

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2023

Vojtěch Hajský

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Katedra Politologie

Srovnání vzdělávacích systémů Francie a Velké Británie a jejich dopad na multikulturní společnost

Bakalářská práce

Autor:	Vojtěch Hajský
Studijní program:	B6701 – Politologie
Studijní obor:	Politologie
Forma studia:	Kombinovaná
Vedoucí práce:	Mgr. Sylvie Bláhová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Vojtěch Hajský

Studium: F22BK0001

Studijní program: B6701 Politologie

Studijní obor: Politologie

Název bakalářské práce: **Srovnání vzdělávacích systému Francie a Velké Británie a jejich dopad na multikulturní společnost**

Název bakalářské práce: Differences between school system of France and Great Britain and their impact on multicultural society

AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se zabývá rozdíly vzdělávacího systému mezi Francií a Velkou Británií z hlediska dopadu na multikulturní společnost. Součástí této práce je analýza obou zmíněných zemí, zejména v oblasti vnímání multikulturní společnosti. Dále je v ní popsáno, jak vzdělávací systém přistupuje k etnickým menšinám. V závěrečné části práce se nachází shrnutí hlavních rozdílů a jejich dopadu na multikulturní společnost jako celek. Stejně tak je zde rozepsáno, který vzdělávací systém je úspěšnější a proč tomu tak je.

1. Taylor, Ch., 2001. "Politika uznání." In Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání.
2. Mills, C. W., 1997. The Racial Contract. Ithaca: Cornell University Press
3. Ježková, 2011, Imigranti ve školním vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku, Masarykova univerzita
4. Equality and Human Rights Commission, (2016) Healing a divided Britain: the need for a comprehensive race equality strategy
5. Keaton, Danielle (2006). Muslim Girls and the Other France: Race, Identity Politics & Social Exclusion. Bloomington, Indiana: Indiana University Press. p. 112
6. Compare your country – PISA 2018

Zadávací pracoviště: Katedra politologie,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Bláhová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Stanislav Myšíčka, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 16.1.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Podpis autora modrou barvou

Poděkování

Zvláštní poděkování patří mé vedoucí bakalářské práce paní doktorce Mgr. Sylvii Bláhové Ph.D. za odbornou přípravu a metodologickou pomoc při zpracování mé práce.

Anotace

HAJSKÝ VOJTĚCH. *Srovnání vzdělávacích systémů Francie a Velké Británie a jejich dopad na multikulturní společnost*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2023, 44 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se bude zabývat srovnání vzdělávacích systémů Francie a Velké Británie, respektive občanské výchovy a její dopad na multikulturní společnost. Zabývat se budu především tím, jaké známe přístupy k občanskému vzdělávání, abychom je mohli následně zařadit do jednotlivých vzdělávacích systémů Francie a Velké Británie. Hlavním cílem je určit, který vzdělávací systém je úspěšnější z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání, nebo úspěšnosti na pracovním trhu z pohledu menšin. Dále se budu zabývat tím, jaké faktory ovlivňují úspěšnou adaptaci menšin.

Klíčová slova: Občanská výchova, kosmopolitismus, minority, společnost, vzdělávání

Anotation

HAJSKÝ VOJTĚCH. *Differences between school systems of France and Great Britain and their impact on multicultural society*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2023, 44 pp. Bachelor Thesis

This bachelors thesis deals differences between systems of France and Great Britain, respectively civic education and their impact on multicultural society. I look into which attitudes we know about civic education to classify school systems of France and Great Britain. The main goal is determine which form of civic education is more succesfull in point of view equal opportunities in school system or succes on job market. Next, I look into which factors does influneces succesfull adaptation of minorities.

Key words: Civic education, kosmopolitism, minorities, society, education

Obsah

Úvod	9
Koncept občanské výchovy	11
Starověké Řecko.....	11
Mill: Vzdělávání prostřednictvím politické participace	12
John Dewey: Škola jako komunita	13
Stát, rodiče a děti v liberálních demokraciích.....	14
Občanská výchova prostřednictvím diskuse	16
Kosmopolitní vzdělávání	18
Vzdělávací systém Francie	19
Vzdělávací systém Velké Británie	22
Kam zařadit vzdělávací systém Francie?.....	26
Kam zařadit občanské vzdělávání Velké Británie?	28
Jak se žije menšinám ve Francii?	30
Jak se žije menšinám ve Velké Británii?	35
Závěr	39
Zdroje.....	42

Úvod

V bakalářské práci se budu v teoretické rovině věnovat srovnání vzdělávacích systémů zemí Francie a Velké Británie a jejich dopadu na multikulturní společnost. Jedná se o komparativní analýzu, kdy nejdříve teoreticky shrnu hlavní koncepty občanské výchovy a následně je aplikuji na občanskou výchovu v zemích Francie a Velké Británie. V teoretické části budu čerpat především z odborné literatury, kdy popíšu teoretické koncepty občanského vzdělávání. Dále je potřeba také na základě odborné literatury popsat občanské vzdělávání jak ve Francii, tak Velké Británii a přiřadit je do jednotlivých konceptů občanské výchovy. V neposlední řadě se zaměřím na to, jakým způsobem se žije menšinám ve Francii a Velké Británii, přičemž se zaměřím především na jejich výsledky, vztah ke vzdělání a jejich následné uplatnění či rovný přístup právě ke vzdělávání. V poslední části bakalářské práce komparativní metodou vyhodnotím, který koncept občanského vzdělávání je úspěšnější. Jinými slovy, který koncept má lepší výsledky integrace národních menšin. Tomuto tématu je dobré se věnovat z toho důvodu, že právě v těchto dvou zemích najdeme dvě rozdílné koncepce občanského vzdělávání. Vzhledem k postavení menšin v jednotlivých zemích zde můžeme vidět zajímavou paralelu s občanským vzděláváním. Například pokud Velká Británie vnímá občanské vzdělávání jako způsob, jak vést žáky k životu v jedné komunitě a respektovat jednotlivé rozdíly, na společnost to má jiný efekt než například kosmopolitní vzdělávání ve Francii, které vede k tomu vychovat Francouze, kteří nejsou definováni svou etnicitou. Vzhledem k rostoucí migraci a globalizaci celkově je právě výzva na úspěšné fungování multikulturní společnosti jednou z nejdůležitějších výzev, které bude muset naše společnost čelit. Domnívám se, že právě vzdělávání je klíčem pro úspěšnou integraci menšin a správné fungování multikulturní společnosti. Tomuto tématu se budu věnovat především na území Francie a Velké Británie. V případě odborné literatury pro jednotlivé koncepty občanské výchovy budu čerpat ze Stanfordské encyklopedie filozofie, kde mohu čerpat například z článku Občanská výchova. Dalším východiskem bude pro mě také článek od Hughy Starkeyho, který zní Občanská výchova ve Francii a Velké Británii. V neposlední řadě se také zaměřím na informace z novinových článků a to například od Iony Lefevbre, která popisuje život v chudých čtvrtích ve Francii. Na základě hlavního cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka, která zní: Který koncept občanského vzdělávání na území Francie a Velké Británie je úspěšnější ve vztahu ke kulturním menšinám? Úspěšnost jednotlivého konceptu pak bude posuzován podle toho, jak jsou v praxi menšiny úspěšné na trhu práce, případně zda se menšiny ocitají ve vyloučených

oblastech. Dále je třeba se zaměřit i na to, zda mají studenti rovný přístup ke vzdělávání bez ohledu na rasu. Právě rovný přístup ke vzdělání je to, co považuji za nejdůležitější kritérium pro úspěšnost jednotlivých konceptů.

Koncept občanské výchovy

Před samotným podrobným rozebráním vzdělávacího systému Francie a VB je důležité si napřed stanovit co to vlastně občanská výchova je. Občanskou výchovu lze chápat jako proces, kterým integrujeme mladistvé do komunity a který mimo jiné vštěpuje vlastenectví neboli lásku k národu. Jinými slovy jde také o jakýsi proces budování občanů. Když se ovšem podíváme na širší definici občanské výchovy, pak zní následovně: „Občanské vzdělávání znamená všechny procesy, které ovlivňují přesvědčení, závazky, schopnosti a jednání lidí jako členů nebo potenciálních členů komunit. Občanská výchova nemusí být záměrná; instituce a komunity předávají hodnoty a normy bez významu.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). V úvodu do bakalářské práce se chci především zaměřit na vzdělávací systémy, na druhou stranu občanská výchova není pouze o vzdělávání. Do občanské výchovy můžeme zahrnout další instituce a vlivy, které formují osobnost každého občana. Mezi takové vlivy můžeme řadit například náboženství, rodinu, masmédiá, v dnešní době také sociální sítě nebo vládu spolu s politiky celkově. Na druhou stranu, pokud se něco z výše uvedených okolností nejvíce zkoumá, tak to jsou právě vzdělávací instituce, respektive nastolené procesy. Jak totiž říká Amy Gutmann: „školní vzdělávání je naší nejpromyšlenější formou lidské výuky.“ (Crittenden J., Levine P., 2007) V úvodu do bakalářské práce jsem mimo jiné zdůraznil, že tomuto tématu je důležité se věnovat z toho důvodu, že právě občanské vzdělávání formuje osobnost mladistvých. Nicméně ne vždy tomu bylo tak. Tomuto tématu se sociální vědci věnují až od 80. let minulého století a je správné, že se tomuto tématu vědci věnují stále intenzivněji. Stejně tak nemá cenu pochybovat o tom, že je to dané tím, že souvislosti mezi občanskou výchovou a účinky na společnost jako celek, ať už pozitivní či negativní, jsou stále prokazatelnější. Právě to vede sociální vědce k tomu, aby se tomuto tématu i nadále věnovali. „Od té doby mnoho výzkumných studií a hodnocení programů zjistilo podstatné účinky a většina sociálních vědců, kteří toto téma studují, nyní věří, že vzdělávací praktiky, jako je diskuse o kontroverzních otázkách, praktická akce a reflexe, mohou ovlivnit studenty.“ (Crittenden J., Levine P., 2007).

Starověké Řecko

Abychom mohli lépe pochopit, jak funguje občanské vzdělávání nyní, je potřeba se vrátit do Starověkého Řecka, kde můžeme vidět základ občanské výchovy. Jestli je zde něco, co bych mohl na občanském vzdělávání vyzdvihnout, tak to, že Řekové brali vzdělávání jako

celoživotní proces. A stejně tak to bylo s občanskou výchovou. „Smyslem politického – tedy občanského či městského – života byl seberozvoj občanů. To znamenalo víc než jen vzdělání, jak se obvykle překládá *paideia*. Vzdělávání pro Řeky zahrnovalo hluboce formující a celoživotní proces, jehož cílem bylo, aby každý člověk byl přínosem pro své přátele, rodinu a, což je nejdůležitější, pro polis.“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Pokud se ovšem můžeme něčím ve starověkém Řecku inspirovat, tak tím, že právě zde se kladl velký důraz na všestrannost. Takové učení, které bylo vyjádřeno termínem *paideia*, znamenalo pro Řeky komunitní vzdělávání. Ovšem to zahrnovalo vzdělání v umění, filozofii a rétorice, historii, vědě a matematice; výcvik ve sportu a válčení; kultivace nebo učení se náboženským, společenským, politickým a profesním zvyklostem města. Každý občan se pak stal učitelem bez ohledu na jeho vzdělání, protože právě neustále se vzdělávat a pracovat na sobě má představovat pro člověka výzvu.

Mill: Vzdělávání prostřednictvím politické participace

Hlavní myšlenku, kterou bychom si mohli od J.S Milla převzít, by měla být myšlenka, že pokud občané výrazným způsobem participují, stávají se informovanějšími. Právě participace je to, co údajně vede obyvatele k větší informovanosti. Paradoxně i tak se Mill zastával spíše demokracie zastupitelské. Participace je tedy především potřebná pro občany, protože jinými slovy řečeno, uplatňovat své zkušenosti v praxi je to, co dělá občany zkušenějšími. Dobrým občanem se podle Milla stává člověk tehdy, pokud má k dispozici fungující instituce, ve kterých může člověk participovat. I tak paradoxně píše Mill o politické participaci právě v úvahách o zastupitelské demokracii. „Pokrok je tedy podporován, když společnost rozvíjí kvality občanů a osob. Mill nám říká, že dobrá vláda závisí na kvalitách lidských bytostí, které ji tvoří.“ (Crittenden J., Levine P., 2007)

Právě participace je to, co z lidí dělá pracovitě, ochotné a nesobecké jedince. K tomu, aby bylo tomuto cíli vyhověno, však musí občané participovat i například ve farnostech, filantropických institucích, nebo v porotách. Což právě vede k rozvoji individuálních dovedností občanů. Dobří lidé budou dobrými občany za předpokladu, že budou mít potřebné politické instituce, na nichž se mohou podílet. Taková účast – jako v porotách a farních úřadech – odvádí účastníky od nich samotných a od jejich sobeckých zájmů. Pokud k tomu nedojde a pokud lidé dbají pouze na své „sobecké zájmy“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Jinými slovy čím více člověk participuje v různých společenstvích, tím více se stává dobrým občanem. Neméně zajímavým poznatkem, který Mill vnímá v zastupitelské demokracii, je vzdělávání

prostřednictvím politiků neboli veřejných zástupců. Řádný občan by se měl pravidelně účastnit politických debat a stejně tak řádný politik by měl být připraven naslouchat svým občanům, chodit do debat, mezi lidi a neustále vysvětlovat. V Millově „ideálně nejlepším zřízení“ by nejvyšší úrovně tvorby politik byly vyhrazeny celostátně voleným zástupcům a odborníkům ve státní službě. Tito zástupci a experti by nejenom plnili své politické povinnosti, ale také by vzdělávali veřejnost prostřednictvím debat a jednání na zastupitelských shromážděních, na veřejných fórech a prostřednictvím tisku (Crittenden J., Levine P., 2007). I když se Millovi nemůže upřít jeho významný přínos v rámci vzdělávání, nelze přepokládat, že by všechny jeho myšlenky byly zcela naplněny.

John Dewey: Škola jako komunita

John Dewey poukazuje na fakt, že USA pojaly vzdělávání jako prostředek k udržení moci, a to v mezinárodním systému. Cílem této výchovy je ovšem formovat občana, nikoliv člověka. Není náhodou, že USA jsou jakousi kolébkou kapitalismu. Dewey však hledal způsob, jak naopak formovat nejen dobrého občana, ale i člověka. A nejlepší místo, kde toho dosáhnout? Škola. „Vytváření demokratické kultury ve školách nejen usnadňuje přípravu studentů na demokratickou participaci v politickém systému, ale také podporuje demokratické prostředí, které utváří vztahy s dospělými a mezi vrstevníky, do kterých se studenti již zapojují. způsob, jakým je škola řízena,“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Škola má podle Deweyho za úkol probudit ve studentech skutečný zájem o skutečná témata.

Co je smutné, tak to, že od doby, kdy John Dewey žil (1859-1952), se toho vlastně tolik nezměnilo. Dewey například kritizoval, že ve státních školách studenti spíše zapisují a sem tam debatují. Jak by ale měla škola správně vládnout? Podle Deweyho se knižní lekce a diskuse špatně spojují s daným problémem. Cílem každé školy by tedy mělo být studenty přímo vtáhnout do problému. „Dewey ve skutečnosti poznamenává, že tradiční metody výuky jsou často „cizí stávajícím schopnostem mladých... mimo dosah [jejich] zkušeností...“ (Crittenden J., Levine P., 2007) „Jako jádro učení chtěl Dewey „zážitkové kontinuum“ (1938, 28, 33). Zkušenosti, které chtěl propagovat, byly ty, které podtrhovaly zdravý růst; jinými slovy ty, které vyvolaly větší touhu učit se a pokračovat v učení a které vycházely z předchozích zkušeností.“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Po zvážení všech těchto podmínek pro správné

vzdělávání bylo jediným logickým vyústěním zařadit provoz školy do osnov. Jinými slovy žáci chodili do školy jako do komunity, v které se aktivně podíleli.

Do těchto provozních záležitostí bylo zařazeno prakticky vše, s čím se každá škola potýkala. To souviselo například s údržbou škol, případně právě s etnickými problémy, které byly na školách každodenním chlebem. „Dewey (1896) zásadně položil základy pro organický, situovaný a bezproblémový vztah uvědomění, reflexe a akce v každodenním životě.“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Ani tak by se nemělo o všem ve škole rozhodovat demokraticky. Zkrátka existují situace, kde jsou potřeba především zkušenosti a nadhled. Do této oblasti můžeme zařadit především pedagogickou problematiku, která vyžaduje především pedagogické vzdělání. Navíc ne o všem mohou děti rozhodovat, a proto by se kompetence měly odvíjet od věku studenta. Vzhledem k tomu, že mnoho studentů je stále ještě dětmi, by rozhodnutí, která mají učinit, měla být přiměřená věku. „Ne všechny demokratické postupy nebo školní záležitosti jsou vhodné pro všechny věkové kategorie. Rozdíly v kognitivním, sociálním a emočním vývoji, zejména na úrovni základní školy, komplikují demokratické jednání.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Aby bylo dosaženo cíle, kdy má škola fungovat jako komunita, je důležité, aby studenti organizovali například školní časopis, kde mohou pravidelně mluvit o svých problémech. Dalším důležitým prvkem je například školní parlament, kam jsou studenti voleni, a právě to vede k rozvoji kompetencí a ke zlepšení demokratické kultury.

Stát, rodiče a děti v liberálních demokraciích

Na začátek bych se rád zamyslel nad tím, kolik má vlastně občan povinností? Zcela jednoznačně jich není málo a celkově na občany má společnost poměrně velké nároky. Pokud má ale člověk obstát v náročné společnosti a ustát nemalý tlak, musí se mu dostat kvalitního vzdělání. Kdybychom ovšem měli vyjmenovat jednu věc, která by měla být pro společnost prioritní, která by to byla? Podle Amy Gutmann by měla demokratická společnost vnímat jako svou prioritu vzdělávat a demokraticky vychovávat své děti. „Gutmann (1987) například tvrdí, že demokratická společnost jako celek má významný podíl na vzdělání svých dětí, protože z nich vyrostou demokratičtí občané. Společnost má tedy přinejmenším odpovědnost za výchovu všech dětí k občanství.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Nicméně Gutmann vnímá občanskou výchovu jako vzdělávání, kde by se měl významně angažovat stát. Gutmann totiž předpokládá, že ne každá rodina je připravena poskytnout svým dětem dobrého občanského vzdělání, a proto

by tuto úlohu měl převzít stát a vzdělání dopřát všem bez ohledu na sociální podmínky, ve kterých děti vyrůstají. Paradoxně ani tak není stát jediná instituce, která by měla vychovávat děti, nýbrž se na ni musí podílet i rodina. Gutmann rozřadila vzdělávání do několika pilířů: rodinný stát, stav rodin a stav jednotlivců. V rodinném státě jsou děti vychovávány podle toho, co identifikuje stát a od toho se odvíjí jediný dobrý život. To ale na druhou stranu není příliš pragmatický a demokratický způsob vzdělávání. Dalším stavem je tedy stav rodin, který už výchovu ukládá do rukou rodičů. Právě výchova v rodinách předurčuje děti k tomu, aby žily v souladu s rodinnými hodnotami. V praxi je tato metoda ovšem prokazatelná, protože velmi často své politické postoje, názory nebo i mimo jiné povolání si od svých rodičů přebíráme. „Odkud se ale bere naše politická orientace? Výzkum na tuto otázku poukazuje na zkušenosti z raného dětství“ (Ludden D., 8. září 2020). Poslední je stav jednotlivců, vůči kterému se Gutmann ovšem vyhrazuje. Stav jednotlivců „je založen na představě liberální neutrality, v níž se rodiče i stát obracejí na odborníky na vzdělávání, aby zajistili, že žádný způsob života nebude zanedbáván ani diskriminován. Zde je touha vyhnout se sporům a vyhnout se učení ctnostem v atmosféře společenského pluralismu.“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Nicméně i když Gutmann tuto metodu kritizovala, tak musela uznat, že vést děti spíše k osobní svobodě než ctnostem je poměrně dost rozšířenou formou. Nakonec z těchto tří stavů vzniknul demokratický stav vzdělávání, kde se na výchově podílí nejen stát, ale také rodiče či pedagogičtí pracovníci.

Takové vzdělávání poskytuje jakýsi mix, který vede k tomu, že vzdělávání je spíše inkluzivní. Hlavním cílem je sebevědomá společnost, v níž existuje jasná struktura. Abychom naplnili tento závazek, musíme jako společnost „vychovat všechny vzdělatelné děti, aby byly schopny participovat na kolektivním utváření své společnosti“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Děti by se podle Gutmann měly naučit kriticky debatovat neboli se vžít do všech různých způsobů života, aby mohly být empatictější právě vůči odlišným způsobům života. Aby byl tento cíl naplněn, musí být jasně stanoveny hranice, kam může stát zasahovat. Stejně tak je potřeba omezit rodičovskou autoritu rodin. Pokud ovšem ve státě stanovíme tuto „nerepresi“, musíme o to větší důraz klást na intelektuální a emoční debatu, z níž vzejde demokratická společnost. Vše výše uvedené je sice hezké, ale „k ničemu“, pokud bude ze vzdělávání kdokoliv vyřazen. Jak říká Gutmann, „všechny vychovatelné děti musí být vzdělávány“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Aby děti mohly tolerovat životy ostatních, musí se zkrátka učit přemýšlet jinak než například jejich rodiče, respektive rodina nemůže být jediná instituce, která jedince vychovává. Naproti tomu Galston přináší sice trochu odlišný, ale i tak velmi podobný pohled na vzdělávání. Ačkoliv Galston v lecčem Gutmann kritizoval, mají v mnoha oblastech velmi

podobný pohled na věc. Galston vnímá vzdělávání jako proces, kde by se žáci měli zaměřit na hodnocení talentu, výkonů veřejných činitelů. Podle Galstona by se měli studenti místo i díky debatám a kritického pohledu na věc, velmi zjednodušeně řečeno, zaměřit na způsob, kterým vhodně vybírají své zástupce. „Lidé musí být schopni vést život, který považují za hodnotný, beze strachu, že budou nuceni věřit nebo jednat nebo myslet v rozporu se svými hodnotami, včetně toho, že budou vedeni ke zpochybňování způsobů života, které zdědili.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Galston by tak na rozdíl od Gutmann nechal děti „jít si vlastní cestou“. Děti by si měly vyzkoušet několik způsobů života, než si najdou ten svůj vlastní pro ně ten nejbližší. Jinými slovy: „chybami se člověk učí.“ Rodiče pak oceňují na tomto způsobu to, že je zde jasně oddělená hranice mezi soukromím a veřejným životem. Pokud se ovšem Galston a Gutmann v něčem shodnou, tak pak je to jednoznačně to, že v dětech musíme pěstovat kritické myšlení. „Podle Galstona musí děti rozvíjet „schopnost hodnotit talent, charakter a výkon veřejných činitelů“; Gutmann se snaží vychovat schopnosti nezbytné pro volbu mezi dobrými životy a pro volbu mezi dobrými společnostmi. Jakkoli má kritické myšlení demokratický charakter, aktivní účast vyžaduje něco víc než pouhé dovednosti, dokonce i schopnosti myšlení.“ (Crittenden J., Levine P., 2007).

Občanská výchova prostřednictvím diskuse

Vzhledem k tomu, že jsem zatím mluvil o historii, nastal čas se přesunout více do aktuálního způsobu vzdělávání, ačkoliv právě výše zmíněné je dobrým základem pro současnost. Jednou z moderních forem výchovy je výchova prostřednictvím diskuse, která si klade za cíl rozvíjet kritické myšlení. Jedná se o výchovu, kde moderátor, v našem případě učitel ve škole, moderuje debatu mezi studenty. „Jádrem občanské výchovy může být naučit se mluvit a naslouchat druhým o veřejných problémech.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Cílem této debaty je vzájemně si předávat názory mezi studenty, ale především je cílem naučit studenty logicky argumentovat, kriticky přemýšlet, a hlavně respektovat názory druhých. V České republice je například známý model, kdy studenti simulují model OSN neboli kdy si žáci z celé republiky jezdí vyzkoušet roli státníka. Stejně tak žáci diskutují o problémech z pohledu historických postav. Žáci se na debatu obvykle připravují předem, kdy mají za úkol si daný problém nastudovat, protože pak mluví především za sebe a snaží se najít společnou řeč s ostatními. Studie pak ukazují, že pokud studenti debatují o aktuálních, leckdy kontroverzních problémech, výrazně rostou i jejich znalosti například z legislativního procesu. „Značné důkazy ukazují, že moderované diskuse o aktuálních, kontroverzních otázkách zvyšují znalosti

studentů o občanských procesech, jejich dovednosti v kontaktu s ostatními lidmi a jejich zájem o politiku.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Hlavním benefitem této formy občanské výchovy je zvyšující se zájem o politiku. Jediným problémem výchovy prostřednictvím diskuse je to, že ne vždy je pro moderátora debaty, respektive učitele jednoduché debatu vést neutrálně a nereprezentovat své vlastní názory prostřednictvím debaty.

Kosmopolitní vzdělávání

Kosmopolitismus je čím dál více zmiňovaným pojmem hlavně kvůli globalizaci. Hlavní myšlenkou kosmopolitismu pak je to, že de facto odstraníme vlastenectví, ale začneme o sobě uvažovat jako o globálním národu. „Kosmopolitismus, v politické teorii, je víra, že všichni lidé mají nárok na stejnou úctu a ohleduplnost bez ohledu na to, jaký je jejich občanský status nebo jiné vztahy.“ (Britanica, 2015). Jinými slovy naše povinnost by měla být přistupovat ke všem stejně bez ohledu na rasu, náboženství nebo původ. „Znamená to, že bychom neměli dělat nic v našich jiných komunitách nebo v našich životech, o kterých víme, že jsou nemorální z pohledu Kantovy komunity celého lidstva. Měli bychom „pracovat na tom, aby se všechny lidské bytosti staly součástí našeho společenství dialogu a zájmu“ (Crittenden J., Levine P., 2007) Kosmopolitismus vnímám i jako myšlení, kdy si musím uvědomit, že to, co dělám já, má dopady na celé lidstvo, byť se to na první pohled nemusí zdát. Pro zajímavost Theodore Roosevelt varoval před tím, že kosmopolitismus, respektive podobné myšlení může všeobecně vést k tomu, že malá komunita je upřednostňována na úkor velkého národa. Na druhou stranu tomuto neduhu lze předcházet...

I když na vlastenectví není podle kosmopolitismu nic tak špatného, kosmopolitní vzdělávání vylučuje to, že by v osnovách hrálo právě vlastenectví, respektive pojem „my“ dominantní roli. Tedy není dobré stavět občanskou výchovu na lásce vůči vlastní komunitě. Jak vlastně ale ovlivňuje vzdělávání toleranci rozdílů? Je to sice jednoduchá otázka, ale také na ni existuje jednoduchá odpověď. „Zdá se, že existuje přímá korelace mezi roky ve škole a zvýšením tolerance rozdílů (Nie et al., 1996). Zvýšení tolerance může vést ke zvýšení respektu k těm, kteří mají odlišné názory.“ (Crittenden J., Levine P., 2007). Pokud tedy člověk déle studuje, je větší pravděpodobnost, že bude tzv. kosmopolitou. Troufám si tvrdit, že je to tím, že na univerzitě se často setkáváme se studenty z jiných koutů země, nebo že právě na univerzitě míříme na Erasmus. Díky tomu, že v podstatě ve všech státech západní Evropy se počet studujících vysokoškoláku zvýšil, dalo by se zjednodušeně říct, že je kosmopolitní vzdělávání na vzestupu.

Vzdělávací systém Francie

Jak už jsem zmínil, ve své bakalářské práci budu srovnávat vzdělávací systémy Francie a Velké Británie. Začneme ale Francií. Co se týče historie, tak obě země jsou sice odlišné, přesto v lecčem podobné. Historie občanského vzdělávání začíná ve Francii v dobách francouzské revoluce, tedy v 18. století. Díky francouzské revoluci také mohl vzniknout ideologický směr – konzervatismus. Právě francouzská revoluce probíhala rychle a vyžádala si hodně obětí. Konzervatismus reprezentuje konzistentní, pomalejší změny, aby se předcházelo revolucím. Z toho plyne i to, jakým způsobem byl utvořen vzdělávací systém ve Francii všeobecně – rychle a liberálně. Mezi zakladatele konzervatismu patří Edmund Burke, britský politik irského původu. Právě Burke byl politikem a teoretikem v jedné osobě v dobách, kdy probíhala francouzská revoluce, a právě tady začíná rozdíl mezi oběma zeměmi. Zatímco Velká Británie se staví i směrem ke vzdělávání konzervativněji, Francie jde liberálnější cestou s důrazem na vzdělávání v oblasti lidských práv, nebo zapojení studentů do civilního života. „Francouzský sylabus na druhé straně zdůrazňuje závazek k boji proti rasismu, lidským právům a občanským akcím proti nespravedlnosti. Jeho teoretická základna ve Francouzské republice, hlásící se k individuální rovnosti bez rozdílu, popírá jakékoli uznání existence sociálních skupin založených na kultuře nebo etnicitě.“ (Starkey, 2000). I když občanské vzdělávání započalo ve Francii již po francouzské revoluci, do školních vzdělávacích osnov se multikulturní vzdělávání, respektive to, jakým způsobem stát hodlá pracovat s multikulturními rozdíly, dostalo až v roce 1997, prakticky souběžně s Velkou Británií.

Co ovšem Francii v tomto směru „nahrává do karet“, tak to, že se od roku 1997 prakticky neustále těší velké podpoře ze strany politiků a veřejnosti. Je to ale právě i z toho důvodu, že cílem občanského vzdělávání je občany správně integrovat tak, aby nevznikala ghetta, která by představovala nebezpečí pro francouzská města. „Ačkoli má občanská výchova ve Francii historii sahající až do devatenáctého století, nejnovější verze učebních osnov pro nižší sekundární školy byly postupně zaváděny mezi rokem 1996 a školním rokem 1999/2000, kdy dosáhly posledního ročníku úplné střední školy. (Starkey, 2000). Kdybych měl shrnout princip občanského vzdělávání do jedné věty, tak bych definoval tento princip ve smyslu: „Není žádné my, Francouzi a oni, imigranti, jsme jeden národ bez ohledu na to, odkud kdo pochází“. Jinými slovy je třeba dbát důraz na rovnost všech dětí bez ohledu na rasu, náboženství, národnost, aby měly stejné možnosti vzdělání. Důraz na rovné příležitosti studentů deklaruje národní preambule, ale od toho vzniká důležitý výraz „laicité“. Celkově má výraz laicité ve Francii

dlouhou historií, která sahá až do přelomu 18 a 19. století. Laicité znamená zákaz náboženského vlivu na vzdělávání. Proč je vlastně tento výraz důležitý? Je důležitý hlavně z toho důvodu, že když vznikal princip občanského vzdělávání, tak byl do velké míry ovlivněn katolickým vlivem ve Francii. Takže i když osnovy vznikaly poměrně liberálně, v praxi byl katolický vliv cítit na každém kroku. Nemluvě o tom, že právě katolická církev by se dala v minulosti označit jako prakticky ultrakonzervativní. Reforma vzdělávání, která měla za cíl zabraňovat vzniku ghett, započala už v roce 1995 a byla schválena v září roku 1996. Nicméně, než byla realizována, byl tu rok 1999.

Tato reforma si zakládá na participaci menšin a výchově k ní už na středních a základních školách. „Výchova občana zahrnuje výchovu k civilnosti, výchovu k životu ve společnosti a občanskou výchovu v politickém smyslu, která zahrnuje uvedení do politického života, do institucí a jejich fungování. Republika je založena na ústavě a vyžaduje protějšek občanské ctnosti“ (Starkey, 2000). Jak tomu porozumět? Přistěhovalci neboli menšiny musí nejdříve porozumět institucionálnímu uspořádání Francie a pak teprve se mohou účastnit veřejného života, participovat případně fungovat ve veřejných institucích. A jaká je vlastně škola v praxi podle ustanovení z roku 1999? Škola ve Francii by měla být místem, kde se člověk nejen vzdělává, ale mimo jiné také funguje v komunitě. V této komunitě každý člověk zastává odlišné role dle individuálních dovedností každého žáka. Žáci tedy nemají pouze práva, mají i povinnosti vůči své komunitě a okolí. Což mimo jiné vychází i z konvence spojených národů. „Úmluva OSN o právech dítěte (1989) říká, že děti mají práva a povinnosti. Práva a povinnosti ve škole. Budování osobní identity. Státní příslušnost a jak získat francouzskou státní příslušnost, pokud ji ještě nemáte. Demokracie ve škole: volba zástupců tříd.“ (Starkey, 2000). Kromě toho, že každý žák má nejen svá práva, ale i povinnosti, tak vhodným způsobem pro to, aby žák řádně fungoval v komunitě, tak v naprosté většině škol funguje studentský parlament, kde žáci zastupují mimo jiné i svou národnost.

Pokud tedy žáci pravidelně vidí, že jejich rasově odlišný spolužák se účastní školního parlamentu, řeší podobné záležitosti jako ostatní, nebo může menšiny zastupovat, reprezentovat, přibližovat ostatním, snáze se „původní“ žáci lépe identifikují s jinou národností a lépe se dokážou do ní vcítit. I to vede k tomu, že se menšiny snáze stávají občany dané země. I tak je francouzský vzdělávací systém postaven na osobní identitě každého žáka a individualismu, alespoň podle národních vzdělávacích osnov. Pokud všichni zúčastnění žáci ve škole participují bez ohledu na rasu, národnost nebo sociální postavení, je stejně tak důležité, aby řešili stejná témata. Žákům musí být odmala vštěpováno, že je důležité se starat o národní

dědictví a přírodu bez ohledu na jejich původ. A pokud toto žáci od útlého věku často řeší, pak se snáze stávají hrdými a participujícími občany. Jinými slovy kosmopolitismus ve Francii také znamená, že z žáků se stávají hrdými Francouzi bez ohledu na jejich etnicitu. Samozřejmostí vzdělávacího systému ve Francii je oficiálně rovnost všech žáků před zákonem, a to ve všech školách.

Ve Francii pak je přísně trestáno jakékoliv projevy rasismu, sexismu či jiné intolerance. Je pravdou, že teď předbílám, ale ve Francii se údajně stane až 1,2 milion rasových útoků ročně. Kolik je ale ve Francii odsouzeno lidí za rasový útok ročně? Méně než 1000. Takže i když vzdělávací systém ve Francii je považován v oblasti rovnosti přístupu za jeden z nejlepších na světě, nedá se ani zdaleka říct, že by rasismus byl ve Francii „vymýcen“. „Odhaduje se, že 1,2 milionu lidí ročně se ve Francii stane obětí rasistického útoku, ale za rasově motivované zločiny je ročně odsouzeno méně než 1000 lidí, uvádí zpráva.“ (The Local fr., 2022) Ve francouzských školních osnovách je jasně definována i výchova k evropskému občanství. V osnovách je jedna kapitola věnována právu a spravedlnosti, kde se mimo jiné klade důraz na lidská práva v Evropě všeobecně. „Termín 3. Lidská práva a Evropa. Základ evropského občanství: společné hodnoty, národní identity, demokratické struktury. Tento program problematizuje pojem práva a úzce jej propojuje s chápáním práva a politického procesu jako boje za protichůdné pohledy na práva. Zkoumá rozvíjející se pojetí evropského občanství.“ (Starkey, 2000). Jinými slovy základ francouzského vzdělávacího systému je, zde se budu opakovat, chápání, že není tady my a oni, nýbrž jen a pouze my. Právě výše zmíněná citace dokazuje, že cílem je snazší evropská integrace všech obyvatel. I to by mělo potlačovat jakékoliv nacionalistické tendence. Právě tím se dost možná Francie odlišuje od Velké Británie.

Jaké je občanské vzdělávání v praxi? Co se týče hodinové dotace, tak stát neboli republika nechává školám poměrně volné ruce, a to v rozmezí 30 minut až jedné hodiny. Nutno podotknout, že pro nás Středoevropany probíhá občanská výuka ve Francii poněkud zvláštním, ne však nutně špatným způsobem. Mnozí z nás si pamatují na teroristické útoky ve Francii, kdy pachatelé zaútočili na Charlie Hebdo. Útoky zatím nechme stranou, zaměřme se na průběh výuky občanské výchovy ve Francii. Například ve Francii je běžné, že se používají ilustrace k pro žáky lepšímu ztotožnění se s daným problémem. „Barevná ilustrace ukazuje detailní pohled na jejich prapor, který zobrazuje Marianne, ženu, která symbolizuje republiku, doslova chrlí symboly rasistických a fašistických stran.“ (Starkey, 2000). Nutno dodat, že i když je ve Francii týdenní dotace již dříve zmíněných 30-60 minut, často si školy upravují rozvrh podle sebe. Například do více bloků, které jsou pak následně delší. Při těchto blocích se klade velký

důraz na debatu a kritické myšlení. Ještě se ale vrátím k, pro nás možná kontroverzním, obrázkům. Kromě toho, že ve Francii najdou žáci ve svých učebnicích vyobrazenou ženu, která zvrací na fašistické symboly, učebnice mimo jiné vyobrazují správný příklad řádného občanství.

Jak se mohou žáci a přistěhovalci zapojovat do veřejného života? Občanská výchova vede žáky dokonce, pro mnohé z nás možná překvapivě, k účasti na demonstracích. Dále je přirozené se aktivně zapojovat ve spolcích, odborech, politických stranách. Prakticky kdekoliv, kde mohou vyniknout názory a individuality žáků. Aby byly početné debaty ve francouzských školách hojně využívány, je důležité správně stanovit probíraná témata. Mezi těmito tématy pak jsou: občanství a zdvořilost, občanství a integrace, občanství, zákon a vztahy na pracovišti, občanství a změny v rodinném životě. Od těchto klíčových témat se pak odvíjí další dílčí témata i jako například dříve zmíněná ochrana prostředí, které nás obklopuje a národního bohatství nebo mnoho jiných témat, která mají cizince přivést k řádnému životu v komunitě. Hlavní reforma proběhla okolo roku 2000, nicméně nejnovější pochází z roku 2015. Francie tehdy spustila nové kurzy, které navazují na ty předchozí. Jedná se o kurz mravní a občanské výchovy a vyučuje se ve všech třídách základních a středních škol. Skládá se ze čtyř témat a to: „Citlivost (chápat své pocity a pocity druhých), Pravidla a práva (chápat svá zákonná práva a pravidla společnosti), Kritické myšlení (činit racionální rozhodnutí) a Sociální odpovědnost (naučit se stát se zodpovědným členem společnosti).“ (France24, 2015) Na těchto nových kurzech je vidět především posun od občanské výchovy k té mravní.

Vzdělávací systém Velké Británie

Vzdělávací systém ve Velké Británii si prošel patrně největší reformou v roce 1988, tedy podobně jako je tomu ve Francii. Na rozdíl od Velké Británie zde však neměla vláda přímou kontrolu nad obsahem občanského vzdělávání. Ve Velké Británii se ovšem začal klást větší důraz na občanské vzdělávání i díky tomu, že ho začali prosazovat oblíbení regionální učitelé. Je však pravdou, že všeobecně britský vzdělávací systém klade důraz na národní hrdost, je více „nacionalistický“, ale zároveň se snaží vysvětlit potřeby a pocity minorit.

Proč se vlastně začali ve Velké Británii více zabývat občanskou výchovou? Do značné míry za to může jakási krize politické legitimacy, která byla doprovázena nízkým zájmem o politiku ve Velké Británii celkově. David Heargraves například poukazuje ale na fakt, že krize

politická se snadno zvrhne v krizi morální. „Citují Davida Hargreavese, který se zastává výchovy k občanství, protože „politická apatie plodí morální apatii“. To je podpořeno zveřejněným názorem skupiny Citizenship 2000, pro kterou je výchova k občanství „naléhavě potřebná“ (Starkey, 2000). Pokud má někde tento systém výchovy k občanství ve Velké Británii nedostatky, pak je to nejednoznačnost. Respektive to, že nejsou jasně stanovené hodnoty, které mají žáka vést ke správnému občanství. Zaprvé, je tu váhání kolem pojmu občanství. Zadruhé, chybí jasné vymezení hodnot, na kterých má být založena budoucnost společnosti.“ (Starkey, 2000). Občanskou výchovu ve Velké Británii můžeme roztřídit do dvou kategorií. Na straně jedné je zde něco jako „výchova ke zdraví“, jejíž zkratka je PSHE, tedy sociální, zdravotní a osobní výchova, a na straně druhé je zde sylabus navržený národní skupinou pro občanství, který se zabývá politickou gramotností studentů.

Zatímco ve Francii definovali občanství už v 18. století, ve Velké Británii je to stále poněkud problematictější. Přesto můžeme občanství definovat jako status, respektive to, jak se ve Velké Británii cítíme. Pokud je ve Velké Británii činnost, která vede k výchově občanství, tak je to činnost dobrovolnická. Dokument, který zpracovala poradní skupina, se nazývá Crickův report, který klade důraz na porozumění komunitám. „Učební osnovy by měly umožnit ... povědomí o komunitní a kulturní rozmanitosti. Mělo by jim to pomoci zjistit, kde a jak zapadají do komunity. Měl by jim umožnit porozumět své komunitě, její historii, jakou roli hrála v národním životě atd. (QCA, 1998, p. 19)“ (Starkey, Osler, 2001). Koneckonců, je vlastně dobře, že taková skupina vznikla, a to z jednoho velmi praktického důvodu. Výchova k občanství totiž po druhé světové válce údajně příliš neumožňovala minoritám rovný přístup ke vzdělávání. V roce 1988 pak vznikl imigrační zákon, který spíše jakoukoli rovnost zpochybňoval. Při této příležitosti tehdy budoucí učitelé udělali průzkum, ze kterého vyplynuly nejasnosti ohledně občanství. Respondenti pak často odpovídali stylem: „Nemám ponětí, co je občan. Nevím. Myslím, že existuje něco jako občanství...“, „Myslím, že jsem občan, ale musel bych se pořádně ponořit do slovníku.“, „Nedokážu si představit skutečné slovo občan.“ (Starkey, 2000). Z průzkumu vyšlo, že občanství bělocha je něco jiného než občanství přistěhovalce. Respektive jak by mohli obyvatelé vnímat občanství „druhých“, když druzí stejná práva nemají. Crickův report pak pohled na občanské vzdělávání obrací, protože vnímá výchovu k občanství jako cíl k porozumění a obnovení chápání komunity jako celku, kde je jedna hlavní národní identita. Taková národní identita pak představuje místo, kde je dostatek prostoru pro pluralitu názorů, etnik a náboženství, která se ve Spojeném království už dlouho vyskytují. Výchova k občanství pak má vytvářet konsenzus mezi jednotlivými etniky.

„Hlavním cílem celé komunity by mělo být nalezení nebo obnovení smyslu pro společné občanství, včetně národní identity, která je dostatečně bezpečná, aby našla místo pro pluralitu národů, kultur, etnických identit a náboženství, které se ve Spojeném království dlouho vyskytují. Výchova k občanství vytváří společný základ mezi odlišnou etnickou a náboženskou identitou.“ (Starkey, 2000).

Čeho tedy chtěli ve Velké Británii dosáhnout? Jednoznačně široce definované národní identity, která je prostřednictvím občanské výchovy budována. Na jakých hodnotách má ale výchova k občanství stát? Národní osnovy si kladou dva hlavní cíle, kterých má občanská výchova dosáhnout. Hlavním cílem je formovat žáka jako spolehlivého občana, který umí čelit výzvám společnosti, respektive on sám buduje spravedlivou společnost. Škola je pak místo, kde žák získává k tomu potřebné zkušenosti a stejně tak ve škole musí být rovné příležitosti pro všechny studenty. Jinými slovy, vzdělávací systém dobře formuje žáka k tomu, aby rozuměl příležitostem, povinnostem a nabíral zkušenosti, které využije ve formování spravedlivé společnosti. Jak mimo jiné poukazuje následující citace. „Školní vzdělávací program by měl mít za cíl připravit všechny žáky na příležitosti, povinnosti a zkušenosti života. Měl by předávat trvalé hodnoty společnosti, rozvíjet integritu a autonomii žáků a pomáhat jim být zodpovědnými a starostlivými občany schopnými přispívat k rozvoji spravedlivé společnosti.“ (Starkey, 2000)

Druhým hlavním cílem, který je však velmi podobný tomu prvnímu, je dbát na to, aby žáci porozuměli potřebám ostatních národností. Zde je však zajímavá paralela s Francií. Zároveň se totiž ve velké Británii klade důraz i na ochranu prostředí, ve kterém všechny komunity žijí. Právě i řečneme ekologická výchova je součástí výchovy k občanství. „Podporovat rovné příležitosti... čelit diskriminaci a stereotypům... rozvíjet své znalosti a chápání různých přesvědčení a kultur... respekt k prostředí, ve kterém žijí... závazek k udržitelnému rozvoji.“ (Starkey, 2000). Porovnání se budu věnovat až později, nicméně i když se zdají být v hodnotách obě země dost podobné, ve Velké Británii má občanské vzdělávání jeden menší háček. A to ten, že i když hodnoty se zdají být jasné, nejsou nikde jasně napsány a definovány., tedy ne ve státních institucích. Britská vláda pak prohlásila státní principy jako slušnost, sociální spravedlnost, odměna za tvrdou práci atd. „V roce 1998 britská vláda vytvořila vlastní prohlášení o hodnotách a zásadách, jmenovitě: slušnost, sociální spravedlnost, odměna za tvrdou práci, význam silných komunit a rodin a sladění práv s odpovědností.“ (Starkey, 2000).

Samozřejmě vznikala další prohlášení, která byla ovšem prohlášení spíše stranická než ta, na kterých by panoval konsenzus. Již dříve zmíněná národní skupina přišla s prohlášením, ne kterém už panovala podstatně širší shoda, než jak tomu bylo dříve. Taková formulace klade důraz na komunitě, kde se jedni starají o druhé a rodina je místo, kde je podpora pro všechny. Formulace pod pojmem komunita pak zní: „Vážíme si pravdy, svobody, spravedlnosti, lidských práv, právního státu a kolektivního úsilí o společné dobro. Zvláště si ceníme rodiny jako zdroje lásky a podpory pro všechny jejich členy a jako základ společnosti, ve které se lidé starají o druhé.“ (Starkey, 2000). Když se ale zamyslím podrobněji, tak i když může být tato řekněme konečně schválená formulace užitečná, nejsem si úplně jistý, zda se jedná o dobré základy pro občanské vzdělávání, spíše jde o omáčku, se kterou se málokdo ztotožní. Vlastně celkově jestli něco mohu považovat za Achillovu patu výchovy k občanství ve Velké Británii, tak to, že právě výchova k občanství nemá ve Velké Británii příliš dlouhou historii. Reálný vznik výchovy k občanství se datuje až k roku 2002. Důraz na neformální vzdělávání se pak sice zvýšil, a to v letech 2002-2015, ale ani tak důraz ne občanskou výchovu nebyl příliš velký. „Na neformální výchovu k občanství není kladen velký důraz. Nejbližší byla v letech 2002 až 2015 řada dalších iniciativ a politik zavedených na podporu účasti studentů a „hlasu žáků“ (Kerr, 2021). Na co však stále klade důraz, jak již bylo zmíněno, je dobrovolnictví. Co je neméně zajímavé, tak fakt, že občanské vzdělávání není ve Velké Británii povinné. Jinými slovy spadá do nepovinného předmětu z dříve zmíněného PSVE, tedy sociální a zdravotní výchova, do které mimo jiné právě výchova k občanství spadá, což není moc šťastné.

Je sice hezké, že školní systém ve Velké Británii dává studentům a školám celkově více možností volby, na druhou stranu jsou předměty, které jsou klíčové pro chod státu, respektive pro morální hodnoty společnosti a objektivně by měly hrát ve školním systému vyšší roli. Na druhou stranu škola má relativně vysoké kompetence v tom, jak bude k občanské výchově přistupovat. „Je součástí nestatutárního rámce spolu s Osobně sociální a zdravotní výchovou (PSHE) pro všechny děti ve věku 5 až 11 let na základních školách. Zur Auflösung der Fußnote [17]. Od roku 2007 mají školy také právní odpovědnost ukázat, jak rozvíjejí soudržnost komunity a od roku 2014, jak prosazují základní britské hodnoty.“ (Kerr, 2021). Co je však neméně zajímavé, je to, že školy mají povinnost prokazovat to, jakým způsobem udržují školní komunitu. Tedy i když škola nemá zakotvenou právní povinnost učit občanskou výchovu, je povinna ji prokazovat britské školní inspekci zvanou ve zkratce Ofsted. Na základě těchto zpráv pak vznikla vládní studie zvaná CELS, která je vládní longitudinální studií, která právě pokrok v oblasti občanského vzdělávání zkoumá. Tato studie pak probíhala v letech 2001 až 2010. Tato

studie pak zdůrazňuje spoustu výzev, kterým občanská výchova ve Velké Británii čelí. Hlavní výzvou podle této studie je otázka konzistence občanského vzdělávání a vize. Neboli jak vizi uplatnit v praxi. Občanská výchova by mimo jiné měla stát na kvalitních učitelích, kteří jsou v oblasti občanského vzdělávání náležitě proškoleni. Stejně tak by měla mít občanská výchova silnou podporu ze strany vedení školy. „Zpráva CELS z roku 2010 ukázala, že výchova k občanství je pro mladé lidi neúčinnější v průběhu času: tam, kde se s ní pravidelně setkávají v učebních osnovách (od základních škol); kde učební osnovy pro občanství plánují a vyučují vyškolení učitelé specializovaní na občanství; kde jsou kvalitní výukové a učební materiály; kde existuje jasné hodnocení učení studentů a konečně, kde má občanství ve škole status spolu s aktivní podporou vedení škol. Zur Auflösung der Fußnote[21]“ (Kerr, 2021)

Kam zařadit vzdělávací systém Francie?

Vzdělávací systém Francie v sobě ukrývá hned několik přístupů ke vzdělávání. Hned na začátku jsem psal o Starověkém Řecku, právě proto, že Řecko je jakýmsi základem pro další metody a možnosti vzdělávání. I z toho vzniklo vzdělávání prostřednictvím politické participace od Milla. Právě ve vzdělávání prostřednictvím politické participace můžeme vidět hned několik paralel pro vzdělávací systém Francie. I ve Francii je často rozšířený studentský parlament, kam žáci volí své zástupce, aby je reprezentovali. I to vede studenty k tomu, že se musí od svého útlého věku učit správně vybírat své zástupce, nebo naopak usilovat o to být zvolen a reprezentovat svou komunitu. Když převedeme tento koncept do praxe, tak co se musí Francii nechat, tak to, že volební účast ve Francii patří k těm vyšším v Evropě. Například prezidentských voleb se naposledy účastnilo 73,7 % obyvatel. Na druhou stranu to jsou výsledky prvního kola, toho druhého se už účastnilo „pouze“ 63,23 %. „Do druhého kola postoupil z prvního místa dosavadní centristický prezident Emmanuel Macron a krajně pravicová vyzývatelka Marine Le Penová. V 17:00 dosáhla účast 63,23 procenta.“ (ČT24, 2022). Koneckonců právě tento model navazuje na model občanské výchovy formou diskuse. Spíše ale než model ve formě diskuse, můžeme vidět ve Francii zajímavou paralelu s liberální demokracií. Jak už jsem zmínil, Gutman předpokládá, že ne každá rodina je připravená poskytnout svým dětem řádnou občanskou výchovu.

Právě proto by měla liberální společnost poskytnout rovné podmínky všem studentům bez ohledu na rasu, náboženství či jiné odlišnosti, a právě francouzský vzdělávací systém se

tomu výrazně věnuje. S tím souvisí například francouzský výraz „laïcité“, který omezuje náboženský vliv ve školách. Jinými slovy jsou přesně stanovené hranice, kam může stát spolu s dalšími institucemi zasahovat. Ve Francii je důležitý tento postoj, kdy se musí všem dětem dostat rovného vzdělávání, protože právě cílem Francie je zabránit vzniku ghett, která by představovala riziko pro „původní“ obyvatele Francie. Právě Gutmann říká, že musíme „vychovat všechny vzdělatelné děti, aby byly schopny participovat na kolektivním utváření své společnosti“. Hlavní myšlenku Gutmann tedy můžeme najít i ve vzdělávacím systému Francie. Dalším možným způsobem, jak občansky vzdělávat studenty je řídit školu jako komunitu. Hlavní myšlenkou školy jako komunity je zatáhnout studenty do skutečných problémů a nechat studenty si to, jednoduše řečeno, zažít. Jak tento princip Francie uplatňuje? Jak už jsem zmínil, menšiny musí nejprve porozumět institucionálnímu uspořádání republiky a teprve pak mohou participovat ve školách, veřejných funkcích či jiných institucích. Škola ve Francii je tak místem, kde žáci kromě učení musí fungovat v komunitách. Což z principu podtrhuje význam školy jako komunity. Studenti ve Francii často fungují ve školním parlamentu, což je by se dalo považovat za šťastný způsob, jak vést studenty k životu v komunitě, kde mají nejen práva, ale i povinnosti.

Studentský parlament hraje ve Francii docela zásadní roli a studenti řeší různá témata a díky tomu jsou „vtaženi“ do různých problémů. Poslední způsob, možná nejpodobnějším francouzskému vzdělávání, je kosmopolitní vzdělávání. Právě zde můžeme vidět další zajímavou paralelu. Je to právě z toho důvodu, že aby bylo zabráněno vzniku ghett, tak se francouzský vzdělávací systém snaží eliminovat jakékoliv nacionalistické chápání, spíše tíhne k vnímání světa jako jednoho místa, kde národnosti defacto neexistují. Což v praxi se příliš nedaří. Dalo by se říct, že cílem francouzského vzdělávání je vytvořit občany, u kterých nehraje roli etnicita, nýbrž mají totožnou lásku k Francii. Na druhé straně se toto vnímání ale může přelévat i do světoobčanství. Což mimo jiné znamená, že francouzský vzdělávací systém tíhne ke kosmopolitnímu vzdělávání. Ve Francii je tohoto cíle dosaženo tak, že ve studentských parlamentech „působí“ děti různých ras a národností, kde řeší de facto stejné problémy a tím se rozdíl stírají.

Který vzdělávací systém z výše jmenovaných má ale nejbliž tomu francouzskému? Respektive, který způsob občanské výchovy je nejbliže té francouzské? Z výše uvedeného je patrné, že francouzská občanská výchova má s každým způsobem něco společného. Nejbliže má však občanská výchova ve Francii k výchově kosmopolitní. Je to z toho důvodu, že hlavním cílem francouzské občanské výchovy je stírat rozdíly mezi studenty jiných národností a z toho

pramení další cíl, kterým je zabraňovat vzniku ghett. A jak už jsem zmínil, tak hlavním cílem kosmopolitismu je vnímat svět bez jakýchkoliv národnostních rozdílů, což se také ztotožňuje s francouzskou občanskou výchovou. Kosmopolitní vzdělávání však není jediná cesta, které by se měla občanská výchova ve Francii držet. Dalším neméně zajímavým způsobem občanské výchovy je forma školy jako komunity. Z mého úhlu pohledu je pak škola jako komunita druhá v pořadí za kosmopolitním vzděláváním. Ve Francii tak studenti působí ve školách jako v komunitě, kde každý zastává určité role a s ní související povinnosti. Zjednodušeně řečeno francouzská občanská výchova má nejvíce společného s kosmopolitním vzděláváním a školou jako komunita.

Kam zařadit občanské vzdělávání Velké Británie?

Abychom mohli správně zařadit nejen vzdělávací systém Francie, ale i Velké Británie, je potřeba se menšinám věnovat na pozadí vzdělávací politiky. Vzdělávací systém Velké Británie má jeden zásadní nedostatek, a to ten, že občanskému vzdělávání dříve nevěnoval dostatečnou pozornost. V praxi to znamenalo nízký zájem o politiku což souviselo s krizí politické legitimacy ve Velké Británii. Dalším palčivým nedostatkem bychom pak mohli označit to, že britský vzdělávací systém klade poměrně vysoký důraz na nacionalismus, což by skoro až vylučovalo kosmopolitní vzdělávání. Je to i z toho důvodu, že občanství znamená ve Velké Británii jakýsi status, jak se ve Velké Británii cítíme. Která hodnota je však stěžejní pro občanské vzdělávání ve Velké Británii? Takovou hodnotu, respektive činnost, bychom mohli označit za dobrovolnictví. Právě od dobrovolnictví se tak odvíjí další činnosti, které vedou k občanské výchově ve Velké Británii.

Zkrátka ve Velké Británii k občanství přistupují malinko jinak. Je to dáno především tím, že místo stírání rozdílů mezi národnostmi, ke kterému de facto vede kosmopolitismus, se ve Velké Británii snaží vést k porozumění komunitám. Tento pohled obrací, jak už jsem zmínil, Crickův report. Crickův report se pak snaží občanskou výchovu pojmout právě jako výchovu k porozumění. Občanská výchova by měla formovat společnost, kde existuje pluralita názorů a kde převládá konsenzus mezi jednotlivými etniky a náboženstvími. Škola je tedy místo, kde se studenti vzdělávají proto, aby čelili novým výzvám, které svět přinese. Kam tedy zařadit občanské vzdělávání ve Velké Británii? Dříve jsem napsal, že můžeme vyloučit kosmopolitní vzdělávání, protože ve Velké Británii se spíše učí, jak pracovat s rozdíly namísto stírání rozdílů.

Na druhou stranu i ve Velké Británii fungují žáci v komunitách. Což by mimo jiné znamenalo, že můžeme přiřadit Velkou Británii ke škole jako komunita. Princip vzdělávání školy jako komunity tkví také v tom, že studenti se formují jako lidé, kteří mají přispět rozvoji společnosti. A to je také de facto hlavním cílem Velké Británie ve vztahu k občanskému vzdělávání. Stejně tak cílem občanského vzdělávání ve Velké Británii je formovat komunitu, kde hraje ústřední roli mimo jiné rodina, která má za úkol se starat o ostatní členy rodiny, stejně tak pomáhat ostatním, což mimo jiné souvisí právě s otázkou dobrovolnictví.

O důležité roli rodiny a státních institucí hovoří mimo jiné Gutmann v otázce dětí v liberálních demokraciích. I když zde můžeme vidět na první pohled zajímavou paralelu, nemohu si troufnout Velkou Británii zařadit právě sem. Je to dané i tím, že v liberálních demokraciích by měl stát vnímat výchovu k občanství jako hlavní, respektive jednu z hlavních priorit. Jestli můžeme v občanském vzdělávání vidět nějaký zásadní nedostatek, tak je to bohužel nedostatek zájmu o občanské vzdělávání, což také napravovali oblíbení regionální učitelé. Navíc není divu, že mnoho lidí má z tohoto vzdělávání smíšené pocity, a to z důvodu, že občanská výchova, respektive přístup k ní si zjednodušeně řečeno protirečí. A dalším neméně důležitým problémem je i fakt, že v přístupu k občanskému vzdělávání vidím spíše prázdné fráze než priority.

Tedy kdybych měl krátce srovnat s Francií, tak francouzský přístup ke vzdělávání je podstatně věcnější. Jak může být občanská výchova úspěšná, když jí není věnována pozornost? Dozvíme se později. Tedy přístup dětí, rodiče a stát v liberální demokracii můžeme vyloučit. Což může být paradox, protože v západní části Evropy se nejčastěji setkáváme s vládami, které můžeme ideologicky zařadit mezi neoliberální. Byť právě ve Velké Británii převažuje. Do jaké další „kategorie“ můžeme zařadit vzdělávání ve Velké Británii? Další zajímavou paralelu můžeme vidět například ve vzdělávání formou diskuse. Je to i tím, že dříve jsem mluvil o tom, že cílem občanské výchovy i ve vztahu k multikulturalismu je chápání rozdílů. Není divu, že pak diskuse, kde učitel zastává roli moderátora, je ve Velké Británii rozšířena. "

Je to dané také tím, že zpráva CELS (vládní longitudinální studie) dává důraz na proškolené a kvalitní učitele. Pokud je tedy tohoto cíle dosaženo, snáze se uplatňuje právě tento model v praxi, protože kvalitní učitel spíše bude dávat přednost živé diskusi, namísto monotónnímu výkladu prezentace. Přestože jsou prezentace a výklad ve výuce potřeba, pokud má být občanská výchova kvalitní, je k tomu diskuse zaměřená na aktuální a palčivé problémy více než důležitá. Pojdme ale zařadit vzdělávací systém Velké Británie. Objektivně se nejvíce mohu přiklánět ke škole jako komunitě, kde se studenti angažují v řízení školy, respektive, kde

každý vykonává svou činnost. Tuto kategorii pak podtrhuje fakt, že občanské vzdělávání ve Velké Británii klade velký důraz na dobrovolnictví. Dále můžeme vidět zajímavé souvislosti mezi občanskou výchovou prostřednictvím diskuse nebo děti, rodiče a stát v liberální demokracii. Že bychom ale mohli občanskou výchovu zařadit právě sem? Spíše nikoliv. Největší podobu tedy můžeme spatřit ve škole jako komunitě, což je za mě i docela zajímavý a vhodný způsob, nicméně uvidíme, jak si povede v praxi...

Jak se žije menšinám ve Francii?

Ve Francii zastává významnou roli kosmopolitismus, který v každodenním životě můžeme cítit na každém rohu. A jinak tomu není ani v zákonech. V roce 2013 nechalo Národní shromáždění odstranit všechny stopy slova „rasa“ ze všech zákonů a ustanovení neboli právních předpisů. Jaký to má ale důsledek? Je vlastně možné „odstranit rasu“ z právních předpisů, když rasové rozdíly jsou obyvatelům známy? Paradoxně, i když se to nemusí na první pohled zdát, tak v tento moment my de facto menšiny diskriminujeme... Tento paradox můžeme vysvětlit tím, že tohle popírání rasových rozdílů vlastně porušuje článek 27 Mezinárodního paktu o občanských a politických právech. Z tohoto paktu je patrné, že ve státech, kde žijí minority, musí mít právě menšiny právo používat vlastní jazyk, kulturu případně náboženství. Což nemusí být vždy možné, protože Francie jakékoliv rozdíly zakazuje. A v praxi to mimo jiné také vede ke společenskému napětí. „Francouzská vláda odůvodňuje svůj postoj tvrzením, že článek 1 francouzské ústavy zakazuje veškeré sociální rozdíly mezi občany. Na tomto základě tvrdí, že ve Francii neexistují žádné menšiny, a proto je článek 27 ICCPR nepoužitelný.“ (Stanford politics, 2016).

Důležité je zmínit, že mimo francouzštinu můžeme najít ve Francii také například bretonštinu, případně baskičtinu. Problém nastává v tom, že zástupci těchto komunit se cítí utlačováni. Je to možná i z toho důvodu, že Francie jako jedna z mála zemí neratifikovala Evropskou chartu regionálních a menšinových jazyků. Obyvatelé, kteří mluví těmito jazyky, pak považují toto odmítnutí jako jazykovou diskriminaci francouzského státu, což francouzští politici, kteří pro takové odmítnutí hlasovali, odůvodňují tím, že uznávání těchto jazyků podkopává národní jednotnost. Je však pravdou, že tito politici, kteří odmítají uznávat jazyky menšin, pochází ze středopravého spektra. „Zástupci ohrožených jazyků v kontinentální Francii a jejich zámořských územích nedávno požádali UNESCO o „kulturní azyl“ proti údajné

jazykové diskriminaci francouzského státu. Středoprávní poslanci hájili omezování menšinových jazyků a jejich přidružených kultur argumentem, že jejich uznávání a praktikování podkopává jednotu republiky.“ (Stanford politics, 2016).

Jak tedy funguje francouzské občanství v praxi? Občanství je ve Francii vnímáno jako smlouva, ve které nově příchozí mohou svobodně studovat, bydlet nebo politicky participovat. Na druhou stranu také přijímají francouzskou identitu a její zvyky. Jinými slovy stávají se součástí většiny. Myšlenka je to dobrá, problém je ten, že i když v článku 27 není zakázáno dávat najevo svou identitu, tak či tak je ve Francii tato myšlenka kritizována. Je to z toho důvodu, že francouzská společnost údajně přijímá pouze ty, kteří skrývají své evidentní kulturní rozdíly. „A ačkoliv menšinám uvedeným v článku 27 není výslovně upřeno právo vyjadřovat svou kulturu ve Francii, čelí extrémnímu společenskému nesouhlasu, protože francouzská společnost skutečně přijímá pouze ty, kteří přijali francouzskou kulturu nebo alespoň skrývají zjevné kulturní rozdíly na veřejnosti.“ (Stanford politics, 2016). Problém tohoto stírání jakýchkoliv rozdílů pak graduje v otázce rostoucí muslimské populace. Čím se vlastně liší muslimská civilizace od té křesťanské? Jeden z rozdílů mezi nimi je například v symbolech, které s jednotlivými náboženstvími souvisí. Jak už jsem zmínil, tak ve Francii je známý výraz laicité, který představuje sekularismus. Myšlenka laicité je ve své podstatě prospěšná, v praxi se však díky ní cítí muslimská menšina utlačovaná.

Proč tomu tak je? Ve Francii díky laicité je nutné skoro až potlačovat své náboženské zvyky. Rozdíl mezi křesťany a muslimy je potom ten, že jejich způsob vyznání náboženství se podstatně liší. Křesťané nosí křížky, které pokud chtějí dodržovat laicité, mohou snadno schovat za svetr, tričko atd., zatímco muslimové nosí své hidžáby, které není úplně snadné schovat a v praxi to znamená, že to, co by bylo pro muslimy v jejich rodné zemi samozřejmé, respektive součást jejich zvyků, je ve Francii zakázáno. „Na rozdíl od křesťanství se islám často projevuje praktikami, jako je oblékání a jídlo, které nelze skrýt. Křesťan může nosit malý křížek nebo růženec a dodržovat laicité, protože zákon zakazuje „ostentativní“ vystavování náboženství. Na druhou stranu muslimská studentka, která nosí do školy hidžáb, je považována za špatnou občanku, protože je považována za očividně proti kritické francouzské hodnotě.“ (Stanford politics, 2016). Kvůli tomu se tak muslimové cítí ve Francii utlačovaní, ačkoliv cíl je opačný. I tak se těžko posuzuje vliv zákazu Hidžábu ve francouzských školách. Zákaz hidžábů má totiž jak negativní, tak pozitivní důsledky.

Ty negativní spočívají v tom, že studentky, které na hidžábu lpějí, se přestanou zajímat o studium a vzdělávání úplně a výrazně se tím sníží jejich docházka. Na druhé straně výsledky

muslimek studující po zákazu se výrazně zlepšily. „Před rokem 1994 mohly být dívky ve škole zahalené. V roce 1994 dostaly státní školy výzvu, aby zakázaly zahalování. O deset let později zákon zahalování na školách zcela zakázal.“ (Právo, 2022). Podle výzkumu tak pravděpodobnost, že muslimky dostudují, byla o osminu nižší než u ostatních studentek. Jenže tento rozdíl se pak po zavedení zákazu snížil na pouhých 7 %, což v praxi potvrzuje pozitivní důsledky tohoto zákazu a zrovnoprávnění přístupu ke vzdělání pro menšiny. I když výše uvedené má pozitivní důsledky, v praxi to znamená, že muslimská dívka si musí vybrat mezi vlastní identitou a přijetím do západní společnosti. Jenže co když se rozhodne, že dá přednost své náboženské identitě? Zákon to muslimským dívkám v podstatě nezakazuje, akorát to znamená defacto odstrizení od komunity a vzdání se vzdělání, což ve společnosti znamená rostoucí pnutí a prohlubování rozdílů. Ale pokud se rozhodne, že přijme laicité, tak to také znamená, že její adaptace roste ruku v ruce s lepším vzděláváním. Nicméně pak může být zčásti dalším důsledkem laicité, také rostoucí podpora extrémně pravicových stran.

Je to způsobeno tím, že i když cílem vzdělávání je minimalizovat vznik ghett, tak v praxi se stávají dívky právě „odstrčeny“ na pokraji společnosti. Francouzi, tedy „ti původní“, pak začínají mít výhrady k muslimským menšinám, a i to se odráží na politickém výsledku. Takovou nejvýznamnější krajně pravicovou političkou je ve Francii bez diskuse Marine Le Pen, jejíž podpora neustále roste. V roce 2017 získala v druhém kole parlamentních voleb Marine Le Pen 8,8 %, zatímco ve volbách v roce 2022 17,3 %. Což mimo jiné v praxi znamená, že je Marine Le Pen schopna získat v některých oblastech nadpoloviční většinu. Není divu, že její podpora je v oblastech, které jsou významně osídleny muslimskými menšinami. Například v Marseille, která je považována za jednu z hlavních bran do Francie i díky své poloze. Koneckonců největší podporu má Marine Le Pen v přímořských městech. A co takovému společenskému napětí už vůbec nepřidává, jsou teroristické útoky napříč Francií. Nejspíš nejvýznamnější z nich byl útok na redakci Charlie Hebdo. Takový teroristický čin byl pak označen jako útok na svobodu slova. Což mimo jiné potvrzuje někdejší prezident Hollande. „Tento názor byl podpořen oficiální poznámkou prezidenta Hollanda, že „Republika stojí za svobodou projevu... to je to, na co vrazi útočili“. Reakce v různých kruzích však poskytuje širší pohled na problém, který Francouzi nakreslili jako problém svobody slova a tisku.“ (Stanford politics, 2016). Výše uvedená citace potvrzuje slova tehdejšího francouzského prezidenta Hollanda, který označil útok za zbabělý a barbarský na svobodnou Francii.

Jakou to má vlastně souvislost s občanskou výchovou ve Francii? Když jsem se zaměřil na způsoby, kterým je výchova k občanství ve Francii vedena, tak jsem mimo jiné upozorňoval

na to, že ve Francii se používají v občanské výchově poměrně drsné karikatury, respektive ilustrace, které vyobrazují daný problém, byť někdy takové ilustrace vyobrazují například to, jak Marianne, jakožto symbol Velké francouzské revoluce, zvrací na fašistické symboly. Ilustrace mají mimo jiné za cíl také vést k diskusi nad důležitými tématy, nebo také vést k účasti na demonstracích. Tato paralela mě vede k myšlence, kdy by se dal považovat takový útok za útok na občanskou výchovu ve Francii.

Vzhledem k tomu, že útočníci byli spojeni s Al Kaidou, kdy jeden z nich Chérif Kouachi, který byl dříve odsouzen za teroristický čin, protože nabíral nové členy Al Kaidy, si to úplně nemyslím. Na druhou stranu dopad na školství to přece jen mělo. V některých francouzských školách, jako by se vytratil kosmopolitismus, protože například studenti na muslimských školách odmítli uctít památku zesnulých minutou ticha. Naopak se zastali útočnicků, protože k tomu podle nich mělo jednou k tomu stejně dojít. „Muslimští žáci slovně hrozili učitelům, že je "pošlou na zem kalašnikovem", tvrdili, že "to muselo přijít" anebo přímo oslavovali teroristy. V jiné francouzské škole zase vyhrožovali, že "zabijeme ještě více lidí než v Charlie Hebdo“ (Brooks D., 2015, 8. ledna) Dříve jsem také mimo jiné poukazoval na fakt, že pokud se muslimové poddají principu laicité, tak je většinou také déle studují a lépe se adaptují, neboli stávají se řádnými občany. Jedním ze zavražděných byl například muslimský policista Ahmed Merabet, který byl také otcem dvou malých dětí. Útočníci tak zabili „jednoho z nich“, což berme s nadsázkou, protože ne každý muslim je samozřejmě terorista. Na druhou stranu je zde hezky vidět, že existují muslimové, kteří se ve Francii adaptovali, přispívají společnosti nebo také zemřeli, když chránili svobodu slova ve Francii. Útoky na Charlie Hebdo však výrazně změnilo chápání významu laicité.

Tento výraz dostal po útocích na Charlie Hebdo svůj státní svátek a od září museli dokonce studenti a rodiče podepsat tuto chartu, jen aby ukázali svou ochotu tuto chartu respektovat, což však znamenalo, že muslimská komunita se ještě vzdálila od liberálně smýšlejících Francouzů. A když například muslimští žáci odmítli uctít oběti minutou ticha, logicky došlo k celospolečenskému napětí a vzrostl také počet útoků na muslimy na historické maximum. Je zde také paradox, že ve Francii karikatury se používají ve francouzských školách k tomu, aby byl potlačen antisemitismus a platí zde antisemitské zákony. V roce 2009 byl redaktor Charlie Hebdo, který si udělal vtip o Židech, propuštěn, protože ve Francii platí antisemitistické zákony. Na straně druhé „útok“ na Islám je projevem svobody slova. Bohužel tato souhra v kombinaci se vzrůstajícími útoky nebo s dalšími pocity nespravedlnosti vede k dalším prohlubujícím se problémům ve společnosti. „V roce 2009 byl redaktor Charlie

Hebdo, který si udělal vtip o Židech, vyhozen a okamžitě stíhán za antisemitismus, zatímco karikatury proti Mohamedovi a islámu byly obhajovány jako vyjadřující „svobodu slova.“ (Stanford Politics, 2016). Jak už jsem zmínil, tak muslimští teroristé měli úzké vazby na Al Kaidu, ale co bylo hlavním motivem toho, aby si vybrali právě Francii? Jednak je důležité zmínit, že Francie se významně zapojila do boje proti terorismu nejen v Iráku, ale také v Sýrii. I když se jednalo „pouze“ o letecké útoky, byl to dostatečný podnět pro radikály, aby pohrozily Francii v jejím dalším boji proti terorismu. Je tu ale dost možná ještě jeden důvod, který vedl radikály k útoku na Paříž a to de facto „zbídačené“ francouzské předměstí, odkud se velmi dobře rekrutují noví radikálové.

Dříve se velkým předměstím velkých francouzských měst říkalo „banlieues“. Banlieues se říká stále předměstí, jenže už je v tom značný rozdíl. Zatímco dříve tento výraz znamenal pouze „předměstí“, dnes už je banlieues považována za čtvrť s výraznými problémy. Dnes je to tedy definice nízkopříjmové čtvrti, kde je medián příjmu roven 60 % mediánu celostátního mediánu, nebo je dokonce nižší. A jak už jsem zmínil, takové čtvrti představují příležitost nejen pro radikální Islám, ale také politiky. Banlieues neboli nízkopříjmové čtvrti se staly v politických debatách defacto centrem pozornosti. Při prezidentských volbách 2022 byly nízkopříjmové čtvrti spojovány s migrací, radikálním Islámem nebo mimo jiné s neúspěšnou integrací. Je to dané také tím, že u lidí, kteří žijí v těchto čtvrtích, tak je také až dvakrát vyšší pravděpodobnost, že jsou přistěhovalci než v jiných čtvrtích. O to výraznějším problémem je paradox, že tyto čtvrti dostávají o to méně podpory oproti ostatním regionům. Respektive ty oblasti ve Francii, ve kterých můžeme častěji vidat nízkopříjmové čtvrti, jsou o to více podfinancovány. Představte si, že odejdete ze školy kvůli tomu, že například už nemůžete ve škole dávat najevo svou víru. Když odejdete brzy ze školy, vaše vyhlídky nejsou příliš růžové, a tak skončíte na okraji společnosti, kdy nedosahujete ani 60 % mediánu mzdy. Dále na vás vzrůstají útoky, protože jste v televizi předmětem, respektive viníkem všem problémů a v ten moment vám radikální islám nabídne bratrství a jasné vyhlídky. Není pak divu, že tyto čtvrti, kde žijí právě muslimové bez vyhlídek, jsou dobrým místem pro rekrutování nových členů Al Kaidy. Tyto čtvrti by se daly dále rozdělit do tří skupin. Sice není úplně důležité, jak se tyto čtvrti řadí, je ale podstatné, že v nich žije dohromady okolo 6 milionů lidí z celkových 67 milionů obyvatel Francie. Co je dalším rizikem, tak fakt, že ne všichni z tohoto tábora jsou muslimové, na druhé straně, pokud muslimové nejsou, mohou se jimi stát, protože i pro nemuslimy představuje Islamismus bratrství a zdánlivou rovnost. „Rizikem je, že se na pozadí institucionálního úpadku objevují různé zdroje legitimacy. Islamismus tak může být někdy

vnímán jako atraktivní alternativa k francouzským hodnotám. Vznik takzvaných „asociativních aktérů“ by měl vyvolat poplach“ (Lefebvre, 2022). Jak vlastně takový problém řešit? Především by se mělo narovnat financování mezi bohatými částmi a těmi nejchudšími.

Dále je potřeba namísto investování do infrastruktury nebo životního prostředí, také do lidských zdrojů. Takhle, je jasné, že je potřeba investovat do životního prostředí a infrastruktury, ale státu je to k ničemu, pokud není ochoten investovat do lidského kapitálu. Přece jen je důležité dát především mladým lidem perspektivu, protože bez ní o to snáze podléhají lákadlům ze strany radikálního Islamismu. V současné době se daří sice menšinám dobře adaptovat, ale pouze částečně, protože zbytek žije na okraji společnosti a nemá příliš růžové vyhlídky. Zde se naskytá řešení, aby se ubralo na laicitě a více se přidalo na pochopení komunity. Kosmopolitismus je dobrá myšlenka, ale musí se také brát v potaz nejrozličnější specifika.

Jak se žije menšinám ve Velké Británii?

Ve Velké Británii bychom mohli označit za největší problém to, že se občanskému vzdělávání nevěnuje dostatečná pozornost. Jak se žije vlastně menšinám ve Velké Británii? Ve Velké Británii žije 14 % obyvatel, kteří se narodili v zahraničí, což je o 2 % více než ve Francii (Compare your country, 2023). Zastoupení minorit se však výrazně liší. Zatímco ve Velké Británii spíše převažují minority z Asie, ve Francii pochází naopak minority spíše z Afriky, případně zde žijí mimo jiné obyvatelé sousedních států nebo přistěhovalci z východní Evropy. „Velká Británie je výrazně multikulturní země. Nebělošská etnika tvoří přibližně 8 % obyvatel. Největší skupinu přistěhovalců z jedné země představují Indové. „K nejvíce vydělávajícím a nejvíce vzdělaným obyvatelům patří Číňané. Občané Velké Británie přiznávají určité obavy z rostoucí multikulturality své společnosti, nedůvěru k imigrantům. Řada místních obyvatel se obává toho, že jejich sousedé neovládají dostatečně angličtinu.“ (Ježková, 2011).

Občanskému vzdělávání se ve Velké Británii začala věnovat výraznější pozornost a skutečně se potvrzuje, že od té doby se žije menšinám ve Velké Británii lépe. „Za prvé, během posledních dvou desetiletí každá britská etnická menšinová skupina udělala pokrok, a to jak v absolutních hodnotách, tak v poměru k bílé většině, v participaci pracovní síly, zaměstnanosti, mixu povolání a vzdělávání.“ (Terra Allas, 2020). Tato citace pak prokazuje kauzalitu mezi

občanskou výchovou a jejím dopadem na život v zemi, respektive pozitivní vliv na integraci menšin. I když je ale životní úroveň na vzestupu, stále jsou na tom hůře než běloši. Je tu ovšem jedna oblast, kde se obecně daří menšinám lépe než bělochům. Tou oblastí je právě vzdělávání. Tento fakt se mimo jiné odráží do uplatnění menšin ve Velké Británii. Objektivně se dá říct, že velmi záleží na tom, do jakého etnika spadáte. Například Indové nebo Číňané jsou často zastoupeni v top manažerských pozicích, nebo mimo jiné pracují v nejlépe placených odvětvích, tudíž se dá objektivně říct, že jejich přínos je významný. Jaká je například pracovní doba v Číně? V Číně je totiž běžné pracovat 12 h denně 6 dní v týdnu. I když se jedná o kontroverzní pracovní dobu, v praxi to znamená, že standardní evropská pracovní doba 40 h týdně je pro Číňany následně vyhovující. „Tato kontroverzní zvyklost je v Číně běžnou praxí zejména v technologických firmách. Hlášeny jsou případy kolabování, úmrtí i sebevražd zaměstnanců.“ (Idnes, 2021).

Co je však neméně překvapující, je fakt, že 13 % Indů je zastoupených v oblasti vědy, nebo technologií, což je dvakrát více než u zbylé populace, která pracuje v těchto odvětvích a to v 6 %. „Například 13 procent Indů jsou odborníci v oblasti vědy, techniky nebo technologií, což je více než dvojnásobek podílu celé populace (6 procent)“ (Terra Allas, 2020) Teď se však vraťme k té pracovní době. To, co jsem před chvílí řekl, byl pohled „laika“, na druhou stranu těžko lze právě zde prokazovat jakoukoliv kauzalitu, protože například Bangladéšané, na rozdíl od Indů a Číňanů zastávají ty defacto nejhůře placená povolání. Jaká je ale taková pracovní doba v Bangladéši? Samozřejmě, že se mnohdy liší, ale někdy až 19 hodin denně. V roce 2013 se potýkala společnost Lidl se skandálem, kdy si nechala šít oblečení právě v Bangladéši, kde dělníci pracovali i přes 19 hodin denně. „Lidl je levný“, hlásal dříve používaný slogan jednoho z nejpoblárnějších obchodních řetězců v Česku.

Aby německá firma dosáhla nízkých cen, nechává si své zboží šít v Bangladéši. Přinejmenším jeden z místních dodavatelů přitom své zaměstnance nutí pracovat v mnohahodinových směnách.“ (E15, 2013). I když se tak na první pohled může zdát, že za dobrým uplatněním Číňanů mohou být náročné podmínky, kterými si procházejí ve své zemi, určitě tomu tak není. Abych tedy ve zkratce shrnul to, jaké zaměstnání vykonávají menšiny, tak obecně jsou Indové spolu s Číňany často zastoupeni v těch nejlépe placených profesích, zatímco například Pákistánci, Bangladéšané nebo černoši pracují spíše jako řidiči, dělníci nebo v pečovatelských profesích. Tím však nechci říct, že bychom ve Velké Británii nespátřili zástupce těchto menšin v nejlépe placených profesích, nicméně dle statistiky jsou jednotlivá etnika různě zastoupena. Co je však pozitivní zprávou, tak to, že všechna etnika zlepšila svůj

profesní mix směrem k těm lépe placeným pozicím. „V posledních letech všechny skupiny zlepšily svůj profesní mix směrem k lépe placeným zaměstnáním a některé etnické menšiny to dělají rychleji než bílí dělníci.“ (Terra Allas, 2020). Jinými slovy se dá říct, že situace menšin se v zemi zlepšuje, alespoň co se trhu práce týče. Jak se však daří menšinám ve vzdělávání? Jak už jsem dříve zmínil, tak právě ve Velké Británii je vzdělávání oblast, kde menšiny dosahují lepších výsledků. Je to paradox, ale skutečně například v matematice, či psaní, tak kromě Bangladéšanů, kteří dosahují stejných výsledků jako bílí ve čtení, jsou etnické skupiny, co se týče vzdělávacích výsledků na tom lépe, a to ve věku 6-7 let.

Ve Velké Británii mají nízkopříjmové rodiny nárok na obědy ve školách zdarma. Co je však možná až paradoxní, tak děti z jakékoliv etnické skupiny, které podmínky pro bezplatné stravování splňují, dosahují lepších výsledků než děti z rodin, kteří mezi nízkopříjmové nepatří. „Navíc mladé děti z každé etnické menšiny splňující podmínky FSM dosáhly vyššího skóre než bílí studenti způsobili pro FSM v matematice, čtení a psaní.“ (Terra Allas, 2020). Přesuňme se od útlého věku po univerzitu, kde už pro změnu bílí studenti dosahují lepších výsledků než studenti zastupující menšiny. „Všechny zprávy nejsou dobré. Například černošští studenti v roce 2015 výrazně častěji opustili univerzitu než bílí a vysokoškolské známky získané všemi etnickými menšinami byly nižší než u bílých studentů.“ (Terra Allas, 2020). Jinými slovy, ačkoliv v útlém věku dosahují studenti zastupující minority lepších výsledků, na univerzitě už je tomu jinak a například černoši opouštějí vysokou školu podstatně dříve, než je tomu u bílých studentů.

Dalším výrazným paradoxem je, že i když u černých studentů je vyšší pravděpodobnost, že školu nedokončí, celkově se zástupci menšin hlásí na vysokou školu častěji než běloši. Když se na to podívám optimisticky, tak tento fakt poukazuje na to, že imigranti zjednodušeně řečeno chtějí pro své děti lepší vzdělání, než je tomu u bílých protějšků. Například v Londýně se celkově za posledních deset let situace výrazně zlepšila i díky podpurným programům. Jedním z nich je například program London Challenge, který byl navržen labouristickou vládou v roce 2003 a kladl si za cíl zlepšovat podmínky v londýnských školách, tedy například snížit propast ve výsledcích mezi žáky. „Počet škol se špatnými výsledky v Londýně neklesal stejně jako ve zbytku země, což vedlo k nespokojenosti rodičů, učitelů a politiků a ke kritice v místních médiích.“ (TheKingsFund, 2015). Jak se tento podpurný program projevil v praxi? „Skutečně se podmínky v londýnských školách začaly zlepšovat i díky tomu mají menšiny lepší podmínky pro odchod na vysokou školu.“ (Learning English, 2015). Je tedy fakt, že zástupci menšiny se častěji hlásí na vysokou školu, a to výrazně více, tak co se týče těch prestižních škol, tak je

bohužel realitou, že na ty už přijímají podstatně více bělochů než třeba zástupců minorit. V roce 2014 poukázal list The Guardian na to, že elitní univerzity přijímají málo uchazečů z řad menšin. Citace z článku, který poukazoval na zlepšení podmínek na londýnských školách, byla z roku 2015. Na straně druhé se právě v roce 2014 řešila ve Velké Británii kauza dokonce na úrovni britského parlamentu a jejím předmětem bylo, jak už jsem zmínil, nedostatečný počet přijatých uchazečů na prestižní školy. Což by mimo jiné mohlo do značné míry vypovídat o lobbingu ze strany rodičů. Univerzity měly dříve tendenci neúspěch menšin ukládat právě menšinám jako jejich problém. Jenže problémem je spíše to, že i studenti, kteří z řad menšin prokazují vynikající výsledky, mají horší přístup ke vzdělání na prestižním univerzitách, než je tomu u jejich bílých protějšků.

Je sice pravdou, že všeobecně mají menšiny při přijímačkách o něco horší výsledky, na druhou stranu výše uvedený fakt vyvrací to, že by břímě leželo pouze na straně menšin. Vraťme se k tomu, že černoši opouštějí školu dříve než zbytek populace. V roce 2018 se vydal list The Guardian po stopách, proč tomu tak je a přišel s několika svědectvími, kdy se černošští studenti cítili na univerzitách rasově zneužívání. Někteří teoretikové, jako například Mills, tvrdí, že Evropané již staletí se dívají na černochoy jako na barbary, což je projevuje i do dnešní doby. Podle těchto svědectvích bylo na univerzitě běžné, že jejich spolužáci používali na denním pořádku to slovo na N, o co hůř, že údajně univerzita tyto rasové projevy diskriminace údajně přehlížela, a i to mimo jiné do značné míry vysvětluje, proč černoši opouštějí univerzity dříve. „Faramade Ifatureoti hlásil, že našel slova „opice“ a „n***a“ načmáraná na banánech, které chovala ve společné kuchyni na University of Warwick. V příběhu, který se stal známým jako Bananagate, byla univerzita kritizována za vyšetřování problému až poté, co na věc upozornil hashtag #WeStandWithFara a vedl k pokrytí celostátních médií.“ (Lawton, 2018). Bohužel, podobných případů není zrovna málo a o to více je alarmující, že pokud se zástupci menšin hlásí na vysoké školy častěji, stejně je jejich pravděpodobnost na úspěšné dokončení nižší. Je poměrně těžké získat oficiální statistiky o tom, jak jsou studenti nebo zaměstnanci univerzity ovlivněni rasismem.

Nicméně existují průzkumy mezi černochoy, které potvrzují, že rasové útoky na univerzitách jsou běžné. „Průzkum University and College Union z roku 2016 mezi více než 600 černošskými členy však zjistil, že zákeřné formy rasismu jsou běžné.“ (Lawton, 2018). O to zajímavějším výzkumem pak je, že univerzitní prostředí je velmi odolné vůči jakýmkoliv změnám. Proč na to poukazují? Během této analýzy jsem zjistil, že studenti na základních školách zastupující menšiny celkově vykazují lepší výsledky než běloši. Tato situace se však

mění na univerzitách, kde se často setkáváme s tím, že jsou studenti diskriminováni už při přijímacím procesu. „Univerzitní instituce se ukázaly jako pozoruhodně odolné vůči změnám, pokud jde o učební osnovy, kulturu a personální obsazení, z větší části zůstaly „věžemi ze slonoviny“ – s důrazem na „slonovinu“. (Lawton, 2018). O čem to vypovídá? Od prvních zásadnějších změn v občanském vzdělávání v roce 1998 se skutečně Velká Británie posunula kupředu. Skutečně děti z chudých rodin, kteří mají často nárok na školní stravování zdarma, se ve školách snaží a dosahují často lepších výsledků než běloši. Bohužel, i když se jich hlásí na univerzitu častěji více než bělochů, o to více alarmující je pak, když se ukazuje, že ten přístup k tomu univerzitnímu vzdělávání mají menšiny podstatně vzdálenější, než je tomu u bělochů. Navíc při zkoumání příčin, proč tomu tak je, mnohdy vyjde najevo, že mají studenti černé pleti srovnatelné výsledky, ne-li lepší.

Závěr

Pojďme se přesunout k závěrečné části, kde bych rád zhodnotil jednotlivé vzdělávací systémy a shrnul jejich dopad na multikulturní společnost. Začal jsem zde teoretickou částí, kde jsem vypsál jednotlivé filozofické koncepty občanského vzdělávání, abych je mohl později přiřadit k daným zemím, a to Francii a Velké Británii. Při zkoumání občanské výchovy Francie jsem přišel na to, že Francie se snaží prostřednictvím občanského vzdělávání odstranit rasové rozdíly i díky výrazu „laicité“, které znamená de facto absolutní sekularismus od náboženství. Celkově žáci ve Francii jsou vedeny k participaci ve školách, kde jsou voleni do svých školních parlamentů. Zároveň si ve Francii občanská výchova klade za cíl vytvářet dojem, že žáci jsou spolu s menšinami jedna komunita, kde neexistují rozdíly, což v praxi znamená například zákaz Hidžábů. Takovou formu vzdělávání bychom mohli zařadit do kosmopolitního vzdělávání, nebo do formy vzdělávání, které můžeme nazvat škola jako komunita.

Nicméně vzhledem k tomu, že právě občanské vzdělávání ve Francii klade největší důraz na odstranění rasových rozdílů, je zde dominantní myšlenka kosmopolitního vzdělávání. Naproti tomu je, od roku 1998, občanské vzdělávání ve Velké Británii více nacionalistické a menšiny vnímá jako řekněme rozdílné bytosti, které se musíme naučit chápat a respektovat jejich rozdílnosti. Zároveň jsou však žáci učeni k tomu, aby fungovali v jedné komunitě, participovali v ní a učili se také díky dobrovolnictví těch již už dříve zmíněných rozdílů. Díky tomu můžeme občanské vzdělávání více přiřadit do konceptu školy jako komunita. Což je sice

podobné Francii, na druhou stranu nikoliv totožné, protože přece jen ve Francii spíše dominuje kosmopolitní vzdělávání. Který z těchto konceptů je objektivně lepší? Obecně si myslím, že každá země má svá specifika a to, co funguje například v Německu, už nemusí fungovat ve Francii či Velké Británii. Kdybych si měl ale přece jen vybrat, tak určitě bych preferoval ten francouzský přístup. Je to i kvůli tomu, že ve Francii se potýká občanské vzdělávání s vysokou podporou politiků a z hlediska rovnosti přístupu ke vzdělání vychází ten francouzský vzdělávací systém podstatně lépe než Velká Británie.

Přece jen, pokud například muslimské dívky rozhodnou respektovat laicité, tak se jejich výsledky výrazně zlepšily. Ve Velké Británii pak považuji za výrazný nedostatek to, že se občanskému vzdělávání hlavně dříve nevěnovala velká pozornost, byť právě to změnil například Crickův report. I když za sebe preferuji vzdělávací systém Francie, v lecčem jsou si oba systémy podobné. Stejně jako ve Francii, tak ve Velké Británii můžeme spatřit znaky konceptu školy jako komunity, jen s dříve zmiňovaným rozdílem, že ve Francii je systém mnohem více orientovaný na kosmopolitismus. Jaké má však dopady na multikulturní společnost? Z mé analýzy vyplynulo, že kromě vzdělávacího systému je důležitým faktorem na integraci i to, jaké menšiny na území žijí. Ne proto, že by jedni byli horší než druzí, ale hlavně také proto, že každá komunita má jiné zvyky, tradice, nebo také čelí jiným rasistickým nadávkám díky své barvě pleti, a i to znemožňuje integraci. Dále se musíme podívat na události, které danou zemi doprovází. Dá se předpokládat, že jinak by probíhala adaptace menšin ve Francii, kdyby jí neotřásly útoky na Charlie Hebdo, které defacto jakoukoliv hlubší integraci narušily. Dále je třeba ve Francii podotknout, že výraz laicité je sice dobrá myšlenka, nicméně v praxi znamená určitou formu znevýhodnění například muslimů, kdy taková muslimka má díky laicité na výběr mezi, buď se podřídíš a nebudeš dávat najevo své náboženství, nebo odejdeš.

Pokud však muslimská dívka laicité přijme, její integrace je následně snazší, nicméně pokud ji nepřijme, často končí ve čtvrtích zvané banlieus, tedy v těch nejchudších na okrajích. Vzhledem k tomu, že na těchto francouzských předměstích žije 6 milionů obyvatel, dá se objektivně předpokládat, že právě zde můžeme spatřit největší problémy s integrací, protože na těchto chudých francouzských předměstích mají radikálové nejlepší podmínky pro rekrutování nových radikálů, kterým mohou nabídnout bratrství, které se jim ve Francii nedostává. V praxi je tedy vzdělávací systém Francie částečně neúspěšný, na druhou stranu je to i díky laicité, které se bere ve Francii na příliš velkou váhu. Stejně tak má na tom svůj podíl i to, že je mezi jednotlivými územími propast ve financování. V praxi díky laicité se tak objevují často

muslimové na zbídačených francouzských předměstích, kde nemají růžové vyhlídky a tím se proces integrace brzdí. Na druhou stranu i díky laicite se daří muslimským dívkám déle studovat a stejně tak je tomu u mnoha dalších muslimů. Ve Velké Británii sice razí odlišnou cestu, ale svým způsobem v praxi úspěšnější. Menšiny dosahují na školách často lepších výsledků než běloši, nicméně právě to se mění s nástupem na univerzitu, kam se sice hlásí více menšin, ale tako je jich méně přijato a například černoši často školu opouštějí dříve. Jinými slovy ten přístup, kdy se snažíme chápat rozdíly menšin je určitě v pořádku, na druhou stranu pořád existuje na rozdíl od Francie „my a oni“, což způsobuje problémy právě i na univerzitách. Je ale výrazným úspěchem, že rodiny menšin ve Velké Británii neberou vzdělávání na lehkou váhu, což vede k vyššímu zájmu o univerzitní vzdělání. Je prokázáno, že občanská výchova má nemalý vliv na integraci menšin, na straně druhé, i když je vzdělávací systém na vysoké úrovni, může „narazit“ u souhry nešťastných událostí, jako jsou teroristické nebo rasové útoky. Nicméně specifika, která vzdělávací systém má, se následně promítají i do integrace samotné a do společnosti jako celku.

Zdroje

- Allas, T., Canal, M., Hunt, M., & Olanrewaju, T., (2020, 15. října). Problems amid progress: Improving lives and livelihoods for ethnic minorities in the United Kingdom. Převzato z url: <https://uat.mckinsey.com/uk/our-insights/problems-amid-progress-improving-lives-and-livelihoods-for-ethnic-minorities-in-the-united-kingdom>
- Bening J.F., Cosmopolitanism. Načteno z adresy url: <https://www.britannica.com/topic/cosmopolitanism-international-relations>
- Brooks, D., (2015, 8. ledna). Nejsm Charlie Hebdo. The New York Times. Převzato z url: <https://www.nytimes.com/2015/01/09/opinion/david-brooks-i-am-not-charlie-hebdo.html>
- Crittenden J., Levine P., (2007). Občanská výchova. Stanfordská encyklopedie filozofie. Načteno z adresy url: <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>
- Compare your country – PISA 2018. Načteno z adresy url: <https://www.compareyourcountry.org/>
- Equality and Human Rights Commission, (2016) Healing a divided Britain: the need for a comprehensive race equality strategy
- France is 'more tolerant than ever', study into racism finds (2022, 25 července). The Local fr. Převzato z adresy url: <https://www.thelocal.fr/20220725/france-is-more-tolerant-than-ever-study-into-racism-finds/>
- Iona Lefebvre, (2022). Life in France's Banlieues: Overview and Battle Plan. Převzato z adresy url: <https://www.institutmontaigne.org/en/analysis/life-frances-banlieues-overview-and-battle-plan>
- Hugh Starkey (2000) Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices, The Curriculum Journal, 11:1, 39-54
<http://dx.doi.org/10.1080/095851700361384>
- Kerr, D. (2021, 2. prosince) Citizenship Education in the UK (England). Převzato z url: <https://www.bpb.de/die-bpb/partner/nece/329132/citizenship-education-in-the-uk-england/>
- France launches new classes on 'moral and civic' education, (2015, 9. září). France 24. Převzato z url: <https://www.france24.com/en/20150901-france-looks-defend-values-republic-through-education-new-civics-course>

- Inhae Yap, (2022). France's Attitude Toward Minorities Is Increasingly Unstable. Převzato z url: <https://stanfordpolitics.org/2016/01/13/france-attitude-toward-minorities-increasingly-unstable/>
- Ježková, 2011, Imigranti ve školním vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku, Masarykova univerzita. Převzato z url: <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvku/jezkova.pdf>
- Keaton, Danielle (2006). Muslim Girls and the Other France: Race, Identity Politics & Social Exclusion. Bloomington, Indiana: Indiana University Press. p. 112
- Lawton, G, (2018, 17. ledna). Why do black students quit university more often than their white peers? The Guardian. Převzato z url: <https://www.theguardian.com/inequality/2018/jan/17/why-do-black-students-quit-university-more-often-than-white-peers>
- Learning English. (2015). UK Minorities More Likely Than Whites to Attend University. Převzato z url: <https://learningenglish.voanews.com/a/uk-minorities-more-likely-than-whites-to-attend-university/3083265.html>
- Luden D., (2020, 8. srpna). Jak rané dětství utváří vaše politické názory. Psychology Today. Převzato z url: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/talking-apes/202009/how-early-childhood-shapes-your-political-views>
- Méně než před pěti lety i v prvním kole. Francouzské volby poznamenala nízká účast, (2022, 24 dubna). ČT24. Převzato z url: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3477801-francouzi-vybiraji-mezi-macronem-a-le-penovou-favoritem-voleb-je-soucasny-prezident>
- Mills, C. W., 1997. The Racial Contract. Ithaca: Cornell University Press
- Osler A., Starkey H., (2001, 2. listopadu). Citizenship Education and National Identities in France and England: inkluze or exkluze? Offord review of Education. Převzato z url: <https://www.jstor.org/stable/1050685>
- Právo.cz, (2022, 12. července). Zákaz zahalování ve školách může být pozitivní, tvrdí studie. Novinky.cz. Převzato z url: <https://www.novinky.cz/clanek/zahranicni-zakaz-zahalovani-ve-skolach-muze-byt-pozitivni-tvrdi-studie-40402572>
- Pracovní doba 19 hodin: továrna v Bangladéši šije i pro Lidl (2013, 24. září). E15. Převzato z url: <https://www.e15.cz/byznys/obchod-a-sluzby/pracovni-doba-19-hodin-tovarna-v-bangladesi-sije-i-pro-lidl-1023348>

