
- SOBKOVÁ, Petra, Milena ÖBRINK HOBZOVÁ a Ludmila TROCHTOVÁ. *Odrazy emocí v postojích k imigrantům*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5078-0.
- SOUKUP, Václav. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-328-5.
- SULOVSKÁ, Jarmila. 2012. Rozvoj komunikačních dovedností pomocí médií – inspirace pro výuku. In: MLČOCH, Miloš. *Komunikační výchova a školská praxe*. V Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3017-1.
- SVOBODA, Ludvík. *Encyklopedie antiky*. Praha: Academia, 1973
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠVEC, Vlastimil. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5-092-1.

TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-178-6.

UHEREK, Zdeněk, Věra HONUSKOVÁ, Šárka OŠŤÁDALOVÁ a Vladislav GÜNTER. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-905942-9-6.



## Seznam internetových zdrojů

ACSA. *Akademické centrum studentských aktivit* [online]. 2018 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <https://www.acsa.cz/studenti/o-acsa/info/>

AIIESEC. *About us* [online]. 2018 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <https://www.aiesec.org/about-us>

BÍLEK, Petr a Daniel THIBAUD. *Propojení studentské reprezentace a studentských organizací* [online] 2014. In: Akademické centrum studentských aktivit. Dostupné z: <http://www.acsa.cz/files/web/soubory/posed/2014/Typy%20SO.pdf>

BUDAJOVÁ, Anna. *Zůstane Švédsko rájem přistěhovalců?* In: Plus [online]. 2013 [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/plus/svet/\\_zprava/zustane-svedsko-rajem-pristehovalcu--1218147](http://www.rozhlas.cz/plus/svet/_zprava/zustane-svedsko-rajem-pristehovalcu--1218147)

ČLOVĚK V TÍSNI. *Migrace v číslech* [online]. 2017 [cit. 2018-3-02]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/migracni-statistiky-4518gp>

EACEA. *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice, 2010 [cit. 2018-3-06]. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101CS.pdf)

FILIP, Lukáš. *Sdružování je důležité pro rozvoj aktivního občanství, říká odborník na studentské spolky Jakub Kočí*. The Student Times. Student.e15.cz [online]. 2016 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <http://student.e15.cz/q-a/sdruzovani-je-dulezite-pro-rozvoj-aktivniho-obcanstvi-rika-odbornik-na-studentske-spolky-jakub-koci-1291936>.

HEJNÝ, Milan. *Jak může škola rozvíjet kritické myšlení žáka* [videozáznam online]. GrowJOB Institute. Praha: GrowJOB Institute, 2016 [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <https://slideslive.com/38897776/jak-muze-skola-rozvijet-kriticke-mysleni-zaka>

KASÍK, Pavel. *Facebook má dvě miliardy aktivních uživatelů měsíčně*. In: Technet.cz [online]. 2017 [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: [https://technet.idnes.cz/facebook-ma-dve-miliardy-aktivnich-uzivatelu-mesicne-p0i-/kratke-zpravy.aspx?c=A170628\\_103550\\_tec-kratke-zpravy\\_pka](https://technet.idnes.cz/facebook-ma-dve-miliardy-aktivnich-uzivatelu-mesicne-p0i-/kratke-zpravy.aspx?c=A170628_103550_tec-kratke-zpravy_pka)

KOČÍ, Jakub. 2015. *Unie studentů VŠE ze systémového pohledu* [online]. 112 s. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce Sigmund, Tomáš. Dostupné z: <https://vskp.vse.cz/eid/44848>.

MEDIAGURU. *Češi stráví denně až 7 hodin s elektronickými médii* [online]. 2016 [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2016/08/cesi-stravi-denne-az-7-hodin-s-elektronickymi-medii/>

MEDIAINFO. *Uprchlíci v českých médiích v roce 2015* [online]. 2015 [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <http://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy/uprchlici-v-ceskych-mediich-v-roce-2015-1/detail>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Integrace cizinců* [online]. 2016 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/1278>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, [cit. 2018-03-07]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Zásady politiky vlády v oblasti migrace cizinců* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2003 [cit. 2018-3-02]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zasady-politiky-vlady-v-oblasti-migrace-cizincu.aspx>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Migrační a azylová politika ČR* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2014 [cit. 2018-3-02]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/migracni-a-azylova-politika-ceske-republiky-470144.aspx>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Řízení o udělení mezinárodní ochrany v roce 2015* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2016 [cit. 2018-1-20]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2015.aspx>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Azyl, migrace a integrace. Terminologický slovník* [online]. 2018 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

NÁRODNÍ INFORMAČNÍ CENTRUM PRO MLÁDEŽ. *Xenofobie a rasismus – charakteristika* [online]. 2015 [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/xenofobie-a-rasismus-charakteristika>

OSN. *Úmluva o právním postavení uprchlíků* [online]. 2015 [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <http://osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/uprchlici.pdf>

UPOL. *Studentské organizace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <https://www.upol.cz/studenti/pruvodce/studentske-organizace/>

VARIANTY (kol.), 2001. *Obsahová analýza učebnic pro základní školy (závěrečná zpráva)* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 1992. [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/102-obsahova-analyza-ucebnic-pro-zakladni-skoly>

VARIANTY (kol.), 2018. *Aktuální projekty* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 1992 [cit. 2018-3-17]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/aktualni-projekty>

VAVRDOVÁ, Alena. *Sylabus předmětu KPV / MKVIP – 2017*. In: [stag.upol.cz](http://stag.upol.cz) [online]. 2017 [cit. 2018-3-17]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium/moje-studium/predzapis.html>

Zákon č. 273/2001, o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 104 [online]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=273&r=2001>

## Seznam zahraničních zdrojů

ALLPORT, G.W. *The Nature of Prejudice*. Massachusetts: Perseus Books, 1979. ISBN 0201001799

BHAWUK, D. P. S. and BRISLIN, R. *The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism*. Volume 16, Issue 4. In: *International Journal of Intercultural Relations*. USA: 1992, pp. 413-436

INFORMATION OM SVERIGE. *Integration in Sweden*. [online]. Sweden, 2016 [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.informationsverige.se/Engelska/Samhalle/Samhallsorientering/Pages/Den-svenska-integrationspolitiken.aspx>

MEER, Nassar and Tariq MODOOD. *How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?* [online]. In: *Journal of Intercultural Studies*. London: Routledge, 2012 [2018-03-06]. Vol. 33, Issue 2, pp. 175-196. Dostupné z: <http://www.bristol.ac.uk/medialibrary/sites/ethnicity/migrated/documents/interculturalism.pdf>

MIGRATIONSVERKET. *Facts on residence permit and migration* [online]. Sweden, 2018a [cit 2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Facts-on-migration/Facts-on-residence-permit-and-migration.html>

MIGRATIONSVERKET. *Facts on migration: History* [online]. Sweden, 2018b [cit 2018-03-05]. Dostupné z: <http://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Facts-onmigration/History.html>

MIGRATIONSVERKET. *Statistics* [online]. Sweden, 2018c [cit 2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Statistics.html>

OECD. *Glossary of statistical terms: Long-term migrants* [online]. 2015 [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1562>

OECD. *Recruiting Immigrant Workers: Sweden 2011*. In: OECD iLibrary [online]. 2011 [cit. 2018-3-06]. ISBN 97892-64-16720-9. Dostupné z: [http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/recruiting-immigrant-workers-sweden-2011\\_9789264167216-en](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/recruiting-immigrant-workers-sweden-2011_9789264167216-en)

Rozhovory s KUALDINA, Olga, Veronique SIMON and Linn ARESKOUG. *Vysokoškolsí pedagogové na Uppsala Universitet, Švédsko*. Uppsala 2017.

Rozhovor s EDBOM TILLNERT, Evelina. Studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Uppsala Universitet, Švédsko. Uppsala 2017-04-03.

SEELYE, H. Ned. *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company, 1993. ISBN: 0-8442-9329-6

SKOLVERKET: *The Swedish National Agency for Education*. [online]. 2011 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2687.pdf%3Fk%3D2687](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2687.pdf%3Fk%3D2687)

Statistics Sweden. *Summary of Population Statistics 1960–2017*. In: scb.se [online]. Sweden, 2018 [cit 2018-03-06]. Dostupné z: <http://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/pong/tables-and-graphs/yearly-statistics--the-whole-country/summary-of-population-statistics/>

SWEDEN.SE. *Sweden and Migration: The refugee challenge*. In: sweden.se [online] 2016. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <https://sweden.se/migration/#2015>

SWEDEN.SE. *The refugee challenge* [online]. 2017 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z <https://sweden.se/migration/#2015>

The Council on Foreign Relations. *Refugee Crisis in European Union*. In: cfr.org [online]. 2018 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.cfr.org/interactives/global-conflict-tracker#!/conflict/refugee-crisis-in-the-european-union>

WESTIN, Charles a Elena DINGU-KYRKLUND. Immigration and Integration of Immigrants and their Descendants: The Swedish Approach. In: HECKMAN, F. a SCHNAPPER, D., eds. *The Integration of Immigrants in European Societies: National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius, s. 105-134. ISBN 3-8282-0181-4

WIESBROCK, A. *The Integration of Immigrants in Sweden: a Model for the European Union?* [online]. *International Migration*, 48-66, 2011 [cit 2018-03-06]. Dostupné z: <http://archives.cerium.ca/IMG/pdf/72-immigration-wiesbreck.pdf>

## Seznam grafů

Graf č. 1 .....	59
Graf č. 2 .....	59
Graf č. 3 .....	60
Graf č. 4 .....	61
Graf č. 5 .....	62
Graf č. 6 .....	63
Graf č. 7 .....	64
Graf č. 8 .....	65
Graf č. 9 .....	66
Graf č. 10 .....	66
Graf č. 11 .....	67
Graf č. 12 .....	68
Graf č. 13 .....	69
Graf č. 14 .....	72
Graf č. 15 .....	72
Graf č. 16 .....	74
Graf č. 17 .....	74
Graf č. 18 .....	81
Graf č. 19 .....	82
Graf č. 20 .....	82
Graf č. 21 .....	82
Graf č. 22 .....	84
Graf č. 23 .....	85
Graf č. 24 .....	85
Graf č. 25 .....	86
Graf č. 26 .....	86
Graf č. 27 .....	88

## **Seznam použitých zkratek**

ACSA – Akademické centrum studentských aktivit

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

ESN – Erasmus Student Network

EU – Evropská unie

ISN – International Student Network

KIC – Koncepce integrace cizinců

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MVČR – Ministerstvo vnitra České republiky

OSN – Organizace spojených národů

PS ČR – Poslanecká sněmovna ČR

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SO – v textu je zkratka SO používána ve významu studentské organizace (množné číslo)

SUZ – Správa uprchlických zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

VŠE – Vysoká škola ekonomická v Praze

ZŠ – v textu je zkratka ZŠ používána ve smyslu základních škol

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci v češtině

Příloha č. 2: Dotazník k diplomové práci v angličtině



## Přílohy

**Příloha č. 1:** Dotazník k diplomové práci v češtině

### MULTIKULTURALITA VE SPOLEČNOSTI

Dobrý den,

jmenuji se Martina Skácelová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol PdF UP v Olomouci. Součástí mé diplomové práce je výzkum, ve kterém se snažíme zmapovat a porovnat názory studentů uvedeného oboru PdF v ČR (Olomouc) a ve Švédsku (Uppsala) na multikulturalitu ve společnosti.

Dotazník je anonymní a obsahuje 13 položek. Prosím, vyberte hodící se odpověď. Označená může být vždy pouze jedna možnost.

Děkuji za Váš čas i odpovědi. Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumu, můžete mi napsat na email: [martina.skacelova1@gmail.com](mailto:martina.skacelova1@gmail.com)

---

1) **Pohlaví**

- Žena
- Muž

2) **Jaký je ročník Vašeho studia na Univerzitě?**

- První
- Pátý

3) **Absolvovali jste studijní pobyt v zahraničí?**

- Ano
- Ne

4) **(Byl/a) Jste členem mezinárodní studentské organizace?**

- ERASMUS (ESN)
- AIESEC
- Jiné, napište jaké: \_\_\_\_\_
- Ne

5) **Multikulturní prostředí přináší společnosti výhody**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

6) **Dokáži si představit život s jinými národnostmi**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

7) **Mám obavy z národností, které migrují do Evropy v rámci uprchlické krize**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

8) **Na našich školách by měly být zakázány burky, šátky a další viditelné prvky odlišných kultur**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

9) **Rozsah multikulturní výchovy je v rámci mého studia na Univerzitě dostačující**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím

- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

**10) Podpora imigrantů je v naší zemi dostačující**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

**11) Můj názor na multikulturalitu ve společnosti nejvíce ovlivňují:**

- Televizní zprávy
- Zprávy na internetu
- Noviny
- Sociální sítě
- Rodina
- Kamarádi
- Škola
- Jiné: \_\_\_\_\_

**12) Média přinášejí objektivní informace o uprchlické krizi**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

**13) Názor mé rodiny na multikulturalitu ve společnosti mě ovlivňuje**

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Zcela nesouhlasím

## **MULTICULTURALISM IN SOCIETY**

Dear colleague,

My name is Martina Skacelova and I'm student of Teacher training for primary school in Czech Republic. In my thesis we are trying to map student's opinion in the Czech Republic (Olomouc) and Sweden (Uppsala) on multiculturalism in society and compare them.

The survey consists of 13 items and your participation is anonymous. Please, choose the most suitable answer. Only one answer can be chosen per question.

Thank you for your participation. If you are interested in results of this survey you can ask for them via email: [martina.skacelova1@gmail.com](mailto:martina.skacelova1@gmail.com)

---

**1) Gender**

- Woman
- Man

**2) Year of study at University**

- The first year
- The last year

**3) Have you ever studied abroad?**

- Yes
- No

**4) Are you/ Have you been a member of any international student organization?**

- ERASMUS (ESN)
- AIESEC
- Other \_\_\_\_\_
- No

5) **Multicultural environment brings advantages to society**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

6) **I'm not against living with different nationalities**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

7) **I'm afraid about immigrants coming to Europe due to the refugee crisis**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

8) **Burqas, headscarfs and other visible elements of different cultures should be forbidden in our schools**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

9) **Range of multicultural education has been sufficient during my studies at University**

- Strongly agree
- Agree

- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

**10) Care which is provided by our Government to immigrants is sufficient**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

**11) My opinion on multiculturalism in society is mostly influenced by:**

- TV news
- News on the internet
- Newspaper
- Family
- Friends
- School
- Other \_\_\_\_\_

**12) Media brings objective information about refugee crisis**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

**13) Family influence my opinion on multiculturalism in society**

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Skácelová
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Názory studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v České republice a ve Švédsku na multikulturalitu ve společnosti
<b>Název v angličtině:</b>	Opinions of the Primary school teacher students in The Czech Republic and Sweden on multiculturalism in society
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se věnuje tématu multikulturalita. Snaží se zjistit názory na toto téma u studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v ČR a ve Švédsku. V této souvislosti se zabývá vlivem prostředí a vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Část teoretická vymezuje potřebnou terminologii, popisuje imigrační a integrační politiku v ČR a ve Švédsku, multikulturní a mediální výchovu v obou zemích a mezinárodní studentské organizace. Empirická část se zabývá interpretací výzkumného šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	Multikulturalita, multikulturalismus, interkulturalita, kultura, názory, ČR, Švédsko, multikulturní výchova, mediální výchova, masmédiá, imigrační politika, integrační politika, migrace, studentské organizace, 1. stupeň ZŠ, pedagogické fakulty, dotazník, výzkumné šetření
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis focuses on the multiculturalism topic. It tries to map student's opinions of the Primary school teacher major in the Czech Republic and Sweden. It is also occupied with influence of environment and education. The theoretical part defines terms related to the topic, describes immigration and

	integration policy of the Czech Republic and Sweden, multicultural and media education in the both countries and international student organizations. The empirical part evaluates the research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Multiculturality, multiculturalism, interculturality, culture, opinions, Czech Republic, Sweden, multicultural education, media education, mass media, immigration policy, integration policy, migration, student organization, primary school, pedagogical faculties, questionnaire, research
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci v českém jazyce Příloha č. 2: Dotazník k diplomové práci v anglickém jazyce
<b>Přílohy volně vložené:</b>	CD
<b>Rozsah práce:</b>	104 s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština