

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra kulturních a náboženských studií

**Multikulturalismus v českém vzdělávacím diskursu z hlediska Přístupu
zaměřeného na člověka C. R. Rogerse**

Bakalářská práce

Autor: Tereza Pirklová

Studijní program: B7507

Studijní obor: Transkulturní komunikace

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petr Mikoška, Ph.D.

Hradec Králové

2017



Zadání bakalářské práce

Autor: Tereza Pirklová

Studium: P13510

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Transkulturní komunikace

Název bakalářské práce: **Multikulturalismus v českém vzdělávacím diskursu z hlediska Přístupu zaměřeného na člověka C. R. Rogerse**

Název bakalářské práce AJ: Multiculturalism in the Czech educational discourse employing the Person-Centred Approach of C. R. Rogers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá základními prvky tématu multikulturalismu v českém vzdělávacím prostředí. Koncept multikulturalismu pracuje s idejemi humanistické psychologie, jejíž myšlenky jsou vyjádřeny v přístupu zaměřeném na člověka. Práce zobrazuje proces sociální integrace zacílený na rozvojové vzdělávání zodpovědné za utváření důstojných životních podmínek pro všechny.

PRŮCHA, J., Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2011. PRŮCHA, J., Multikulturní výchova teorie, praxe, výzkum. Praha: ISV, 2001. PRŮCHA, J., Interkulturní komunikace. Praha: Grada, 2010. ŠATAVA, L., Národnostní menšiny v Evropě. Praha: I. Železný, 1994. LEONTIYEVA, Y., VÁVRA, M., (eds.), Postoje k migrantům. Praha: Soc. ústav AV ČR, v. v. i., 2009. ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s., Reforma školství v ČR. Praha, 2006. ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s., Svět podle demokracie náměty k výuce. Praha, 2012. FALTÝN, J., Multikulturní andragogika skripta. FF UK Praha. BALVÍN, J., Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Praha, 2004. BALVÍN, J., Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R, 2012. BALVÍN, J., Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Praha: Radix: Hnutí R, 2004. FROUZOVÁ, M., Závod a džíny Ženy v islámském světě. Praha: Vyšehrad, 2005. GULOVÁ, L., ŠTĚPÁŘOVÁ, E., Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, 2004. ŠIŠKOVÁ, T., Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998. HRACHOVCOVÁ, M., DOPITA, M., ZÍVALÍK, P., Multikulturalita, tolerance a odpovědnost. UP Olomouc, 2000. ŠVINGALOVÁ, D., Úvod do multikulturní výchovy. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠVACHOVÁ, I., Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu. UP Olomouc, 2013. ERIKSEN, T., H., Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě. Praha: Triton, 2007. UHEREK, Z., Cizinecké komunity z antropologické perspektivy. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2008. BURDA, F., Člověk jako východisko dialogu kultur. Ústí n. Orlicí: Oftis; KKNS UHK, 2013. BARŠA, P., Krize multikulturalismu: multikulturalismus v krizi. Ústí n. Orlicí: Oftis; KKNS UHK, 2012. ROGERS, C. R., Způsob bytí - Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Praha, 1998. ROGERS, C. R., Být sám sebou - Terapeutův pohled na psychoterapii. Praha, 2015. ROGERS, C. R., Sloboda učit sa. Persona, 1998. ČSÚ, Cizinci v České republice. Praha: Scientia, 2001. MISTRÍK, E., Slovenská kultura v multikulturalizme. Nitra, 2005. RACE, R., Multiculturalism and Education. Great Britain, 2011. www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf INTERCULTURAL EDUCATION RACE, ETHNICITY AND EDUCATION JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY

Garantující pracoviště: Katedra kulturních a náboženských studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petr Mikoška, Ph.D.

Oponent: ThLic. David Bouma, Th.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2014

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci Multikulturalismus v českém vzdělávacím diskursu z hlediska Přístupu zaměřeného na člověka C. R. Rogerse vypracovala samostatně pod vedením Mgr. et Mgr. Petra Mikošky, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
vlastnoruční podpis

Mé poděkování patří vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Petru Mikoškovi, Ph.D., za odborné vedení, hodnotné připomínky, maximální ochotu a podporu při zpracování této práce.

Anotace

PIRKLOVÁ, Tereza. Multikulturalismus v českém vzdělávacím diskursu z hlediska Přístupu zaměřeného na člověka C. R. Rogerse. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 45 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce reflektuje multikulturalismus a význam vzdělávání dneška prizmatem humanistické psychologie Carla Ransoma Rogerse. Práce komentuje téma multikulturalismu a multikulturní výchovy; představuje princip humanistického přístupu Student-Centred Learning (SCL); zkoumá předpoklady multikulturního vzdělávání v Česku; popisuje alternativní proudy vzdělávání inspirované Rogersovými idejemi a zahrnuje syntézu přístupu SCL v českém vzdělávacím diskursu.

Klíčová slova: multikulturalismus, multikulturní výchova, vzdělávání, Přístup zaměřený na člověka, Přístup orientovaný na studenta, Person-Centred Approach, Student-Centred Learning, The Man of tomorrow, Teach For All

Annotation

PIRKLOVÁ, Tereza. Multiculturalism in the Czech educational discourse employing the Person-Centred Approach of C. R. Rogers. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 45 pages. Bachelor Thesis.

Bachelor Thesis reflects multiculturalism and describes how humanistic psychology of Carl Ransom Rogers is being employed by educational institutions. The Thesis elaborates on the topic of multiculturalism and multicultural education; presents principles of the Student-Centred Learning (SCL) approach; examines the assumptions of multicultural education in the Czech Republic and also describes alternative educational concept inspired by the Rogers's ideas. Furthermore, the study offers a synthesis of the SCL and the Czech educational discourse.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, education, Person-Centred Approach, Student-Centred Learning, The Man of tomorrow, Teach For All

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1. Multikulturalismus	11
1.1 Snaha o definici multikulturalismu	11
1.2 Původ multikulturalismu	11
1.3 Význam multikulturalismu	12
2. Student-Centred Learning (SCL)	13
2.1 Vyučování	13
2.2 Učení se	13
2.2.1 Opravdovost	14
2.2.2 Akceptace	14
2.2.3 Empatie	14
2.3 Dva proudy ve vzdělávání	14
2.3.1 Tradiční postoj ke vzdělávání	15
2.3.2 Přístup orientovaný na studenta podle C. R. Rogerse	15
2.4 Cíl vyučování SCL	16
3. Předpoklady multikulturního vzdělávání v České republice	17
3.1 Politika vzdělávání v České republice	17
3.2 Vize politiky českého vzdělávání	18
3.3 Požadavky MŠMT k multikulturní výchově	18
4. Kompatibilita SCL a současných vizí vzdělávání	21
4.1 Teach For All	21
4.1.1 Sjednocující zásady	22
4.1.2 Poslání a závazek	23
4.2 Teach For America	24
4.2.1 Proces přijímání uchazečů do programu Teach For America	24
4.2.2 Výzkum Teach For America	26
4.3 Teach For Slovakia	27
4.4 Projekty v České republice	28
4.5 Alternativní vzdělávání	31
5. Syntéza prvků SCL C. R. Rogerse ve vzdělávacím diskursu ČR	33
5.1 Program MŠMT	33
5.2 Prvky SCL ve vzdělávacím diskursu	36

Závěr.....	39
Literatura	42

Úvod

Námět bakalářské práce vzešel ze snahy reflektovat multikulturalismus, metody humanistické psychologie aplikované ve vzdělávání a samotný trend vzdělávání napříč českou společností. Práce je prostoupena důvěrou v člověka, v jeho schopnosti a v budoucnost. Cílem práce je upozornit na soudobé výklady multikulturalismu v českém diskursu a dále na význam vzdělávání dneška; mít na paměti ideu humanismu; naučit se reagovat na změny a pak hledat alternativní cesty, jakými je možné kráčet vstříc budoucnosti.

Bakalářská práce má pět kapitol, přičemž první uvádí čtenáře do problematiky multikulturalismu. Ve druhé kapitole je popsán přístup Student-Centred Learning (SCL) pocházející ze zkušeností humanistické psychologie Carla Ransoma Rogerse. Na principu přístupu Student-Centred Learning vznikly a formují se vzdělávací instituce, kde se implementují principy soužití lidí, tolerance, respekt, svoboda a jedinečnost každého člověka. Třetí část práce popisuje aplikaci multikulturalismu v českém vzdělání. V předposlední kapitole je popsán alternativní vzdělávací systém Teach For All, který je ve své praxi vykreslen na projektech Teach For America a Teach For Slovakia. Dále jsou diskutovány vybrané projekty, které se zabývají významem vzdělávání v České republice. Do kapitoly se promítají i alternativní cesty ve vzdělávání, které se v určitých principech vymezují vůči standardizované formě výuky. V poslední kapitole dochází k syntéze prvků SCL s dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a některými politickými prohlášeními v České republice.

1. Multikulturalismus

Multikulturalismus je ve skutečnosti výrazem nejrozmanitějších významů, kdy je jím jednou míněn určitý typ společenské situace, podruhé se užívá v kontextu vědecké teorie či politického cíle. Leckdy značí soubor praktických či edukativních strategií. Současně je teoretizován jako ideologie, koncept, princip, diskurs, hnutí, ale také jako hodnota, postoj, problém či výzva. Avšak mnohdy je užíván bez jakéhokoliv konkrétního významového naplnění. (Hirt, 2005: 9-14) Na fenomén multikulturalismu pohlíží West (1993: 7) jako na něco přelétavého, nezachytitelného a beztvárného, co je ochotno se přizpůsobit každé pozici či orientaci. Jestliže budeme předpokládat různorodost formulací multikulturalismu, můžeme zmínit i Hauserovo (2012) tvrzení, totiž že „současný multikulturalismus“ jakožto „formální multikulturalismus“ se vyznačuje „bez obsahovostí“, čímž deklaruje nejen „poklidné soužití kultur“, nýbrž rozvíjí „nový koncept“ neutrálního rámce. Multikulturalismus se odpoutává od jednotlivých kultur a vystupuje jako individuum, které nemá žádné zakotvení. Ostatní kultury chápe tak, jak oni samy sebe prezentují a opomíjí „prvky neidentity“, tedy ty prvky, které „fenomén identita nedokáže pojmout“.

1.1 Snaha o definici multikulturalismu

Podle Hughese (1993: 83-84) je multikulturalismus založen na přesvědčení, „že lidé s různými kořeny mohou žít pospolu a učit se porozumět obraznosti druhých, mohou a měli by se bez předsudků či iluzí dívat přes hranice rasy, jazyka, rodu a věku a učit se myslet na pozadí promíšené společnosti“. Bělohradský (2014: 254) zase vidí jádro multikulturalismu v „uznání druhého jako druhého, což znamená uznat jeho právo „nebýt jako my“, nechtít být „jedním z nás“, netoužit po roli v naší společnosti“. Pakliže uvažujeme, že smyslem multikulturalismu je uznání druhých, jakožto odlišných, jde v multikulturalismu v zásadě o „vytvoření podmínek pro soužití lidí různých skupin, aby mohli usilovat o rozvoj a štěstí podle svých představ, a zároveň aby to nevedlo k rozkladu společnosti“ (Petráček, 2012: 109).

1.2 Původ multikulturalismu

Dle Hausera (2012) se s myšlenkou multikulturalismu setkáváme již v době renesance například od významného představitele této epochy Erasma Rotterdamského

nebo v osvícenství od Voltaira. Ačkoliv není myšlenka multikulturalismu nová, Hirt (2005: 14-15) tvrdí, že jako idea se vynořil ve Spojených státech až v průběhu druhé poloviny 60. let 20. století v souvislosti s tzv. etnorevitalizačními hnutími, jejichž požadavkem bylo politické „uznání“ svébytnosti různých „skupin“ či „komunit“ odkazující se na společný „etnický původ“. Multikulturalismus podle Hirta vytváří vizi společnosti, v níž vedle sebe nekonfliktně žijí různé „etnické skupiny“, jež se vyznačují jednotným původem, sdílenou kulturou a kolektivní identitou. Multikulturalismus se má obecně užívat v kontextu sociokulturní problematiky, etnicity, rasy, jazyka, kultury sexuální preference či tělesného nebo duševního znevýhodnění.

1.3 Význam multikulturalismu

Výraz multikulturalismus, jak je popsán v antropologickém slovníku Masarykovy univerzity v Brně (2009), pochází z latinských slov „multus“, „mnohý, četný“ a „colere“, „cultus“, „pěstovat“. Blíže popisují Baršová a Barša (2005: 172), když konstatují, že multikulturalismus je odpovědí na to, jak vyplnit identitu u přistěhovaleckých zemí Nového světa, což koresponduje s významem multikulturalismu, který dle Barši (2012) spočívá v klasifikování multikulturalismu jako prostředku k integraci menšin do společnosti. Podobně jako Barša nazývá Škabraha (2015) multikulturalismem ideologii, která nejenom, že deklaruje multikulturalitu, ale snaží se ji i produktivně realizovat v určitém způsobu vládnutí, v tom smyslu, že kulturní příslušnost bere jako něco pozitivního, pro co má význam vytvářet podmínky.

2. Student-Centred Learning (SCL)

Přístup orientovaný na studenta (Student-Centred Learning) je vyvozen z nedirektivní psychoterapie resp. Přístupu zaměřeného na člověka (Person-Centred Approach), jehož hlavním protagonistou je Carl Ransom Rogers (Rogers, 1998: 11). Ústřední myšlenkou Přístupu orientovaného na studenta je podnítit v mladých lidech proces učení se. Současně má za úkol rozvíjet jejich rozumové dovednosti, probudit zvědavost a schopnost rozhodovat se ve složitých situacích (Rogers, 1998: 20).

Rogers shrnuje podstatu přístupu: „Člověkem centrováný způsob bytí v pedagogické situaci je cosi, do čeho člověk roste; je to soustava hodnot, které není lehké dosáhnout a které kladou důraz na důstojnost člověka, význam osobního rozhodnutí, důležitost zodpovědnosti, radost z tvořivosti. Je to filosofie vybudovaná na demokratickém základě, který dává moc každému jednotlivci“ (Rogers, 1998: 149).

2.1 Vyučování

Pakliže ve vzdělávacím procesu dochází k procesu vyučování tradičním způsobem, jak jej definuje například Palán (2002: 232) ve výkladovém slovníku¹, jedná se dle Rogerse (1998: 177-179) poměrně o nevýznamnou a přeceňovanou záležitost, protože taková forma vyučování má smysl pouze v neměnném prostředí. Podle Rogerse tradičně pojímané vyučování pozbývá platnosti vzhledem k aktuálně se proměňujícímu prostředí. Současná doba je charakteristická změnami, na něž je nutné reagovat. Proto samotné vyučování a jeho cíle v moderní době musí projít obměnou, na jejímž konci vyvstane skutečně vzdělaný člověk, který se naučí učit se, adaptovat a měnit se.

2.2 Učení se

V Rogersově pojetí je jedním z účelů vyučování podpořit proces učení se, přičemž nejdůležitější roli zde má postojová kvalita mezilidských vztahů mezi facilitátorem a učícím se. Právě facilitátor nejen že poskytuje studentům svobodu, důvěru a příležitost učit se, ale učí se zároveň s nimi (Rogers, 1998: 194). Rogers (1998: 62) tento proces

¹ Vyučování neboli vyučovací proces představuje soustavnou, cílevědomou a plánovanou činnost pedagoga, učitele či lektora, jeho jednotlivé aktivity, projevy a chování, kterými vyvolává, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího. Významnou úlohu zde hraje vztah mezi lektorem a posluchačem, přičemž k tomu, aby došlo k vytyčeným cílům, musí být splněny konkrétní podmínky vyučovacího procesu, jimiž jsou organizační, časové a další možnosti (Palán, 2002: 232).

spojuje s neukojitelnou zvědavostí, která: „žene dospívající mysl k tomu, aby hltala všechno, co vidí, slyší nebo čte o tématu, který má vnitřní význam“. Proces učení se je stimulován třemi základními podmínkami: opravdovostí, akceptací a empatií (Rogers, 1998: 180-184).

2.2.1 Opravdovost

Přístup orientovaný na studenta je založen na principu opravdovosti či skutečnosti. Podle Rogerse jde o základní postoj facilitátora v procesu učení se, v němž se stává skutečnou osobou ve smyslu, že je sám sebou a nepopírá sám sebe. Opravdovost nebo skutečnost se projevuje ve vztahu facilitátora k učícímu resp. člověka k člověku a znamená, že facilitátor si skutečně uvědomuje pocity, které v daný okamžik prožívá, je schopen je prožívat, souznít s nimi a vhodně je zprostředkovat (Rogers, 1998: 180-181).

2.2.2 Akceptace

Slovy úcta, akceptace nebo důvěra Rogers (1998: 182-183) označuje druhý významný princip, jenž představuje nemajetnický zájem o učícího se. Akceptace se projevuje jako úcta k druhému člověku, který má svojí vlastní cenu. Jinými slovy je to bazální důvěra v člověka, který si zaslouhuje důvěru.

2.2.3 Empatie

Empatickým porozuměním Rogers rozumí schopnost facilitátora porozumět žákovi zevnitř. Popisuje, že pokud se empatie projeví, žáci obvykle ocení, když jim facilitátor jednoduše rozumí; dívá se na svět z jejich úhlu pohledu; nehodnotí je ani je neodsuzuje. Rogers je realistický, když píše, že je tato schopnost poměrně ojedinělá, ale pakliže se objeví, má dalekosáhlé účinky v procesu růstu osobnosti a učení se (Rogers, 1998: 184-185).

2.3 Dva proudy ve vzdělávání

K vysvětlení konceptu tradičního vzdělávání je použita definice Palána (2002: 237), který říká, že značí proces, při kterém dochází k uvědomělému a cílevědomému zprostředkování, aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, rovněž intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností.

Vzdělávání podle něj rovněž znamená utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Jako proces působí na člověka i na skupinu a jeho cílem je utváření osobnosti.

Rogers rozeznává dva postoje ve vzdělávání. První, tradiční způsob vzdělávání, se výrazně liší od člověkem centrovaného vzdělávání. Zatímco politika tradičního vzdělávání² se řídí pokyny stanovených shora resp. heslem „mít nad někým moc“, v politice člověkem centrovaného vzdělávání je studentovi ponechává kontrola nad sebou samým, rovněž i zprostředkovatel procesu učení tzv. facilitátor upouští od kontroly nad ostatními a ovládá výhradně sám sebe (Rogers, 1998: 236-242).

2.3.1 Tradiční postoj ke vzdělávání

Za typický rys tradičního způsobu vzdělávání považuje Rogers autoritativní postoj učitele. Vysvětluje, že mezi žákem a učitelem panuje minimální důvěra, která se projevuje permanentním dohledem nad žákem, od něhož se neočekává, že bude pracovat samostatně. Vyučujícímu je svěřena moc nad žákem, současně bývá považován za nositele veškerých vědomostí a odborníka na dané téma. Stává se zároveň nejvyšší autoritou. Opačnou roli znázorňuje žák, který má naslouchat a pomocí výkladu, přednášky, učebnice nebo jiných prostředků verbálního vyučování přijímat vědomosti. Nabyté vědomosti potom zpravidla kontroluje zkouška, která je považována za jeden z nejdůležitějších aspektů vzdělávání, ke kterému veškeré snažení směřuje. Atmosféra mezi žákem a učitelem bývá od prvopočátku napjatá, jelikož učitel v žácích vyvolává pocit přerušovaného nebo trvalého strachu k tomu, aby se dali lépe zvládnout. Podle Rogerse je typickým znakem tradičního vzdělávání to, že se žáci obvykle nepodílejí na struktuře studijního plánu a tím ztrácejí možnost rozhodovat nebo nést zodpovědnost (Rogers, 1998: 236-238).

2.3.2 Přístup orientovaný na studenta podle C. R. Rogerse

Přístup orientovaný na studenta se dle Rogerse od tradičně pojatého odlišuje. V procesu se proměňují role, hodnoty a přístup k učení se jak učitele, tak žáka, respektive facilitátora a studenta (Rogers, 1998: 239-241). Tento postoj ve vzdělávání může být použitelný, pakliže je splněna předběžná podmínka: „Vedoucí nebo člověk, který je

² Politikou v kontextu tradičního vzdělávání je myšlen sociologický proces, v němž jde o získávání, používání a podílení se na moci, nebo se zřeknutí moci a rozhodování. Politika je také komplikovaný proces interakci a vlivů ve vzájemných vztazích mezi lidmi, mezi jedním člověkem a skupinou a mezi skupinami navzájem (Rogers, 1998:238).

vnímaný jako autorita v dané situaci, si je natolik jistý sám sebou a svými vztahy s jinými, že pociťuje zásadní důvěru v schopnosti jiných lidí přemýšlet za sebe a učit se pro sebe“ (Rogers, 1998: 239-240). Rogers předpokládá, pakliže je naplněn tento klíčový předpoklad, je nanejvýš pravděpodobné, že se proces vzdělávání modifikuje a v mnoha ohledech vymezuje vůči tradičnímu vzdělávání. Shodně s Rogersem je zásadní, že učitelé, kteří vzdělávají studenty, jsou sami vzděláváni. To znamená, že se na rozhodování a řízení učebního procesu podílejí všichni zúčastnění. Za proces vzdělávání přebírají zodpovědnost studenti, rodiče a jiní občané, kteří jsou součástí měnící se vzdělávací atmosféry. Další charakteristikou učitele bývá obstarávání zdrojů k učení se. Tím Rogers rozumí, že učitel nabízí nejenom své vlastní zkušenosti a vědomosti, ale i knižní materiály, společenské zdroje a zároveň povzbuzuje k samostatnému vyhledávání pramenů. Na studentovi je, aby vypracoval vlastní program učení se, k němuž ho mají vést zájmy a vlastní rozhodnutí a za jejichž důsledky přebírá zodpovědnost. Za pomoci vlastní disciplíny tak dosahuje svých osobních cílů. Proměnou prochází i záměr vzdělávání. Obsah učení má podle Rogerse význam, ačkoliv není určující. Prioritu vzdělávání vidí v postupu učení se, jak se naučit to, co chce žák vědět. Patrná je i změna v hodnocení, kdy má plnou zodpovědnost žák, který sám hodnotí rozsah a význam svého učení se, ačkoliv toto hodnocení mohou ovlivňovat citlivé výroky učitele a ostatních členů skupiny. Smysl učení tkví ve volbě směru vzdělávání, který regulují samotní žáci a vkládají do něho celou svoji osobnost se všemi pocity, vášně a rozum. Rogers je přesvědčen, že v tomto prostředí podporující růst osobnosti, se učení prohlubuje, postupuje rychleji a prostupuje chováním a životem studenta (Rogers, 1998: 239-241).

2.4 Cíl vyučování SCL

Cílem vyučování v Přístupu orientovaném na studenta je plně fungující osoba, která je schopna plně žít ve všech svých pocitech a reakcích. Jako svobodně se rozhodující a tvořivě založená bytost je neskadno předvídatelná ve svém chování. Nakonec je to osoba, která se neustále mění a vyvíjí. Rogers upřesňuje, že ačkoliv je cíl vyučování zřejmý, jedná se spíš o teoretický model, o konečný bod osobního růstu, k němuž se lidé přibližují na základě nejlepších zkušeností ve vzdělávání (Rogers, 1998: 346, 352).

3. Předpoklady multikulturního vzdělávání v České republice

Vzdělávání má v každé společnosti klíčový význam. Ovlivňuje oblast ekonomiky, spoluvytváří sociální strukturu společnosti, ovlivňuje hodnotovou orientaci lidí a obecně je hodnotou pro společnost i jedince. Významnou roli ve vzdělávací politice představuje stát. Řízení vzdělávací soustavy v České republice má na starost Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které spolupracuje s krajskými úřady a obcemi (Krebs, 2007: 447-448).

Vzdělávací soustava České republiky je řízena strategickými dokumenty, kterým je v současnosti aktuální Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvedená v platnost Vládou České republiky 9. července 2014. Této strategii předchází systémový projekt zvaný Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, označovaný také jako Bílá kniha, schválený Vládou České republiky 7. února 2001 (MŠMT). Vládní dokument Bílá kniha v roce 2001 vzešel z požadavku na schválení hlavních cílů vzdělávací politiky v České republice. Je koncipován jako systémový projekt, definující myšlenková východiska a obecné záměry a rozvojové programy platné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém časovém horizontu (MŠMT, 2001: 7). Zatímco navazující Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je pojata jako dokument, který stanovuje priority dalšího rozvoje vzdělávací soustavy (MŠMT, 2014: 5).

3.1 Politika vzdělávání v České republice

Vzdělávací politiku Krebs (2007: 420) definuje jako souhrn konkrétních činností a opatření, prostřednictvím nichž stát a další subjekty dosahují optimálního naplnění rolí vyplývajících z hodnotového postavení vzdělání ve společnosti. V kontextu vzdělávací politiky hovoří o legislativním opatření, které se týká vzdělávacího systému společnosti, principů jeho fungování a metod praktického řízení. Požadavek vzdělávací politiky si klade za cíl: „zabezpečit rozvoj poznávací a duchovní kapacity populace, jejího poznatkového a dovednostního fondu a zabezpečit i rozvíjet morálně hodnotové orientace lidí“ (Krebs, 2007: 420), přičemž v současné vývojové etapě stojí Česká republika spolu s dalšími vyspělými zeměmi před náročným úkolem, jímž je zabezpečit funkčnost vzdělávacího systému tak, aby vyhovoval požadavkům společnosti, která je založená na znalostech (Krebs, 2007: 420).

3.2 Vize politiky českého vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT, 2001: 14-15) definuje vzdělávání či učení se vzdělávacím záměrem jako cestu nebo nástroj rozvoje lidské osobnosti. V souladu s Všeobecnou deklarací lidských práv, mezinárodními úmluvami o lidských právech, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod Česká republika deklaruje, že vzdělání je jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a prohlašuje jej za univerzální a nezcizitelnou lidskou hodnotu. Hlavní vizí vzdělávací soustavy České republiky je rozvíjení rozumových schopností, osvojování si sociálních, duchovních, morálních a estetických hodnot, vztahu k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji a schopnosti uplatnit se na trhu práce. To znamená, že jsou podporovány cíle zaměřené na rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a výchovu k lidským právům a multikulturalitě. Důležitá je podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a v neposlední řadě i snižování nezaměstnanosti. Pro 21. století budoucnost vzdělávání představuje zejména rozvíjení schopností práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, stejně jako vyhledávání informací a kritické myšlení.

Česká republika se v rámci zahraniční politiky přihlásila k představě sjednocené, demokratické, sociálně spravedlivé, prosperující a mírové Evropy bez napětí, svobodných občanů a spolupracujících regionů, čímž deklaruje cílevědomé rozvíjení mezinárodní spolupráce ve všech oblastech vzdělávání, které bude podpořeno upevňováním nejen multikulturních postojů dětí, mládeže a dospělých (MŠMT, 2001: 30).

3.3 Požadavky MŠMT k multikulturní výchově

V České republice byl termín multikulturní výchova do roku 1990 téměř neznámý. Jinak tomu bylo v západní Evropě, USA, Austrálii a Kanadě, kde byla multikulturní

výchova systematicky rozpracovávána. Důvody stále sílícího tlaku na rozvinutí multikulturní výchovy jsou známy. Z dějin lidstva je zřejmé, že v historii existovaly etnické, rasové, jazykové a náboženské rozdíly, nicméně až ve dvacátém století vyvstávaly požadavky různých vědeckých disciplín na podporu porozumění rozdílnosti lidí (Průcha, 2001: 39).

Multikulturní výchovu lze vysvětlit definicí, která byla pro český kontext zformulována Průchou, Walterovou, Marešem (1998: 137):

„Multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“.

Koncept multikulturní výchovy je rozpracováván prostřednictvím modelových, vzdělávacích programů předškolního, základního, středního a terciárního vzdělávání, jejichž záměrem je výchova k demokratickému občanství, multikulturalitě, toleranci a morálním hodnotám (MŠMT, 2001: 75). Při tvorbě vzdělávacích programů se téma multikulturní výchovy nově koncipuje spolu s dalšími tématy, jakými jsou například evropská integrace, environmentální výchova a výchova ke zdravému životnímu stylu. Jejich uskutečňování předpokládá týmovou spolupráci, všech pedagogických pracovníků a využívání různých forem mimotřídní činnosti (MŠMT, 2001: 38). U budoucích pedagogů jakožto nositelů změn je nezbytnou součástí přípravného vzdělávání uvedení do multikulturní výchovy - výchovy k toleranci, proti rasismu a problematice holocaustu (MŠMT, 2001: 44).

Multikulturní výchova je systematicky rozpracována v dokumentu českého vzdělávacího systému v tzv. Rámcovém vzdělávacím programu, který rozvíjí nové struktury učiva, organizaci výuky a inovativní témata. Právě multikulturní výchova se řadí mezi tzv. průřezová témata, která reagují na problémy současného světa a napomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (MŠMT, 2005: 68).

Multikulturní výchova v základním vzdělávání je koncipována v Rámcovém vzdělávacím programu (MŠMT, 2005: 74-75) tak, aby napomáhala žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Jejich reflektováním si žáci lépe uvědomí svoji vlastní identitu a porozumí vlastnímu kulturnímu zázemí. Záměrem multikulturní výchovy je rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci a vést k chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti. K multikulturnímu vzdělávání dochází prostřednictvím vzájemných mezilidských vztahů mezi žáky, učiteli, školou,

rodinou a místní komunitou, přičemž od školy se očekává převzetí zodpovědnosti za vytvoření zázemí, kde se budou všichni cítit rovnoprávně. Program multikulturní výchovy přispívá k aktivní účasti na potírání projevu intolerance, xenofobie, rasismu, diskriminace a současně učí vnímat sebe samého jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

4. Kompatibilita SCL a současných vizí vzdělávání

Příkladem implementace Přístupu orientovaného na studenta do reálného školství může být organizace Teach For All. Společenství Teach For All je postaveno na Rogersově modelu The Man of tomorrow, člověku, který je nositelem jedinečných vlastností. Součástí globálního společenství Teach For All je i organizace Teach For America, jenž zdůrazňuje význam procesu výběru učitelů, jakožto klíčových aktérů této formy vzdělávání. Model vzdělávání Teach For All pronikl i na sousední Slovensko, kde má pomoci řešit komplikovanou situaci nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Do českého prostředí se prvky SCL šíří prostřednictvím iniciativ. Současná doba dává také příležitost realizovat různé typy alternativních škol, jakými jsou klasické reformní školy (Waldorfská, Montessoriovská, Freinetovská, Jenská, Daltonská), tak církevní a moderní alternativní školy (Průcha, 1996: 22-23).

4.1 Teach For All

V roce 1978 C. R. Rogers oficiálně prezentoval jev pojmenovaný jako The Man of tomorrow. Představil jej jako osobu, jejíž poselství může být naplněno v kterémkoliv z nás. The Man of tomorrow neinklinuje ani k mužskému ani k ženskému pohlaví, nýbrž je obecným termínem. Slova Rogerse potvrzují, že status této osoby není nikterak podmiňující. Popisuje jím muže i ženu napříč sociálním postavením a identitou, pocházející z jakéhokoliv koutu světa, třebaže určité abstraktní rysy mají společné. Rogersova osoba není užita ke klamání a přetvářce, ale naopak, cení si opravdovosti. Je to osoba otevřená světu i sama sobě, vnímající myšlenky a pocity druhých. Je schopna komunikovat sama se sebou a dokáže vyjádřit své pocity a myšlenky druhým, přestože jsou negativní, obecně nežádoucí nebo jednoduše nedobré. Její estetické a kreativní citění se promítá v umění, muzice, oblékání, jídle i ve způsobu bydlení. Osoba je ochotna riskovat a je velmi spontánní. Pěčí o studenty se zavazuje, že s nimi bude pracovat, tak aby jim pomohla dosáhnout jejich vysněných cílů a vyplnit mezeru, která jim brání v úspěchu. Na tradiční vzdělávání nahlíží jako na nejvíce strnulou a zastaralou instituci v kultuře a nevidí jediný důvod, proč by nemohla projít změnou (Rogers, Lyon, Tausch: 2014: 13-29).

Jestliže byl Rogersův fenomén The Man of tomorrow na konci minulého století pro americkou společnost povzbuzením a návodem na zlepšení situace v etnicky různorodém prostředí školství, i dnes po desítkách let rezonuje stejné sdělení napříč kontinenty. Na ideji The Man of tomorrow vyvstala celosvětová organizace Teach For All, která umožňuje potenciálním partnerům sdílet společné hodnoty a učit se od sebe navzájem (Rogers, Lyon, Tausch: 2014: 30-46).

Projekt Teach For All se prezentuje jako síť nezávislých organizací sdružujících se pod společným záměrem rozšiřovat příležitost ke vzdělávání do celého světa. Jako globální organizace pracuje na zvýšení a urychlení individuálního a kolektivního dopadu partnerských organizací tím, že jim poskytuje přímou podporu, což usnadňuje snazší připojení, přístup k celosvětovým zdrojům a podpoře k rozvoji vedoucích pracovníků, účastníků a absolventů. Podnět k založení Teach For All vznesli společensky zaujatí podnikatelé z celého světa, jejichž záměrem bylo vytvořit organizace typu Teach For America, které by zajistily rozšíření příležitosti ke vzdělávání v jejich vlastní zemi. Od založení Teach For All v září 2007 až doposud se její přízeň rozrostla na 35 nezávislých, lokálně vedených a financovaných partnerských organizací, které sledují podobný přístup ke spravedlivému vzdělávání dostupného pro všechny děti. Iniciátorkou a zakladatelkou projektu je Wendy Kopp, která je současně zakladatelkou projektu Teach For America (Teach For All, n.d.).

Propojená síť organizací Teach For All apeluje svým programem na nespravedlnost vzdělávacího systému v bohatých i chudých zemích. Upozorňuje na skutečnost, že celosvětově nejmenší přístup ke kvalitnímu vzdělávání mají znevýhodněné děti. Třebaže tito studenti navštěvují školu, zdaleka se jim nedostává takové podpory a očekávání, které potřebují k dosažení šance na úspěch. Nespravedlnost vzdělávacího systému se promítá do chodu jednotlivých zemí světa, když nerovné příležitosti ke vzdělávání přispívají k vyšší nezaměstnanosti, chudobě, ekonomickému propadu, kriminalitě a násilí a motivují k předsudkům. Realita nespravedlivého vzdělávacího systému se potenciálně týká každého z nás a vyžaduje globální zasazení se proti ní. Pakliže svět bude expandovat vzdělávání jako sdílenou globální hodnotu, bude tím eliminovat rozdíly, přispívat k udržitelnosti a mírovému soužití a mladým generacím umožní plnit si své sny (Teach For All, n.d.).

4.1.1 Sjednovací zásady

Nadnárodní organizace Teach For All je platformou pro nezávislé organizace spolupracující napříč hranicemi, které sdílejí poslání, model a závazek ke společným

hodnotám. Všechny partnerské organizace se zavazují vytvářet výkonné akademické společenství s vizí zajistit všem dětem vynikající vzdělání. Svým poselstvím se hlásí k následujícím pěti programovým zásadám (Teach For All, n.d.).

Vedení národní organizace zaštiťuje osoba s dlouhodobým záměrem k uskutečnění systémové změny, jež demonstruje klíčové kompetence přispívající k pozitivnímu ovlivňování výsledků studentů. Druhá zásada pojednává o školení a rozvíjení potenciálu účastníků k tomu, aby budovali dovednosti, myšlení a znalosti potřebné k maximalizaci dopadů na výkon žáka. Třetí klíčový bod programu spočívá v pasování účastníků jakožto začínajících učitelů do role pedagoga, kde jsou po dobu dvou let odpovědny za vzdělávací potřeby ve třídě. Čtvrté kritérium se soustředí na propojení sítě absolventů, kteří vytváří jasné a přesvědčivé cesty k rozšíření vzdělávací příležitosti. Poslední bod spočívá v plánování a vyhodnocování dopadu vzdělávání na studenty (Teach For All, n.d.).

Jednotlivé organizace soustavně sdílejí tři strukturální rysy, které rozhodují o úspěchu modelu a jeho poslání. První rys informuje o tom, že tyto instituce primárně fungují na principu podniku se sociálním a lokálním zaměřením v národním kontextu, které zvyšují svůj vliv. Mají na starost misijní záležitosti, vedení a implementaci ambiciózních cílů, navzdory všem omezením. Za druhé, organizace mohou vzniknout v případě, že budou absolutně nezávislé na podpoře státu a dalších externích subjektech a budou udržovat model funkčním navzdory politickým změnám. Třetí kritérium pojednává o partnerství organizací s veřejným a soukromým sektorem, který poskytuje prostor pro výuku, zajišťuje financování a politické prostředí nezbytné k dosažení a udržení vlivu organizace (Teach For All, n.d.).

4.1.2 Poslání a závazek

Klíčové heslo organizace zní, že „jednoho dne budou mít všechny děti příležitost dosáhnout na vynikající vzdělání“, k čemuž má přispět šíření vzdělávací příležitosti po celém světě zvýšením a urychlením dopadu národních organizací, které kultivují vedení nezbytné pro změnu (Teach For All, n.d.).

Společenství Teach For All hluboce věří v potenciál dětí, obcí a národů, který je inspiruje k troufalým činům. Zavazuje se k podpoře druhých, jakožto i k jejich blahu, rozvoji a úspěchu, pomáhá a vyzývá druhé, hledá odpovědi, které je dělají navzájem silnějšími. Podporuje silná a spolupracující celosvětová společenství, která pracují s otevřeností, upřímností a respektem, důvěrou a velkorysostí. Snaží se budovat národní hnutí, která rozšíří vzdělávací příležitosti.(Teach For All, n.d.).

Projekt Teach For All poptává učitele, kteří jsou ochotni vynakládat úsilí na pomoc dětem v určité nouzi. Jejich vedení, vysoká úroveň a pevná víra ve schopnosti svých žáků vzbuzují v samotných žácích důvěru v sama sebe. Zaváděním opravdové změny pro všechny děti vznikají kvalitní školy a systémy společenství, kde se ekonomiky zlepšují spolu se zdravotní péčí a bezpečností. Rozvíjením a podporou pedagogů se dělá vše pro to, aby všechny děti měly možnost naplnit svůj skutečný potenciál (Teach For All, n.d.).

4.2 Teach For America

Teach For America jakožto součást globálního společenství Teach For All je nezisková organizace, která usiluje o zlepšení vzdělávacích příležitostí pro znevýhodněné studenty na americkém kontinentě. Projekt nastartovala v roce 1989 Wendy Kopp vysokoškolskou prací na univerzitě v Princetonu, v níž reagovala na tehdejší socioekonomické potíže ve Spojených státech amerických. Přes několik desetiletí konstitučně nastolené rasové rovnoprávnosti na amerických veřejných školách zde totiž panovala všudypřítomná nerovnost, kdy stále docházelo k rasové diskriminaci většinou chudých skupin obyvatelstva. Wendy Kopp inovovala tamní systém školství povoláním nejschopnějších univerzitních absolventů k úkolu vyučovat primárně v těch městských a venkovských školách, kde byla otázka nerovnosti nejvíce vyostřená. O úspěšnosti neziskové organizace svědčí údaje zaznamenávané od roku 1990, kdy operovala se 489 členy v 6 regionech Spojených států amerických, přičemž během 26 let vývoje se instituce značně rozrostla, strukturovala a reorganizovala. Společné zásady ctí více než 53 000 členů v 53 regionech (Teach For America, n.d.).

Program Teach For America se zakládá na důkladném výběru vysokoškolských absolventů a odborníků se znalostmi a zkušenostmi s vedením. Pravidla učitele zavazují k dvouleté výuce na nejvíce potřebných školách s nízkými příjmy. Tito učitelé obvykle nemají pedagogické vzdělání, avšak před zahájením své první učitelské profese absolvují intenzivním pětítýdenní tréninkový program. Po celou dobu dvouletého působení jim organizace poskytuje odbornou pomoc a průběžné školení. Po uplynutí dvou let, jsou absolventi pobídnuti k pokračování, ať už z pozice učitele či jiné instituce (Teach For America, n.d.).

4.2.1 Proces přijímání uchazečů do programu Teach For America

V této kapitole je popsán unikátní proces přijímání zájemců do programu Teach For America, včetně metod výběru uchazečů a následné kontinuální podpory všech členů programu jak v přípravné fázi, tak po celou dobu jejich dvouleté učitelské praxe.

Již při svém vysokoškolském studiu jsou potenciální zájemci oslovováni centralizovanými náborovými pracovníky, kteří k tomu využívají mediálních kampaní, prezentací a spolupráce se studentskými organizacemi. V posledních letech se Teach For America zaměřila i na absolventy a odborníky se zkušenostmi v podnikovém a neziskovém sektoru či na tradičně etnicky a rasově rozmanité univerzity a instituce. Teach For America si zakládá na intenzivním a náročném přijímacím procesu, kterým projdou úspěšně jen ti nejvhodnější kandidáti. Tento proces zahrnuje několik fází (podání on-line přihlášky, rozhovory nebo simulace vyučovací hodiny). Každý úspěšný absolvent akceptuje závazek ke snižování nerovnosti ve vzdělávání, prokazuje schopnosti vést a motivovat ostatní v akademickém, profesním, zájmovém či dobrovolnickém odvětví a disponuje schopnostmi kritického myšlení. Oplývá také výbornými organizačními schopnostmi, včetně efektivního plánování. Tito učitelé, se s hlubokou vírou v potenciál všech dětí zavazují učinit vše nezbytné pro to, aby se jim s ohledem na jejich původ a socioekonomické postavení dostalo příležitosti ke vzdělávání. Respektují odlišné názory a zkušenosti a jsou schopni efektivně spolupracovat s lidmi z různých prostředí. V každé fázi přijímacího procesu používá odborná komise Teach For America matematický model, který je každoročně aktualizován a využívá dat z předchozích výběrových řízení. Díky tomuto modelu předpovídá efektivnost každého nového žadatele. Jakmile uchazeči úspěšně splní všechna kritéria k přijetí, zavazují se k účasti na pětítýdenním vzdělávacím kempu. Před zahájením pedagogické profese jsou všichni členové povinni zajistit si státní pedagogickou certifikaci (licenci, osvědčení, ověření nebo povolení), aby mohli být považováni za vysoce kvalifikované zákonem garantované odborníky. Ačkoliv valná většina členů Teach For America nemá tradiční vzdělání, je jim většinou nabídnuta možnost začít s výukou, zatímco si obstarají potřebnou kvalifikaci. Noví učitelé jsou přijímáni partnerskými školami a okrsky, kde se jim dostává pravidelného školení a odborné pomoci. V průběhu školního roku se konají skupinová setkání, kde učitelé společně probírají své postupy a metody ve vyučování. Teach For America nabízí svým členům i online podporu. Vedle toho povzbuzuje své členy k nastavení pracovních i osobních cílů a používání různých formálních i neformálních hodnocení ke sledování vývoje schopností studentů (Teach For America, n.d.).

4.2.2 Výzkum Teach For America

Teach For America se pozitivně staví k provádění výzkumných šetření, v nichž se zrcadlí funkčnost a prospěšnost projektu. Výsledky studií vypovídají mnohé o dopadu členů Teach For America na výkonnost studentů, o samotných absolventech programu a růstu a vlivu organizace (Teach For America, 2015).

V souvislosti s realizovanými výzkumy vyšla v roce 2015 studie „Impacts of the Teach For America Investing in Innovation Scale-Up“ zhotovená americkým výzkumným ústavem „Mathematica Policy Research“. Cílem této studie bylo určitým způsobem porovnat dosažené výsledky studentů na konci školního roku 2012-2013, na něž měli vliv pracovníci Teach For America a ostatní certifikovaní pedagogové. Výzkum fungoval na principu náhodného přidělování studentů k oběma typům učitelů (Teach For America, 2015).

Na počátku školního roku 2012-2013 byli studenti v každé škole, která se účastnila výzkumu, náhodně rozděleni do tříd buď s vyučujícím Teach For America, či s vyučujícím z jiného certifikačního programu. Namátkovost výběru studentů do skupin měla zamezit systematické selekci studentů tak, aby na konci školního roku mohly být výsledné změny mezi oběma skupinami jednoznačně přičteny právě různým výukovým schémátům (Teach For America, 2015).

Do výzkumu bylo zapojeno 10 států, 13 školských okrsků, partneři projektu Teach For America, 36 škol a 156 učitelů z toho 66 s vizí Teach For America a 90 ostatních. Skupina učitelů Teach For America tvořili ti, kteří byli do výzkumu přizváni v prvních dvou letech výzkumu a měli za sebou jeden či dva roky praxe v tomto specializovaném výukovém programu. To vzorek ostatních učitelů zahrnoval jak učitele s podobně krátkou praxí, tak zkušené učitele, kteří vyučovali na stejných školách a stupních jako učitelé Teach For America. Náhodně bylo do tříd přiřazeno 3 724 studentů, a obdrženo na 2 153 studentských výsledků. Podstatnou nevýhodou učitelů Teach For America byla jejich nezkušenost v porovnání s ostatními učiteli. Učitelé Teach For America na tom byli se svou průměrně 1,7 let dlouhou praxí daleko hůře než většina ostatních učitelů. Ti měli odučeno průměrně 13, 6 let. Pokud jde o složení učitelských týmů, tak Teach For America zastupovali převážně mladší učitelé (průměrně 24 let) a tvořilo je méně rasových a etnických menšin (70 % etnických bělochů) než v porovnávané skupině učitelů (průměrný věk 43 let a 55 % bělochů). Asi 90 % učitelů Teach For America tvořily ženy, u srovnávaných učitelů to bylo 99 %. Učitelé Teach For America častěji než srovnávaní

učitelé absolvovali výběrovou vysokou školu nebo univerzitu (76 % vs. 40 %). Daleko méně učitelů Teach For America se v porovnání s druhou skupinou učitelů původně specializovalo na pedagogiku na nižších stupních, častěji totiž vystudovali zcela jiný obor. Studie dále ukazuje, že učitelé Teach For America měli výhrady k některým aspektům vyučování. Byli například nespokojeni se svým vlivem na školní politiku, s nízkou podporou vedení a s nedostatkem příležitostí k profesnímu rozvoji. Nicméně v obou skupinách byl zhruba stejný podíl učitelů, které naplňovala možnost pomáhat studentům (Teach For America, 2015).

4.3 Teach For Slovakia

Slovenská republika se inspirovala iniciativou Teach For America, když v roce 2014 vznikla její obdoba Teach For Slovakia. Její zakladatel Stanislav Boledovič tím reagoval na tíživou situaci vzdělávání na Slovensku, kde panuje vysoká nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Dle studie PISA z roku 2012, která měří vliv sociálně-ekonomického zázemí na výsledky žáků ve škole, se země nachází na poslední příčce ze 70 měřených zemí (Teach For Slovakia, n.d.). Naléhavou situaci současného vzdělávání a školství na Slovensku dokládají slova prezidenta Slovenské republiky Andreje Kisky: „Pakliže naše školství a vzdělávání rychle nedostane impulzy, ohrožujeme vlastní budoucnost“ (Kiska, 2014). Dle Veroniky Klindové, absolventy Teach For Slovakia, je nevyhnutelně nutné změnit tamní školství téměř od základu. Tedy od přístupu jednotlivců (rodičů, zřizovatelů, učitelů), přes přípravu budoucích pedagogů až po systém jako takový. Jestliže na Slovensku pracují učitelé, jejichž výkon není dostatečně finančně ohodnocený, potažmo chybí i společenské uznání, potom dle Klindové školství potřebuje získat zpět na důležitosti (Klindová, 2016). Za podpory slovenského prezidenta Andreje Kisky, Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky, médií, podnikatelských subjektů a široké veřejnosti dnes v týmu Teach For Slovakia působí 26 členů vyučujících na základních školách po celém Slovensku a jejich počet nadále roste. Aktuálním cílem je navýšit počet učitelů na 60 a rozšířit tak působení z pilotního regionu Tater do ostatních krajů Slovenska (Teach For Slovakia, n.d.).

Slovensko má kulturně a historicky velice blízko k České republice, která se do programu zatím nezapojila. Jeden z prvních účastníků Teach For Slovakia Ivan Sakin na konferenci TEDx v Ostravě v roce 2014, kde se debatovalo na téma „skrytý potenciál“ uvedl, že je třeba pomoci všem učitelům, tak aby se ti nejšikovnější zapojili a změnil směřování krajiny: „V České republice si můžete povídat, že je to dobré v porovnání se

Slovenskem, ale Česká republika má dost podobná čísla, co se týče vzdělávání, jenom se o tom tolik nehovoří, jak by se mělo“ (Sakin, 2015).

4.4 Projekty v České republice

O projektu Teach For All, potažmo Teach For America se v České republice hovoří jen ojediněle. Třebaže se na sociální síti objevila veřejná stránka s názvem Teach For Czech mapující zájem o tento program a podobné iniciativy, nesetkala se s žádným ohlasem (Twitter, 2010). Na jaře roku 2016 se v Praze uskutečnila debata na téma „Proč by v České republice nefungovaly programy jako Teach For America?“, kde byl do diskuze přizván i kritik Teach For America Jan Straka, hosté z nezávislé studentské iniciativy pedagogické fakulty MU Otevřeno a dalších pedagogických fakult (EDUin, 2016). Jeden z faktorů bránících v rozvoji těchto tuzemských institucí, které by mohly lépe reagovat na výzvy současného světa, je „novela zákona o pedagogických pracovnících“ platná od 1. ledna 2015 (EDUin, 2014). Tato novela modifikuje předpoklad odborné kvalifikace a upravuje možnost výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly (MŠMT, 2015). V praxi novela způsobuje to, že se školy potýkají s odlivem vynikajících učitelů se zkušenostmi z reálného života, kteří nedosáhli odborného pedagogického vzdělání. Portál EDUin však upozorňuje na pravomoci ředitelů škol, kteří se sami mohli rozhodnout, koho by chtěli do svého pedagogického týmu. Další možnost spatřuje v tom, že stát připraví program, který bude kvalifikovat odborníky pro pedagogickou profesi v přijatelném časovém horizontu. Vzorem může být osvědčený program Teach For America (EDUin, 2014).

Mnohé instituce v České republice už nyní vnímají školství a vzdělávání jako důležité téma, o kterém by se mělo důsledněji debatovat a jehož přínos a smysl by se měl neustále reflektovat.

Systematické propagaci, pravidelnému, nezávislému a nestrannému komentování událostí ve školství a vzdělávání se věnuje právě organizace EDUin. Ta za pomoci odborníků podporuje otevřený a věcný dialog. Komentuje události školství a vzdělávání, jež jsou mnohdy pro veřejnost obtížně srozumitelné. Šíří také odborné výsledky studií a výzkumů a spolupracuje s odborníky z oblastí pedagogiky, psychologie, médií,

sociologie, specialisty na rozvoj lidských zdrojů, manažery firem, organizacemi, dobrovolníky a širokou veřejností (EDUin, n.d.).

Jako další nezávislá, v tomto případě studentská iniciativa Otevřeno, vznikla na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Její význam spočívá v „usilování o zvyšování vzdělávacích kvalit pedagogických oborů tak, aby co nejlépe připravovaly své studenty pro pedagogickou profesi, ve které dokážou citlivým a efektivním přístupem zaujmout své žáky pro učení a osobní rozvoj“. Společenství Otevřeno je přesvědčeno, že vzdělávací instituce by měly připravovat žáky a studenty k tomu, aby dokázali čelit výzvám dnešního světa a převzít zodpovědnost za společnost. Iniciativa podporuje školství a všechny učitele, kterým záleží na budoucnosti vzdělávání. Usiluje o zvýšení prestiže pedagogických oborů i učitelské profese. Proklamuje celkem jedenadvacet idejí pro vzdělávání ve 21. století: otevřenost, smysluplný obsah, vysoké cíle, aktivizační metody, demokratické pojetí, kritické myšlení, citlivý přístup, vnitřní motivace, rozvoj kreativity, příležitost pro všechny, mezinárodní přesah, učení v souvislostech, společenská zodpovědnost, spolupráce s okolím, rozmanitost vzdělávání, učení praxí, reflexe při učení, zpětná vazba, osobnostní rozvoj, výchovný rozměr a autenticita prostředí (Otevřeno, 2015).

Na procesu zkvalitnění vzdělávání studentů se podílí i nevládní organizace Škola pro demokracii, která „podporuje učitele a jejich žáky v tom, jak efektivně rozvíjet odpovědné podílení dětí na školním životě“. Její aktéři organizují na školách žákovské parlamenty, vzdělávají a podporují učitele, kteří je koordinují. Zároveň vybavují studenty občanskými dovednostmi, proměňují hodnoty v praxi a tyto příklady zveřejňují a přispívají tím k veřejné debatě o stavu demokracie v České republice (Škola pro demokracii, 2016).

V roce 2013 byl v České republice založen spolek Česká středoškolská unie, který sdružuje všechny středoškolské studenty za účelem hájit a prosazovat studentské zájmy. Jejich ambicí je ovlivňovat vzdělávací politiku, tím, že se účastní různých konferencí a jsou zváni i na Ministerstvo školství a Sněmovny, kde debatují o maturitní zkoušce, podobě školní výuky, školních rad či školních parlamentů. V projektu „Vzorová samospráva“ vydali brožuru, která pomáhá všem studentům, založit si vlastní parlament a spravovat ho. Prostřednictvím projektu „Ne dabingu“ vedli kampaň za duální vysílání v České televizi. Organizují školní soutěže, panelové diskuse s odborníky a jsou součástí OBBESU, platformy sdružující středoškolské unie z různých koutů Evropy, která spolupracuje s Evropskou unií, Radou Evropy a UNESCO (Česká středoškolská unie, n.d.).

Revoluce na střední, tedy seznam priorit, které Unie plánuje propagovat, se týká posílení žákovských samospráv, zdůraznění kvality učitele, zdůraznění metodické pestrosti ve výuce, snížení maximálního počtu žáků ve třídě, zvýšení odměn za praxe a jejich kvalitu, větší volitelnosti vyučovacích předmětů, uznání jazykového certifikátu u maturity, odvolatelnosti vůči kázeňským opatřením a apolitického jmenování ředitelů (Česká středoškolská unie, n.d.). Unie upřednostňuje vzdělávání, které je zaměřené na žáka resp., je uzpůsobené jeho potřebám. Tento přístup je obvykle označován jako „student-centred education“, tedy vzdělávání, v němž student není vnímán jako pouhý objekt, ale spíše jako samostatně myslící osobnost schopna převzít zodpovědnost za své chování“. V tomto pojetí hraje učitel ve vzdělávacím procesu roli průvodce a mentora nikoliv pouhého zprostředkovatele vědomostí (Česká středoškolská unie, n.d.). Učitelé, kteří nemají ve svém středobodu studenty, jsou dle předsedy České středoškolské unie Štěpána Kmenta (Kment, 2016) často těmi, kteří učí již delší dobu, a výuka se pro ně stává rutinou: „Je to takový učitel, který by mohl učit i bez třídy a kladl dotazy, na které by si posléze sám odpověděl“. Kment pokračuje: „učitel by neměl být nezpochybnitelným expertem ve výuce, nýbrž by měl studentům zpřístupňovat zdroje informací, měl by být zprostředkovatelem tzv. facilitátorem vědění“.

Studentská iniciativa má za sebou řadu úspěchů. Institucemi nereflektovaným protestem proti povinné maturitní zkoušce z matematiky se zástupcům Unie podařilo zefektivnit výuku matematiky v početně menších skupinách, jak je tomu například ve výuce cizích jazyků. Dále se úspěšně zasadili proti zavedení „pamlskové vyhlášky“ na středních školách, a dále jednájí o zvýhodnění zdravých potravin. Také prosadili zvolení nového školského ombudsmana (Kment, 2016).

Novum v českém středoškolském vzdělání představuje soukromé Pražské humanitní gymnázium. Tato škola navazuje na několikaletou tradici soukromé střední školy EKO gymnázium Praha. Heslem „vzděláváme pro 21. století“ prezentuje směr, kterým se ubírá. Učitelé na tomto gymnáziu vedou studenty k samostatnosti a rozvíjení jejich potenciálu. Na pravidelných besedách se setkávají odborníci z veřejné, politické i podnikatelské sféry. Pražské humanitní gymnázium podporuje studenty v zahraničním studiu prostřednictvím zvýhodněných výměnných pobytů na partnerských internátních školách v USA a Kanadě a dále spolupracuje s institucemi, které se profesionálně věnují poradenství v oblasti studia v zahraničí. Od školního roku 2016/2017 spravuje gymnázium společnost J&K Enterprises, jejímž cílem je podpořit co největší počet svých studentů ve studiu na zahraničních školách a univerzitách (Pražské humanitní gymnázium, 2016). Pozoruhodné

je, že společnost založili studenti, Ondřej Kania a Tomáš Jízdný (J&K Consulting, n.d.). Díky osobní zkušenosti se studiem na střední škole v New Yorku má Kania (2016) jasno v tom, jaká negativa skýtá český vzdělávací systém: „Máme vzdělávací systém, který tady je dvě stě let a neaktualizoval se. Studenti si uvědomují, že je škola zbytečná, data a informace jsou dohledatelná během několika vteřin na internetu“. Systém českého školství dle Kania ničí nejenom kreativitu, chuť se učit, ale kvůli naprosté uniformitě neaktualizovaného školského systému pozbývá v současné době smysl. Význam vzdělávacího systému Kania spatřuje ve studentovi, který během školní docházky objeví to, co ho baví a škola mu nabídne možnosti a příležitosti k tomu, aby se v dané oblasti zdokonalil. Proti tomu jde podle Kania v posledních letech Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které se stále přiklání ke standardizované výuce.

4.5 Alternativní vzdělávání

Rogersovy principy Přístupu orientovaného na studenta jsou prototypem alternativního vzdělávání, o kterém v obecné rovině pojednává tato podkapitola. V České republice se odbornou tematikou alternativního vzdělávání zabývá například Průcha (1996) či Svobodová a Jůva (1995).

Původ alternativní školy datují Svobodová a Jůva (1995: 3) od okamžiku stabilizace určité standardní školy v reakci na potřeby plynoucí z proměňující se situace ve školství. Podle Průchy (1996: 11) se jedná o „obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání“. O alternativních školách v užším smyslu se obvykle hovoří od přelomu 19. a 20. století v souvislosti s narůstajícím rozporem mezi tradičními školami a potřebami nové společnosti, třebaže jejich kořeny sahají hluboko do antiky. Novodobé alternativní školy mají rozmanitý charakter, avšak východiskem je jim vždy kritika soudobého školství (Svobodová, Jůva, 1995: 5-10).

Podle stejných autorů (1995: 5) novodobé alternativní školy tradičnímu školství vytýkají přehnané intelektualistické zaměření; nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince a nedostatečný ohled na estetické, tělovýchovné a zdravotní aspekty výchovy. Dále vytýkají jednostrannou orientaci na učení a podcenění tvůrčích schopností. Také hovoří o nepřiměřeném pracovním a životním režimu školy; o přílišném nátlaku; malé citlivosti učitele ke studentovi; jednostranné autoritativní výchově založené na poslušnosti a izolaci školy od života, rodiny jakožto i od kulturních institucí.

Průcha rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol a to klasické reformní, církevní a moderní alternativní školy (Průcha, 1996: 23).

Do prvního typu klasických reformních škol řadí Waldorfskou školu, která je vybudována na filosoficko-pedagogických východiscích tzv. antroposofii. Patří sem i model Montessori školy, v němž je hlavním cílem zajistit podnětné prostředí pro děti v jednotlivých fázích vývoje. Zatímco ve třetím typu, Freinetovské škole, se řídí zásadami „pracovní školy“, Jenská škola funguje na principu „nové výchovy“. Daltonský projekt zase klade důraz na svobodu žáka a jeho vlastní zodpovědnost za program práce.

Druhou skupinu alternativních škol tvoří církevní alternativní školy, které podle Průchy (1996: 34) vychovávají v duchu křesťanské etiky, kulturních tradic a křesťanského životního postoje.

Moderním alternativním typem školy Průcha (1996: 35-49) souhrnně označuje současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepce klasické reformní ani církevní školy. Moderní alternativní školy mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích. Zatímco v Německu jsou zřizovány „volné školy“ či „svobodné školy“, v Dánsku jsou to „malé školy“, ve Švýcarsku a Rakousku se označují jako „volné“, „alternativní školy“, „aktivní“, „demokraticko-kreativní“ nebo „kooperativní školy“. K moderním alternativním typům škol jsou podle Průchy řazeny i „mezinárodní školy“, které jsou svým programem orientovány na mezinárodní, globální či multikulturní problémy, na výchovu k porozumění a spolupráci mezi národy.

V České republice se fenomén alternativních škol objevuje až po roce 1989, kdy se formují instituce, které je propagují a podporují. Jsou jimi například Asociace pedagogů základních uměleckých škol ČR, Asociace výtvarných pedagogů, Klub přátel angažovaného učení, Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska nebo Česká asociace pedagogického výzkumu (Průcha, 1996: 50-57).

5. Syntéza prvků SCL C. R. Rogerse ve vzdělávacím diskursu ČR

V současnosti je vzdělávání klíčovou prioritou vládní politiky České republiky (Úřad vlády České republiky, 2014). Z výzkumů vyplývá, že kritickým místem vzdělávací politiky je nejen formulace cílů, ale i prosazování schválených priorit do praxe. Komplikace nastávají i v souvislosti s vyjasňováním role učitele. Reflektována jsou témata častých změn ve vzdělávání a financování školství (MŠMT, 2014: 25-40). Myšlenky C. R. Rogerse pramenící z celoživotního přemýšlení a spolupráce s lidmi z pozice poradce a psychologa (Rogers, 1998: 19) by mohly sloužit jako platforma pro řešení nedokonalostí českého vzdělávání. V oficiálních dokumentech MŠMT, ale i v některých politických vizích se daří nalézt prvky SCL.

5.1 Program MŠMT

V programu MŠMT spatřuji čtyři rysy ovlivňující vývoj vzdělávání. Určující je volba směru a cíle vzdělávání. Významný faktor představují učitelé, zejména systém profesní přípravy a finančního ohodnocení. Dále jsou to změny, jež bude nutné předvídat a učit se na ně reagovat. Poslední oblastí je financování vzdělávání. Rogers se v těchto rysech orientuje a chápe je v širších souvislostech.

Cíle MŠMT České republiky jsou založeny na všeobecně uznávané celospolečenské důležitosti kvality vzdělávání (úspěšnost na trhu práce, dožití se vyššího věku, menší náchylnost ke zdraví ohrožujícím návykům, vzrůstající občanská angažovanost a celková spokojenost s životem). Naopak s nižším vzděláním jsou spojovány společensky rizikové faktory (MŠMT, 2014: 9).

Naproti tomu v Rogersově pojetí je konečným bodem vyučování plně fungující člověk, jenž má klinické, vědecké a filosofické důsledky. Popis plně fungujícího člověka vychází ze zkušenosti úspěšné terapie. Rogers konstatuje, že z vědeckého úhlu pohledu mohou být důkazy vlastností plně fungujícího člověka těžko měřitelné a ověřitelné, důkladnější studie a výsledky vypovídají o opaku. Filosofická východiska plně fungujícího člověka se projevují v osobním růstu, když člověk pocítuje volnost; zakouší bolest z nově poznávaného; přijímá nové stránky sebe samého; pocítuje nejistotu, kolísání

a zmatek. To vše je součástí radosti a uspokojení z toho, že je víc sám sebou a plně funguje. Takový člověk má schopnost tvořivě a zdravě se přizpůsobovat nových i starým podmínkám. Rogersův model plně fungujícího člověka existuje na principu důvěry a svobody (Rogers, 1998: 346-352).

Vzdělávací systém České republiky se potýká s problémem nízké atraktivity učitelské profese, zapříčiněné nízkými průměrnými platy, nedostatečnou příležitostí k seberealizaci a odpovídajícímu uznání. Proto je jednou z hlavních priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 zlepšit postavení učitelů (MŠMT, 2014: 25). Profese učitele je legislativně ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., „o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů“. Tento zákon definuje učitele jako toho, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání“ (Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004). Třebaže zákon obecně vymezuje profesi pedagogického pracovníka, opomíjí jeho skutečnou roli v procesu vzdělávání. „Klíčovými aktéry ve vzdělávání se dosud nepodařilo dospět ke sdílené představě o tom, jakou roli by učitelé v dynamicky se proměňujícím světě vzdělávání měli plnit“ (MŠMT, 2014: 25). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 navrhuje „modernizaci počáteční přípravy učitelů“, přispívání k soustavnému „zlepšování pedagogických dovedností“ a „dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry“ (MŠMT, 2014: 27-29).

Rogers požaduje nikoliv učitele, ale facilitátora, který studentům poskytuje svobodu a příležitost učit se, a učí se spolu s nimi (Rogers, 1998: 27-48). Ve facilitování učení Rogers vidí „funkci, která by mohla dávat konstruktivní, pokusné, měnící se odpovědi na ty největší a nejsložitější otázky, které dnes lidstvo trápí“. Takovéto učení se neodvívá od vyučovacích způsobilostí vedoucího; akademických vědomostí; plánování osnov; používání audiovizuálních pomůcek, výkladu, přednášení, množství knih ani od použitého programového učení, třebaže každý z těchto zdrojů může občas využít. Facilitování významného učení pramení z postojů opravdovosti, akceptace a empatie, které existují v osobním vztahu mezi facilitátorem a učícím se (Rogers, 1998: 179-184).

Palčivým problémem řízení vzdělávání v České republice jsou časté zásadní změny, ke kterým docházelo v posledních patnácti letech. To se týká také decentralizace školství, kdy se školám dostalo zvýšené autonomie na úrovni krajské a obecní samosprávy. V souvislosti s větší odpovědností dochází k nerovnoměrnému rozdělení povinností na úrovni škol a postupování odpovědnosti na pracovníky, kteří na to nejsou dostatečně

přípravě. Nespokojenost je artikulována v hodnocení vzdělávacího systému a v neuspokojující komunikaci mezi aktéry, kteří vstupují do vzdělávání (MŠMT, 2014: 34-38). Ukazuje se, že český model vzdělávání má své stinné stránky, což potvrzují slova Daniela Münicha (Münich, 2016), který poukazuje na to, že se české vzdělávání stále příliš soustředí na faktografii a tím ztrácí schopnost propojovat svět: „Nikdo neví, co bude za dvacet nebo padesát let, (...) kde bude technologie a společenský život“. Přitom nabízí možné řešení: „To znamená, že výuka musí vypadat tak, aby byli (žáci) schopni fungovat v jakémkoliv světě. Musí se umět přizpůsobit, spíše hledat řešení a informace, než aby akumulovali fakta naší současnosti“.

Mezitímco Münich (2016) vznáší požadavek na proměnu výuky směřující k přípravě na život v proměňujícím se světě, Rogers posouvá téma dál svým konceptem Člověka zítřka, který bude žít v tomto transformovaném světě. Člověk zítřka je charakteristický vnímavostí a otevřeností ke světu. Lpí na hodnověrnosti; kriticky nahlíží na vědu a technologie; usiluje o úplnost života s myšlením, cítěním, tělesnou, psychickou a léčivou energií; touží po důvěrných vztazích; je si vědom toho, že je neustále součástí vývoje a proměny; je starostlivý a ochotný pomoci, je-li potřeba skutečná; obecně cítí spřízněnost s přírodou a starost o ni; má odpor k jakémkoliv vysoce organizované, strnulé, byrokratické instituci; důvěřuje vlastnímu prožívání a nedůvěřuje vnější autoritě; je lhostejný k materiálnímu blahobytu a prospěchu; stále objevuje smysl a cíl života přesahující individuální život (Rogers, 1998: 286-288).

Neméně důležitým tématem současnosti je zajištění stabilního a předvídatelného financování českého vzdělávání. Vláda České republiky začátkem roku 2017 schválila „novelu školského zákona o změně financování regionálního školství“, která má zajistit snižování počtu dětí ve třídě; udržení husté sítě malotřídních škol; více peněz pro školy a do školského rozpočtu. Vedle financování této reformy by měly být podle předsedy vlády Sobotky státní peníze vydány na zlepšování platů učitelů a měly by finančně motivovat mladé lidi k přípravě na učitelskou profesi, ve které by pak dlouhodobě setrvali (Česká televize, 2017). Na to, jak spolu souvisí změna financování a kvalita školství, odpovídá ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kateřina Valachová: „Kvalita bez peněz je pokrytectví; naše školy potřebují finanční prostředky proto, aby mohly dělit hodiny například pro vzdělávání dětí v cizích jazycích, v matematice, přírodních vědách, aby mohly děti vyjíždět v rámci výuky do vědeckých center“ (Valachová, 2017).

Samostatnou kapitolou jsou finanční prostředky na vědu, výzkum a inovace. V rámci Operačního programu MŠMT Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT, n.d.) je v období

2014-2020 možné čerpat finanční prostředky z evropských strukturálních a investičních fondů. Principem programu OP VVV je přispívat k rovnosti a kvalitě ve vzdělávání, rozvoji kompetencí pro trh práce a posílení kapacit pro kvalitní výzkum a jeho přínos pro společnost (MŠMT, n.d.).

Rogers si je vědom důležitosti peněz, jež spoluutváří vzdělávání, ale jejich váhu zároveň nepřeceňuje: „Peníze jsou důležitý prostředek, ale samy o sobě jsou slabou náhradou za rodičovskou starostlivost, podporu obce a náboženské jakožto i kulturní hodnoty“ (Rogers, 1998: 53). Rogers vyzývá ke spolupráci všechny složky společnosti, jestliže má dojít k trvalé společenské změně. Za nejvyšší principy považuje hodnoty, rodinu a obec, na jejichž základě mohou být vybudované silné školy.

5.2 Prvky SCL ve vzdělávacím diskursu

Prvky SCL jsou obsaženy v normativních dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a také v některých prohlášeních českých politických stran.

Dle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 by měl vzdělávací systém „přispívat k rozvoji společnosti a uplatnění jednotlivců v měnícím se světě“ (MŠMT, 2014: 4). Smysl vzdělávání dle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 tkví v „osobnostním rozvoji přispívajícím ke zvyšování kvality lidského života“ (MŠMT, 2014: 3). Důraz je kladen na „kvalitu pedagogických pracovníků“ (MŠMT, 2014: 26), na „kvalitu vzdělávání, které je přístupné pro každého“ (MŠMT, 2014: 8) a na „motivování dětí, žáků a studentů, tak aby vzdělávání pomohlo maximálně rozvinout jejich vlastní potenciál“ (MŠMT, 2014: 9). Dále dokument řadí mezi své hlavní priority „snižování nerovnosti ve vzdělávání“ (MŠMT, 2014: 3). V této oblasti rovněž usiluje o to, aby české vzdělávání zefektivnilo „integraci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (MŠMT, 2014: 10) a má mimořádný zájem o zefektivnění integrace „romských dětí, žáků a studentů“ (MŠMT, 2014: 11).

I Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání má za cíl jak „motivaci žáků pro celoživotní učení“ a „rozvíjení vlastních schopností“, tak i směřování žáků k „toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učení se žít společně s ostatními lidmi“ (MŠMT, 2005: 5-6).

Téma soužití v Přístupu zaměřeném na člověka má mezinárodní a transkulturní přesah. S porozuměním, vzájemným respektem a lidskostí by mohlo být mezilidské napětí snáze řešitelné. Důkazem toho, že za použití funkčních modelů humanistické psychologie

je možné řešit mezinárodní spory je plán vypracovaný pro nápravu arabsko-izraelských vztahů (Rogers, 1998: 173-175).

Nejen autoři dokumentů MŠMT, ale také někteří politici spatřují nutnost revidovat podobu českého vzdělávání v souvislosti s globalizací, která nutně vede k proměně společnosti.

Strana TOP 09 (2017) nabízí k veřejné diskusi střednědobou vizi, jejímž mottem je „úspěšná země, odolná společnost“, která má za úkol rozšířit povědomí o stávajícím systému fungování České republiky ve vztahu k celospolečenským výzvám. Materiál Vize 2030 na prvním místě komentuje vzdělávací sféru, od níž se odvíjí kvalita státu. Řeší také bezpečnostní a zahraniční politiku; zaměřuje se na moderní hospodářství; definuje sociálně soudržnou společnost; promýšlí témata zdravotní péče, finance a udržitelnost životního prostředí.

Představitelé strany TOP 09 upozorňují na kritické momenty 21. století, jímž Česká republika může úspěšně čelit, jestliže vzdělávání bude přizpůsobeno možnostem, které přináší globální pokrok. Současně prohlubují význam škol, že by měly být místem, kde se mladí lidé učí ctít, chápat a uznávat české kulturní tradice, osvojovat si evropské kulturní hodnoty a ideály humanismu vycházející z antického a židovsko-křesťanského duchovního odkazu. Škola také zastává roli instituce, která se musí přizpůsobit kompetencím a dovednostem potřebným pro život ve 21. století, tedy schopnostem komunikace; spolupráci na řešení problému; kreativnímu přístupu k úkolům; znalostem několika cizích jazyků; matematické a digitální gramotnosti; kreativitě; občanské kompetenci a emoční inteligenci. Vize 2030 uvádí nutnost zvýšení prestiže a finančního ohodnocení učitelů. Učitelé by se měli stát „zprostředkovateli vědění, rádci, průvodci, ale i těmi, kdo motivují a ukazují správnou cestu“ (TOP 09, 2017).

Dlouhodobý plán připravila i Strana zelených (2017), která vzdělávání vnímá jako „nástroj pro lepší porozumění světu“. Podle ní by mělo vzdělávání „motivovat k samostatnému získávání znalostí, k sebezdokonalování a k rozšiřování hranic osobního i obecně lidského poznání“. Představitelé strany považují za zásadní roli pedagogů, kteří jsou „mnohem více těmi, kdo doprovázejí, než těmi, kdo sdělují“ a kteří si zaslouží profesní a platový vzestup.

Do debaty o vzdělávání se chystá přispět nově vznikající politická strana 5 % pro vzdělávání, jejímž původcem je Kryštof Kozák (Rozhlas, 2017). Konceptem strany 5% pro vzdělávání je tzv. „evoluční vzdělávání“, jež představuje „nástroj na přirozenou a snadnou adaptaci člověka ve společnosti 21. století“. Ústřední myšlenkou evolučního

vzdělávání je „respektování individuální osobnosti každého dítěte“ a „nalézání motivace a rozvoj silných stránek“. Hlavním cílem je „naučit děti učit se“, být samostatným jedincem, který je „schopen na základě vlastního úsudku činit rozhodnutí a nést za ně odpovědnost“. Za vzdělávání ve 21. století nesou plnou odpovědnost rodiče: „Nejdůležitější nejsou vynaložené prostředky, ale důvěra, bezpodmínečná rodičovská láska a čas“. V evolučním vzdělávání také platí, že „dítě je výchovou a vzděláváním provázeno, nikoliv vedeno“ (Pět procent pro vzdělávání, n.d.).

Závěr

Bakalářská práce propojuje multikulturalismus v současném českém diskursu s prvky humanistické psychologie Carla Ransoma Rogerse. Práce je zasazená do kontextu soudobého společenského rámce s přesahem do budoucnosti. Upozorňuje na diskusi o multikulturalismu v České republice; reflektuje významnou úlohu vzdělávání; popisuje prvky Přístupu zaměřeného na člověka (Person-Centred Approach) a aplikaci tohoto přístupu do vzdělávací sféry, v jejímž kontextu se hovoří o Přístupu orientovaném na studenta (Student-Centred Learning). Práce dále analyzuje prvky multikulturality v dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Informuje o globálním vzdělávacím programu Teach For All postaveném na myšlenkách C. R. Rogerse a v této souvislosti představuje iniciativy komentující české vzdělávání. V závěru práce dochází k syntéze prvků SCL s dokumenty MŠMT a některými politickými prohlášeními České republiky.

Stěžejní téma multikulturalismu v českém vzdělávacím prostředí bylo popsáno tak, aby bylo zřejmé, že se jedná o ambivalentní pojem s nespočtem interpretací. Ačkoliv je termín multikulturalismus všeobecně známý, práce zjišťuje, že existuje mnoho jeho variabilních proměn. Při všech těchto rozmanitostech bylo cílem hledat širší zastřešující definice. Myšlenka multikulturality není nová, třebaže předmětem vědeckého zkoumání se stává až ve 20. století. Multikulturalismus má své místo i v současnosti, kdy představuje prostředek k integraci menšin do společnosti, ale i formu vládnutí.

Práce vysvětluje koncept Student-Centred Learning (SCL) neboli Přístup orientovaný na studenta, který má kořeny v humanistické psychologii Carla Ransoma Rogerse. V Přístupu orientovaném na studenta je určující vztah mezi žákem a učitelem (facilitátorem), který když funguje na zásadách akceptace, opravdovosti a empatie, může vyvolat změnu v procesu vzdělávání.

V další části práce jsou představeny dokumenty MŠMT (Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a Rámcový vzdělávací program), analýzu principů českého vzdělávání a poznatky o multikulturalitě. Přes poměrně krátkodobou zkušenost s multikulturalismem v Česku se multikulturální prvky staly předmětem zájmu koncepčních dokumentů MŠMT. Ve vzdělávacích osnovách se tak etabloval nový předmět, multikulturální výchova.

Multikulturní výchova může být chápána jako nástroj, skrze něhož si mají žáci uvědomit vlastní identitu; porozumět vlastním kulturním hodnotám; rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci a učit se respektovat sociokulturní rozmanitost. Multikulturní výchova má za cíl přispívat k aktivní účasti na potírání projevu intolerance, xenofobie, rasismu a diskriminace.

Pozornost byla věnována také jednotlivým prvkům SCL a jejich kompatibilitě se současnými vizemi ve vzdělávání. Část kapitoly popisuje koncept The Man of tomorrow podle Rogerse, který dal vzniknout globální organizaci Teach For All sdružující instituce se stejným posláním po celém světě. Na konkrétním projektu Teach For America je vykreslen proces přijímání pracovníků, jakožto klíčových aktérů vzdělávání, o kterých píše Rogers v souvislosti s pojmem The Man of tomorrow. V dalším úseku kapitoly se věnuje porovnání učitelů, kteří prošli náborovým procesem programu Teach For America, s ostatními učiteli. Ukázalo se, že učitelé Teach For America jsou v porovnání s ostatními učiteli podstatně mladší a zákonitě méně zkušení, což ještě zvyrazňuje fakt, že často vůbec neměli pedagogické vzdělání.

Důkazem globálního dosahu projektu Teach For All je i projekt Teach For Slovakia, který má pomoci vyřešit tíživou situaci v nerovném přístupu ke kvalitnímu vzdělávání na Slovensku. V českém vzdělávacím diskursu se prvky SCL šíří prostřednictvím iniciativ a jiných alternativních podob vzdělávání.

Závěrečná část demonstuje propojení prvků SCL s programem MŠMT a některých politických stran. V programu MŠMT nalézám čtyři rysy ovlivňující vývoj vzdělávání, které konfrontují s Rogersovými úvahami. První rys se týká volby směru a cíle vzdělávání, kdy je v Česku považováno za celospolečensky prospěšné dosáhnout kvalitního vzdělávání, přičemž z Rogersova pohledu je cílem vzdělávání plně fungující člověk. Druhý bod se týká nedocenené role učitele v Česku, kdy se potýkáme s nízkou atraktivitou učitelské profese, nízkými průměrnými platy a nedostatečnou příležitostí k dalšímu vzdělávání. V Rogersově pojetí je učitel (facilitátor) tím nejdůležitějším faktorem v procesu vzdělávání a je zároveň nositelem určitých osobnostních kvalit, díky nimž navazuje osobní vztah s učiteli. Třetí bod bilancuje možnosti reakcí na změny související se vzděláváním. V tomto ohledu může být inspirativní Rogersův popis Člověka zítřka, který bude schopen žít v měnícím se světě. Čtvrtý rys spatřuji ve financování vzdělávání, když pro některé představitele Vlády ČR jsou peníze prvořadý prostředek ke zkvalitnění vzdělávání. Ani Rogers nepopírá důležitost peněz, ale staví nad ně hodnoty, rodinu a obec, z nichž má vyvstat vzdělaná společnost.

Téma multikulturalismu se u nás stává čím dál naléhavějším. Česká společnost stále častěji pracuje s myšlenkou soužití lidí na základě ideje multikulturalismu, což se mimo jiné odráží v akceptaci problematiky ve strategických dokumentech českého vzdělávání. Stále však v českém prostředí chybí důkladnější studie o multikulturalismu. Byť zde sílí tlak alternativních škol, přesto považuji za prospěšné oživit právě Rogersovy myšlenky humanity, které i po letech mohou inspirovat k novému pohledu a chápání vzdělávání.

Literatura

Barša, P.: *Islám v Evropě*, 2012. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/stale-ziva-diskuse-o-multikulturalismu>

Baršová, A., Barša, P.: *Přistěhovalectví a liberální stát. Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 172.

Bělohradský, V.: *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. 3. vyd.: SLON, 2014, s. 254.

Česká středoškolská unie. Dostupné z: <http://stredoskolskaunie.cz/>

Česká televize: *Změny ve financování regionálního školství*, 2017. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101491767-studio-ct24/217411058260118>

EDUin. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/>

Hauser, M.: *Revize multikulturalismu*, 2012. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/stale-ziva-diskuse-o-multikulturalismu>

Hirt, T.: *Svět podle multikulturalismu: Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2005, s. 9-15.

<https://www.youtube.com/watch?v=04YVwAR9itA>

Hughes, R.: *Culture of Complaint. The Fraying of America*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1993, s. 83-84.

J&K Consulting. Dostupné z: <http://jkconsulting.cz/kontakt.html>

Kania, O.: *Ve škole se věci pro život neučí, ničí naši kreativitu. Suploval jsem ji televizní show*, DVTV, 2016. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/kania-ve-skole-se-veci-pro-zivot-neuci-nici-nasi-kreativitu/r~3c00bdc8978b11e6a222002590604f2e/>

Kiska, A.: *Teach For Slovakia start 2014*, 2014. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5RSV_NPB9m4

Klindová, V.: *V spoločnosti by malo vzdelanie získať späť svoju dôležitosť*. Učiteľské noviny, 2016. Dostupné z: <http://www.ucn.sk/rozhovory/v-spolocnosti-by-malo-vzdelanie-ziskat-spat-svoju-dolezitost/>

Kment, Š.: *Dobry učitel zůstane v srdci celý život, měl by inspirovat a vzbudit zájem o vědění*, DVTV, 2016. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/dobry-ucitel-zustane-v-srdci-cely-zivot-mel-by-inspirovat-a/r~1262d796ac2411e68f32002590604f2e/>

Krebs, V. a kol.: *Sociální politika*. 4. vyd.: Praha: ASPI, a. s., 2007.

Malina, J. a kol: *Antropologický slovník: Multikulturalismus*. Masarykova univerzita v Brně, 2009. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Novela zákona o pedagogických pracovnících*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich?highlightWords=novela+z%C3%A1kona>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *OP výzkum, vývoj a vzdělávání období 2014-2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategické a koncepční dokumenty*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014. Dostupné také z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

Münich, D.: Rozhlas: *Dnešní Plus*, 2016. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/plus/interviewplus/_zprava/eet-exemplarni-priklad-jak-by-se-nemelo-postupovat-rika-ekonom-z-cergeei--1674749

Otevřeno: *Prohlášení*, 2015. Dostupné z: <http://otevreno.org/prohlaseni.pdf>

Palán, Z.: *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002.

Pět procent pro vzdělávání: *Evoluční vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.petprocent.cz/evolucni-vzdelavani/>

Petráček, T.: *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi: Uniformita a diverzita ve středověké společnosti: Předpoklady multikulturality a transkulturní komunikace v perspektivě historické antropologie*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, s. 109.

Pražské humanitní gymnázium: *Kdo jsme*, 2016. Dostupné z: <http://phgymnazium.cz/>

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 2. vyd.: Praha: Portál, 1998.

Průcha, J.: *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001.

Průcha, J.: *Alternativní školy*. 2. vyd.: Praha: Portál, 1996.

Rogers, C. R.: *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 1998.

Rogers, C. R.: *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998.

Rogers, C., R., Lyon H., C., Tausch, R.: *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London, New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2014.

Rozhlas: *Dnešní Plus*, 2017. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/plus/dnesniplus/zprava/chceme-v-parlamentu-deset-dobrych-lidi-pro-skolstvi-rika-zakladatel-nove-strany-vo-lvice-chce-vzit-dinosaurum--1701065>

Sakin, I.: *Leadership vo vzdelávaní Teach for Slovakia*. TEDxOstrava, 2015. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1vhUENN-oHg>

Strana zelených: *Dlouhodobý program*, 2017. Dostupné z: https://dl.dropboxusercontent.com/u/2424343/dlouhodoby_program.pdf

Svobodová, J., Jůva, V.: *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995.

Škabraha, M.: *Multikulturalismus / historie, úskalí a současné podoby*, 2015. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/multikulturalismus-historie-uskali-a-soucasne-podoby-2>

Škola pro demokracii: *O nás*. Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/o-nas/odpovednost-zralost-odvaha.html>

Teach For All. Dostupné z: <http://teachforall.org/en>

Teach For America. Dostupné z: <https://www.teachforamerica.org/>

Teach For America: *Clark et al.: Impacts of the Teach For America Investing in Innovation Scale-Up*, 2015. Dostupné z: <https://teachforamerica.app.box.com/s/wyuu1rpqogxmksat86mnuk16sur9811e>

Teach For Slovakia. Dostupné z: <http://www.teachforslovakia.sk/teach-for-slovakia/>

TOP 09: *Vize 2030: Vzdělaná společnost*, 2017. Dostupné z: http://www.top09.cz/files/soubory/vize-cr-2030-uspesna-zeme-odolna-spolecnost_1696.pdf

Twitter: *Teach For Czech*, 2010. Dostupné z: <https://twitter.com/teachforczech>

Úřad vlády České republiky: *Programové prohlášení vlády ČR*, 2014. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove-prohlaseni-vlady-cr-115911/>

Valachová, K. Česká televize: *Změny ve financování regionálních škol*, 2017. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101491767-studio-ct24/217411058260118>

West, C.: *Beyond Eurocentrism and Multiculturalism: Volume I. Prophetic Thought in Postmodern Times*. Monroe, Maine: Common Courage Press, 1993, s. 7.

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů: *Zákon 563/2004 Sb.*, 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>