

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Rigorózní práce

TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PRINCIPY
MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Konzultant:
PhDr. Marta Kremličková

Mgr. Lucie Janůjová
Pedagogika

2006

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci Teoretická východiska a principy multikulturní výchovy zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Praze dne.....*10.5.2006*.....

Podpis.....*[Signature]*.....

OBSAH:

Úvod	5
ČÁST I.	
MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	7
1. Multikulturní výchova a vzdělávání - obecně	8
1.1 Východiska	8
1.1.1 Základní pojmy	8
1.1.2 Základní definice	12
1.1.3 Všeobecná deklarace lidských práv	15
1.2 Provázanost na další obory	16
1.3 Hodnotové orientace a jejich multikulturní hlediska	19
1.3.1 Vnímání skutečnosti a světa skrze zrcadlo vlastní identity	19
1.3.2 Heterogenost, multikulturalita a globalizace světa	22
1.3.3 Reflexe obrazu sebe i světa	23
1.4 Složky multikulturní výchovy	24
1.4.1 Cíle a výsledky multikulturní výchovy	24
1.4.2 Obsah multikulturní výchovy	26
1.4.3 Charakter multikulturní výchovy	27
1.5 Etnické klima v české společnosti	29
1.6 Interkulturní rozdíly mezi etniky	30
1.7 Národní a etnická identita	32
ČÁST II.	
VÝVOJ ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY A JEJÍ INTERKULTURNÍ DIMENZE	33
2. Hlavní vývojové tendence politiky vzdělávání v evropském kontextu	34
2.1 Mechanizmy evropské spolupráce ve vzdělávání	37
2.1.1 Boloňská deklarace	43
2.1.2 Lisabonský proces	47
2.2 Euroústava	49
2.3 Multilaterální spolupráce	52
2.3.1 Přístupy Rady Evropy	52
2.3.2 Přístupy OECD	53
2.3.3 Analýza realizace doporučení OECD	55
2.4 Legislativní a další významná opatření v oblasti vzdělávání	67
2.4.1 Bílá kniha	67
2.4.2 Zákon o vysokých školách	69
2.4.3 Snahy o vytvoření uceleného systému v odborném vzdělávání	70
2.4.4 Srovnávání diplomů a kvalifikací	72
2.4.5 Rozbor současné právní úpravy vzdělávání	75
2.4.6 Účel a hlavní obsah školského zákona	77
2.5 Multikulturní kontext českého vzdělávání	78
2.5.1 Vzdělávací programy Evropské unie	78
2.5.2 Phare	79
2.5.3 Účast školství v programu Phare	80
2.5.4 Program Socrates	84
2.5.5 Program Leonardo da Vinci	90
2.6 Legislativní kontext vzdělávání a mezinárodní právo	92
2.6.1 Mezinárodní právo	92
2.6.2 Vztah mezinárodního práva k multikulturní výchově	92

2.6.3 Legislativa ve vzdělávání v České republice ve vztahu k menšinám	96
2.7 Projekty multikulturní výchovy	97
2.7.1 Projekt Evropské asociace učitelů: „My a ti druzí“	97
2.7.4 Program Mládež	98

ČÁST III.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČECHÁCH A NA SLOVENSKU

3. Praktické příklady multikulturní výchovy	102
3.1 Multikulturní výchova v České republice	102
3.1.1 Vzdělávací programy	102
3.1.2 Programy pro základní školství	103
3.1.3 Učební dokumenty pro střední vzdělávání	106
3.1.4 Současný systém vzdělávacích programů	106
3.1.5 Rámcové vzdělávací programy	108
3.1.6 Školní vzdělávací program	109
3.1.7 Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání	110
3.2 Příprava učitele pro multikulturní výchovu	110
3.3 Metodika multikulturní výchovy	107
3.3.1 Vlastenecká výchova	114
3.3.2 Multikulturní výchova	114
3.2.4 Výchova ke kulturní identitě	114
3.4 Diskuze odlišných pojetí kulturní identity	116
Závěr	118
Použitá literatura	119

Úvod

Vstupem České republiky do Evropské unie se naše země kvalitativně novým způsobem otevřela světu. Nejen v EU začínají programově i spontánně vznikat nesčetná propojení s okolními zeměmi – ekonomická, politická, vojenská, sportovní aj. V tomto procesu „nové integrace“ hrají podle mého názoru významnou roli zejména kulturní faktory – skutečnost, že do vzájemné interakce vstupují země a lidé s odlišnou historickou tradicí, hodnotovými systémy, sociokulturními regulativy a životním stylem. Přicházejí k nám stále více turisté, obchodníci, studenti, imigranti či uprchlíci. Imigranti na jedné straně představují potenciální pracovní sílu a z demografického hlediska pozitivní snížení věkové hranice naší populace, na druhé straně s jejich příchodem narůstají projevy xenofobie, nacionalismu a rasismu. Proto jsou nezbytné nejen legislativní změny v oblasti imigrační politiky, ale také ve sféře transkulturní a multikulturní výchovy a vzdělávání.

Jednou ze složek praktické podoby multikulturní výchovy je příprava pracovníků v oblasti školství, managementu a obchodu, politiky a legislativy na komunikaci s partnery, pocházející z jiných kulturních oblastí. Naši učitelé se musí připravit na to, že mezi jejich žáky a studenty budou patřit lidé pocházející z odlišné kultury. A také čeští obchodníci nebo politici jednající s partnery ze Spojených států amerických, islámských zemí, Japonska nebo Číny, by měli mít základní znalosti o komunikačních zvyklostech, kulturních normách a rituálech cizích společností.

Tato práce chce reagovat na probíhající integrační a transformační procesy, jimiž náš vzdělávací systém prochází v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie. Nečinní si přirozeně nárok na úplné a vyčerpávající

zpracování dané problematiky. Předložená práce je vedena spíše snahou postihnout hlavní vývojové trendy v oblasti transkulturní a multikulturní výchovy a vzdělávání v podmínkách České republiky. V neposlední řadě jsem se pokusila upozornit na význam využití poznatků takových vědních disciplín, jako jsou kulturní antropologie a interkulturní psychologie. Jinými slovy, jsem přesvědčena, že změny spjaté se vstupem naší země do integrované Evropy vyžadují budovat teoretické a metodologické základy výchovy a vzdělávání na široké interdisciplinární bázi.

Pedagogika jako věda tradičně aspirující na cílevědomé, záměrné a soustavné formování osobnosti člověka bude nucena stále více respektovat kulturní kontext, v němž výchova probíhá. A právě zde se otevírá prostor pro teoretickou analýzu současného stavu a probíhajících aktivit, které jsou realizovány ve prospěch zlepšení českého školství v širším kontextu zemí Evropské unie.

V neposlední řadě by tato práce měla přispět zvýšení povědomí o u nás nově vznikající oblasti multikulturní výchovy se zřetelem na legislativní kontext.

ČÁST I.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

1. Multikulturní výchova a vzdělávání - obecně

V souvislosti se zapojováním ČR do struktur EU a sjednocováním Evropy má propracovávání oblastí multikulturní výchovy stále větší důležitost. Oblastí legislativy se zabývá 1. a 2. kapitola. Při soužití lidstva v podmínkách kulturní variability je důležité vzdělávání lidí, jak ve školském systému, tak i v mimoškolních edukačních prostředcích.

Jedná se o novou problematiku, nazývanou multikulturní výchova, inter- popřípadě transkulturní vzdělávání a v mezinárodní terminologii najdeme ještě několik slov stejného nebo podobného významu. Fenomén „**multikulturní výchova**“ se chápe především jako záležitost pedagogická. Lidé mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur. Současně vzniká potřeba vytvářet korespondující právní rámec s nově vznikajícím oborem. Pro zjišťování tohoto konkrétního úkolu je třeba se zabývat nejdříve základními pojmy a východisky teorie multikulturní výchovy.

1.1 Východiska

1.1.1 Základní pojmy

Multikulturní realita současného sjednocování Evropy vychází z koexistence různých etnik, národů a ras na poměrně malém území s vysokou hustotou osídlení, které jsou propojené kulturně, hospodářsky, politicky, legislativně atd. Multikulturalismus z tohoto hlediska představuje „kosmopolitní filozofii“ a způsob života, který obhájí zachování etnické, náboženské, rasové a kulturní identity jako základu mezikulturní tolerance (S. Daly, N. Wice, 1999, s. 226-227)

V oblasti multikulturní výchovy existuje řada speciálních pojmů, které je potřeba rozvést a definovat.

Multikulturní výchova je pojem označující výchovu k vzájemnému chápání příslušníků různých kultur. Tato výchova podporuje porozumění a spolužití různých kultur. Pomáhá si uvědomovat vlastní předsudky a stereotypy a odbourávat je.

Mezikulturní porozumění označuje schopnost příslušníka určité kultury akceptovat jinou kulturu na základě toho, že pochopil její jedinečnost i nemožnost redukovat její podobu na podobu vlastní kultury. Pochopil rovnoprávnost kultur a že za každou kulturou jsou jedinečné lidské potřeby, zážitky, ideje a životní styl. Ve vědě se mezikulturní porozumění jako nástroj studia odlišných kultur prosadilo na půdě sociální a kulturní antropologie v rámci tzv. kulturního relativismu. Jedná se o výzkumnou perspektivu předpokládající, že „jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možné popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí“ (L. Hrdý, V. Soukup, A. Vodáková 1993, s. 87).

Kultura z hlediska multikulturní výchovy představuje základní kategorii. V této práci pojem kultura používám v jeho širokém antropologickém pojetí jako způsob života sdílený členy určité společnosti. Kultura z tohoto hlediska představuje nadbiologicky vytvořený adaptační systém, jehož prostřednictvím se příslušníci lidského rodu přizpůsobují k vnějšímu prostředí. Zahrnuje třídu artefaktů (materiálních produktů cílevědomé lidské práce), sociokulturních regulativů (obyčejů, mravů, zákonů, tabu) a idejí (ideových a symbolických systémů), které si osvojili příslušníci určité společnosti a prostřednictvím socializace a enkulturace je předávají dalším generacím. (V. Soukup 2000, s. 13-16). Pro fungování společnosti jsou velmi důležité instituce včetně

legislativních, které zabezpečují fungování kultury (E. Mistrík a kol., 2001).

Akulturace je typ kulturní změny, ke které dochází při vzájemném kontaktu různých kultur. Současný svět se nachází v období intenzivní a stále se prohlubující akulturace způsobené globalizací a ekonomickou integrací. V této situaci intenzivních kulturních kontaktů nabývá multikulturní výchova na svém významu.

Interkulturalismus je názor, že lidé se navzájem obohacují, když poznávají z vlastní zkušenosti jiné kultury. Různí lidé by měli být schopni žít společně s lidmi jiných kultur. Interkulturalismus směřuje k přijímání a respektování rozdílů. Lidé, kteří zastávají interkulturalismus věří, že se mohou učit a mít užitek z poznávání jiných kultur.

Enkulturace slouží k označení procesu, při kterém si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Toto včlenění do kultury zahrnuje poznání a pochopení artefaktů a interiorizaci sociokulturních regulativů a idejí.

Artefakty jsou člověkem vytvořené kulturní předměty, ve kterých jsou vyjádřené a zpředmětněné ideje a sociokulturní regulativy. Jedná se o významnou třídu kulturních jevů vystupující v podobě objektů zhotovených nebo modifikovaných lidskou činností v souladu s normami určité kultury (L. Hrdý, V. Soukup, A. Vodáková 1993, s. 74).

Sociokulturní regulativy představují třídu kulturních prvků, „zahrnující relativně stálý, uznávaný soubor předpisů, norem, hodnot, pravidel a vzorců chování, který je sdílen členy určitého společenství (L. Hrdý, V. Soukup, A. Vodáková 1993, s. 83). Jedná se o normativní negenetický systém naučených schémat užívaných ve standardních situacích. Sociokulturní regulativy vystupují v podobě obyčejů, zvyků, zákonů a tabu. Pochopení a tolerování sociokulturních regulativů příslušníků

jiných kultur je základem multikulturalismu i adekvátního transkulturního dialogu.

Kulturní kontext je čas a prostor, ve kterém se nachází příslušníci určité kultury. Každá společnost je vždy limitována, stimulována a determinována svojí kulturní tradicí, institucemi, uměle vytvořeným prostředím i přírodním ekosystémem. Všechny tyto faktory tvořící konkrétní kulturní kontext ovlivňují průběh sociální interakce mezi členy dané kultury. Kulturní kontext se tak stává klíčem k pochopení světa „těch druhých“.

Kulturní vzorce jsou definovány jako negenetické (naučené) programy sociálních činností. Jedná se o v dané kultuře institucionalizovaná a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupujících v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu. Řada autorů tento pojem užívá jako synonymum sociokulturních regulativů.

Kulturní vzor je systém forem chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích. (Velký sociologický slovník, II, 1996).

Etnikum (etnická skupina) - výraz pocházející z antické řečtiny, v níž *ethos* znamenal „kmen, rasa, národ“. Dnes za etnickou skupinu považujeme skupinu lidí, která má společný rasový a kulturní původ, jazyk a sdílený „pocit společné kulturní identity, která je odlišuje od jiných skupin v jejich okolí“ (A. Giddens, 1999, s. 549). Z této perspektivy je pak možné vymezit etnicitu jako historický konstituovaný, společně sdílený systém kulturních hodnot, norem a idejí, které odlišují členy určité skupiny od jiných.

Stereotypy jsou způsoby posuzování a mínění o určitých etnických, národních, rasových nebo sociálních skupinách na základě tradic a předsudků (F. Hyhlík, M. Nakonečný, 1977, s. 269). Jedná se v podstatě o šablonovité způsoby vnímání a

interpretace. Stereotypy nejsou obvykle produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí. Dnes při vytváření tzv. „falešných“ stereotypů a „klišé“ hrají stále významnější roli prostředky masové komunikace (N. Sillamy, 2001, s. 205). Pro multikulturní výchovu je významný fenomen tzv. autostereotypů (představy a mínění, které má skupina o sobě) a heterostereotypů (představy a mínění, jež mají určité skupiny o jiných).

Standardy označují cíle působení, zde multikulturní výchovy, neboli to, k čemu má výchovný proces členy společnosti dovést. Jsou to požadované vlastnosti (schopnosti, zručnosti, vědomosti apod.) jedince po absolvování určitého procesu výchovy.

Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván jednotlivcem na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Je determinován kulturně, tj. má specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.

1.1.2 Základní definice

Rovnoprávnost je stav rovnocennosti. Žádná osoba není hodnotnější než jiná bez ohledu na společenskou pozici a původ. Lidé nejsou identičtí ve svých schopnostech, zálibách a způsobu života, ačkoliv mají stejné možnosti a práva pro svoji činnost. Musí proto existovat stejná příležitost v oblasti vzdělání či zaměstnání i šance na úspěch pro všechny, co potom může být měřítkem jejich vlastního úsilí.

Tolerance je respekt, akceptace uznání bohaté různorodosti světových kultur, forem projevu a způsobu života lidí. Tolerance je harmonie v různorodosti. Je pěstovaná

znalostí, otevřeností, komunikací a svobodou myšlení, svědomí a víry. Tolerance je být samým sebou bez potřeby vnucování svých pohledů jiným. Tolerance není ustupování, blahosklonnost nebo shovívavost. Tolerance je především aktivní přístup vyplývající z pochopení všeobecných lidských práv a základních svobod jiných. Uplatňování tolerance neznamena tolerovat sociální nespravedlivost nebo vzdát se svého přesvědčení. Znamená to, že každý si může svobodně uplatňovat svoje přesvědčení při akceptaci, že jiní lidé mají své vlastní přesvědčení.

Intolerance – netolerance je nedostatek úcty vůči k jiným způsobům chování, názorům, k jinému přesvědčení či víře. Je základem rasismu, antisemitismu, xenofobie a diskriminace všeobecně. Často vede až k násilí. Znamená odlišné zacházení s některými lidmi z důvodů jejich náboženského přesvědčení, sexuální orientace nebo pro fyzickou podobu, životní styl, pro jejich oděv či účes. Projevuje se zákazem odlišných způsobů chování či názorů. Intolerance neakceptuje odlišnost.

Předsudky jsou komplexem představ, které jsou formované předem a založené na předpokladech bez toho, aby byly dokázané. Vznikají při vytvoření představy o někom, koho ještě neznáme na základě přijatých charakteristik skupiny, podle které podle nás patří. Když získají trvalou formu, nazývají se stereotypy. Jsou získané a naučené. Když je někdo zatížený předsudky, bude náchylný vidět jen ty věci, které souhlasí s jeho představami a tím jen dále posiluje svoji zaujatost a stereotyp, ve který věří.

Diskriminace je souzení někoho a chování se vůči němu na základě náhodných a eticky irelevantních charakteristik, jako je například barva kůže, pohlaví, věk, sexuální orientace, fyzická či mentální zvláštnost a odlišnost od průměru, příslušnost k národnosti, k sociální skupině, etnická příslušnost apod.

Xenofobie znamená doslova strach z cizinců. Vyznačuje se odporem, odmítáním čehokoliv cizího jako méněcenného. Toto slovo se obvykle používá k označení nesnášenlivosti k lidem z cizích zemí, odlišných kultur nebo jiných etnických skupin.

Rasismus vyrůstá z víry, že někteří lidé (skupiny lidí) jsou nadřazení jiným na základě příslušnosti k určité rase. Rasismus se projevuje diskriminací, agresí nebo ponižujícím chováním vůči členům jiné rasy. Rasisti definují rasu jako skupinu lidí se společným původem a vystupují proti jejich mísení. To může vést k segregaci, apartheidu nebo ve svých hrůzných podobách ke genocidě.

Segregace představuje druh sociokulturní nebo rasové diskriminace založené na fyzickém oddělení a separaci nežádoucích rasových, etnických nebo kulturních skupin. Negativní ukázkou segregace je teritoriální oddělení diskriminované populace nebo její násilné vysídlení.

Menšina z politického hlediska je skupina osob žijících v suverénním státě a tvořící menší část jeho obyvatel. Její příslušníci mají vlastní společné etnické, náboženské či jazykové charakteristiky nebo pozici v kulturní, sociální nebo ekonomické sféře.

Národnostní menšina dle Zákona o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů č.273/2001Sb. je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

Solidaritu definujeme jako soudržnost, spoluúčast různého stupně (sympatie, podpora, materiální pomoc, spolupráce), kterou vůči sobě projevují státy, národy, národnosti, skupiny lidí a jednotlivci.

Většina výše uvedených definic funguje jako součást konceptuálního aparátu moderní multikulturální výchovy (J.Průcha, 2001,2004).

1.1.3 Všeobecná deklaráce lidských práv

Byla přijata a vyhlášena rezolucí Valného shromáždění 217A z 10. prosince 1948.

Valné shromáždění OSN v preambuli píše, že deklaraci přijalo, protože uznání přirozené důstojnosti a stejných neodnímatelných práv všech členů lidské rodiny je základem svobody spravedlnosti a míru ve světě, protože je nevyhnutelné, aby lidská práva byla chráněná zákonem, protože je nevyhnutelné podporovat rozvoj přátelských vztahů mezi národy, protože národy OSN zdůraznily v Deklaraci znova svoji víru v základní lidská práva na důstojnost a hodnotu lidské osobnosti, stejně jako rovná práva mužů a žen a rozhodly se podporovat sociální pokrok a vytvořit lepší životní podmínky ve větší svobodě, protože stejné chápání těchto práv a svobod má klíčový význam pro důsledné splnění tohoto závazku:

Valné shromáždění vyhlašuje:
tuto Všeobecnou deklaraci lidských práv jako společný cíl pro všechny národy a všechny státy proto, aby se každý jednotlivec a každý orgán společnosti, majíc tuto deklaraci na mysli, snažil v vyučováním a výchovou rozšířit úctu těmto právům a svobodám a zabezpečit postupnými vnitrostátními a mezinárodními opatřeními jejich všeobecné a účinné zachovávání jak mezi

lidem členských států samotných, tak i mezi lidem na území, které jsou pod jejich pravomocí.

Základní principy deklaráce

1. Každý člověk je svobodný a se všemi lidmi se musí zacházet stejným způsobem.
2. Všichni lidé jsou si rovni nehlídce na barvu kůže, na pohlaví, náboženství nebo jazyk, kterým mluví.
3. Každý člověk má právo na život, a to na život v svobodě a bezpečí.
4. Nikdo nemá právo ubližovat jinému člověku, nemá ani právo mučit ho a udržovat ho v otroctví.
5. Každý člověk má právo na rovnost před zákonem.
6. Zákony jsou stejné pro všechny, musí se stejně aplikovat na všechny lidi.
7. Každý má právo požádat o právní pomoc v případě, když jeho práva nebyly respektované.
8. Nikdo nemá právo protiprávně nikoho uvěznit, ani vykázat ho z vlastní země.
9. Každý člověk má právo na spravedlivý a veřejný soud.
10. Každý člověk se musí považovat za nevinného, když mu vina nebude dokázána.
11. Nikdo nemá právo zrušit kterékoliv právo této deklaráce.

1.2 Provázanost na další obory

Pro celkové pochopení souvztažnosti a komplexity pojmu multikulturní výchovy je třeba se nyní zabývat specifikací tohoto nově vznikajícího oboru a ukázat jej v jeho provázanosti na jednotlivé obory společenských věd, neboť má transdisciplinární charakter.

Kulturní (sociální) antropologie je podle mého názoru přirozenou základnou pro multikulturní výchovu. Tato

disciplína se zrodila jako sekundární produkt expanze euroamerické civilizace do zemí třetího světa. Tradičním předmětem jejího výzkumu byly jednoduché preliterární společnosti, jejichž exotickou kulturu se antropologové pokoušeli popsat, interpretovat a chránit.

Dnes lze kulturní antropologii definovat jako vědu studující kulturní systémy v čase a prostoru. Za dobu své existence tato věda rozpracovala nejen metodologické základy studia „těch druhých“ (metodu terénního výzkumu) ale také nosné kategorie, pojmy a teorie, které lze úspěšně aplikovat v rámci multikulturní výchovy (V. Soukup, 2004). Většinu výše uvedených pojmů (kultura, akulturace, enkulturace, sociokulturní regulativy, kulturní vzorce aj.), rozpracovali v průběhu svých výzkumů právě kulturní antropologové. Díky antropologickým terénním monografiím jsme získali také velké množství empirických dat o roli učení a výchovy v cizích kulturách, transmisi kultury v kontextu sociálních struktur, diferenciaci kultur a užívání symbolů v rámci odlišných společenství atd.

Kulturní antropologie poskytuje multikulturní výchově také zázemí metodologické. Inspirativní může být zejména využití již existujících antropologických databází o výchově v transkulturní perspektivě nebo využití antropologické metody terénního výzkumu a zúčastněného pozorování při studiu interakce a integrace kultur v evropském kulturním kontextu.

Velice blízko anglosaské kulturní a sociální antropologii má evropská **etnologie a etnografie**. Jejich předmětem výzkumu je studium rozdílných a společných rysů různých kultur. Podobně jako kulturní antropologové evropští etnografové a etnologové provádí mezikulturní výzkum etnických skupin. Velkou pozornost tradičně věnují folkloru, náboženství i etnickým a kulturním aspektům právních norem, legislativních procedur aj.

Sociologie a etnosociologie přináší také řadu podnětných výzkumů významných pro multikulturní výchovu. Jedná se zejména o studium vztahů mezi etnickou či rasovou příslušností, vzděláním a inteligencí nebo mezi kulturními a etnickými determinantami v manželství a rodině.

Interkulturní psychologie přispívá rozvoji multikulturní výchovy studiem problémů interkulturních kontaktů, kulturních scénářů jako součásti sociokulturních regulativů, výzkumem subkultur a kontrakultur, kulturních stereotypů, a komunikace v různém kulturním kontextu. Zkoumá také postoje vůči imigrantům, kulturní specifika rodinné výchovy a vzdělávání, kulturně odlišné interpretace sexuálního obtěžování, rozdílnosti v morálních hodnotách mezi příslušníky odlišných etnik aj.

Velmi blízko má k interkulturní psychologii také **etnopsychologie**, která se zaměřuje na sociálně psychologický výzkum národnostních vztahů.

Komparativní lingvistika a etnolingvistika, kde jsou zajímavá studia kulturně odlišných mentálních lexikonů, srovnávací lingvistika aj.

Pedagogika zkoumá edukaci v určitém prostředí, za účasti určitých subjektů a za působení určitých determinant (podmiňujících faktorů). Ta na příklad poukazuje, že motivace žáků k učení je ovlivňována kulturními postoji k vzdělávání a že jednotlivá etnika mají k vzdělávání specifické postoje, kterými je ovlivňován edukační proces a jeho výsledky. Existují práce o tom, že vztahy mezi sebehodnocením a skutečnou úrovní vzdělání dosahované žáky jsou odlišné v jednotlivých kulturách (USA). Pedagogické ideály v oblasti multikulturní výchovy se střetávají s více než drsnou ekonomickou realitou národních a etnických společenství. Setkáváme se s udivujícím paradoxem: Globální rozšíření komunikačních prostředků, vývoz západních modelů technologie, otevření trhu aj. vedly k rostoucímu napětí ve

vzájemných vztazích mezi zeměmi. Je vskutku udivující, že otevřenost plodí svůj pravý opak, tendence ke kulturní a etnické uzavřenosti.

Mezinárodní právo - v teorii a praxi a multikulturní výchovy se setkáváme s pojmy a informacemi, které jsou součástí právní vědy a právních norem a to z oboru mezinárodního práva, z nichž zmíníme postavení národů, ochrana národnostních menšin, právo na udržování a rozvoj vlastní identity, jazyková práva etnik, vzdělávací práva, právo na teritoriální a kulturní autonomii. Speciální mezinárodněprávní úpravy se týkají uprchlíků a osob požívajících územní (politický) azyl.

Politika tj. společenská činnost, pomocí které politické subjekty (strany) realizují moc ve státě. Tato činnost je ovlivňována znalostmi lidí, jejich postoji a předsudky. Je tudíž přirozené, že politické chování lidí, skupin, vlád je tedy determinováno tím, v jaké kultuře působí a s jakými kulturami přichází do styku (J.Průcha, 2004). Někdy dodává pojmům multikulturní výchovy emocionální podtext (například v případech nezaměstnanosti, historickým kontext vztahů, politickými událostmi, válkami...).

1.3 Hodnotové orientace a jejich multikulturní hlediska

1.3.1 Vnímání skutečnosti a světa skrze zrcadlo vlastní identity

Volně upraveno podle V. Bělohradského: Kapitalismus a občanské ctnosti. Praha: ČSS, 1992.

Veřejný život a kultura celkově mají svůj smysl v tom, že pěstují v lidech kritického ducha. J.Werich říká: „Jen hloupí žijí v ráji, kdo přemýšlí, žije v pekle otázek a pochyb“.

Výchova by proto měla svou podstatou vytvořit podmínky pro získání nejen vlastního názoru, ale také kritického odstupu od okolí, nadhled nad okolím poté i nad sebou samým, podmínky pro chápání sebe i druhých. Výchova by měla učit vnímat člověka nezainteresovaně a bez předsudků, s reflexí vlastního osudu a vlastního světa, s reflexí vztahu svého světa k světu druhých lidí.

Modernost je dobou individualismu. Individuem se stává člověk tím, že ztratí jistotu pravdy a jednomyslný souhlas druhých.

Některé podmiňující síly, tradice a předsudky si neuvědomujeme. Odstup od tradice, které se nedá víceméně uniknout je právě tím prvkem, pomocí kterého se naše vidění změnit dá.

To, co reflektujeme a uvědomujeme si, ztrácí tu podmiňující sílu, kterou mají nad námi nevědomé předsudky.

V člověku se neustále střetávají různé tendence, postoje a preference. Každý jednotlivý člověk představuje jednu verzi světa. Život má svoji zápletku, napětí, řešení, postupy, každý si žije svůj život, ale životy se navzájem proplétají a přitom jsou neporovnatelné, jiné. Ze žádné z těchto verzí se nedá nahlédnout do „objektivního“ světa, ale jen do jiné verze. Neexistuje žádné objektivní hledisko a stanovisko. Každé je kusem našeho osudu, s kterým můžeme vést dialog, ale kterému nemůžeme uniknout. Každá věta má smysl jen proto, že je někomu určená. Ti, kterým je věta určená, spolurozhodují o jejím smyslu. Vznikají různé verze světa, ve kterých neexistuje pevný pořádek, protože mnohost hledisek a zkušeností je neredukovatelná.

Člověk je individuem a současnou společností označujeme mnohými přívlastky: globální, postmoderní, postindustriální, komplexní, postideologická, informační. Jejím rozhodujícím rysem je na jedné straně společný růst masovosti a na druhé straně personalizace a individuace. Život se neustále hýbe a

něco nabízí. Každý je uzavřeným kruhem poslouchá jen to, co chce, ideje ztratily svoji důležitost, svoji nadosobní závažnost a staly se jen něčím osobním, člověk si je může vybrat podle chuti. Celá společnost se sekularizuje, věčné se stává chvilkovým, vyšší se mísí s nižším, roste narcismus, nezájem. Hledisko a názor můžou být kdykoliv zachycené a znovu reprodukované, všude je množství obrazů, názorů a všechno se stává znakem. Toho skutečného je nedostatek: mnoho znaků – žádný význam, mnoho reprodukcí – žádný originál. Naše kultura je metafyzická, protože považuje rozdíl mezi obrazem a zobrazením za největší téma lidského život. Život je důstojný, když je charakterizovaný vůlí dívat se skrz „obrazy“ na zobrazený originál. Celá naše skutečnost vzniká jako efekt překladu těchto obrazů a jazyka. Žijeme ve světě meta-, a je tedy znakem doby, že obraz nezobrazuje nějakou skutečnost, ale stojí na jejím místě. Mluvíme v symbolech, abstraktních obrazech, kterými opisujeme realitu.

Samotnou skutečnost si člověk ani příliš nevyžaduje, je rád ve vakuu, v kterém videozáznam předchází skutečnosti. Víme, co se stalo v Peru, Libanonu, ale ani netušíme, co se děje našem okolí. Planetární ekonomie nabízí celému světu stejné reklamy, stejné konzumní předměty a masovou komunikaci. Ruší tím všechno teritoriální, určené svým místem na zemi. Hodnota je daná jen funkcí v planetárním systému výroby a konzumu. *Jsme však ještě schopni snášet existenci, která není opřena o neustálý růst tohoto reprodukovatelného, nainstalovatelného a mobilního? Jsme schopni patřit k nějakému místu a čekat trpělivě, až to, co potřebujeme, vznikne ve svém čase a ze svých kořenů v naší krajině? Už asi ne.*

Podstatou modernosti je kompenzační úloha kultury jako odpověď na úzkost, způsobenou vykořeněním z etnické příslušnosti některému státu a národu. Znakem postmoderního obratu je konec této univerzální kultury, konec tohoto

světoobčanství, na které je odpovědí rostoucí fanatismus, rasismus a nacionalismus. Navrácení se k příslušnosti národního státu a přežívání příjemných pocitů z existence naší kultury jako jedinečné a nádherné, to představuje jeden pozitivní krok k uvědomění.

1.3.2 Heterogenost, multikulturalita a globalizace světa

Technologizace, informatizace světa včetně úzké specializace profesí vede ke ztrátě porozumění světu pro množství různorodých informací. Žijeme ve zmatené době, neboť množství informací, zpráv různého charakteru se slévá v jeden velký chaos. Společnost je stále více heterogenní, rozvrstvená do úzce specializovaných odvětví, která jsou stále více na sobě závislá.

Bombardování obrovským množstvím znaků, obrazů, symbolů a informací nás mate natolik, že ztrácíme smysl pro rozlišování důležitého a nedůležitého. Navíc je veřejný prostor kolonizovaný agresivním komunikačním a informačním průmyslem, který z něho vytlačuje důležité otázky a tím ho paralyzuje. Znamená to úpadek tohoto prostoru, který už není schopný ustanovit žádnou přesvědčivou hierarchii mezi vyšším a nižším, hodnotou a zájmem, věčným a chvilkovým. Dnešní krize relevantnosti proto překročila únosný práh a ohrožuje tak samotnou možnost žít jako společenství, tedy sdílet podstatné otázky a hledat na ně odpověď. Všechna tisíciletá zkušenost lidí našeho civilizačního okruhu zní na pozadí globalizace a blížící se ekologické katastrofy málo relevantně. Postmoderní společnost je multikulturní a naše západní kultura je proto jen jednou z mnohých na Zemi. **Je pro nás naše kultura relevantní?**

Doba jednoznačnosti faktů nenávratně pominula a jediným faktem je nezrušitelná pluralita jazyků a světů. Každá hierarchie je relativní. Relativismus je druhem historického vědomí, je to smysl pro historickou omezenost každého stanoviska. Veřejný prostor je neustále zmítaný heterogenními instancemi, jakými jsou filosofie, umění, politika, alternativní životní styly apod. Toto zmítání je velmi podstatné, protože generalizací idejí dokáží prohlášení, která jsou abnormální, nesmyslná a neproveditelná, stát působivými verzemi světového názoru. Tyto působivé verze názory na svět lidé přijímají jako odpovědi na své otázky. Podřizovat se kritice nových idejí a vnímat svět jejich optikou znamená pohybovat se v prostoru „mezi- a multisvětů“, což představuje nenahraditelnou zkušenost a z toho plynoucí uvědomění.

1.3.3 Reflexe obrazu sebe i světa

Člověk je tedy jednou z verzí obrazu světa. Žije v určitém prostředí, společnosti, patří nějaké tradici, která ho podmiňuje (často nevědomě). Vytváří se tak ten pomyslný obraz, kterého podobu si uvědomujeme i my sami, když dokážeme tato fakta a normy pojmenovat a vytvořit si tolik v dnešní době potřebný nadhled. Dnes má význam vnímat svět očima druhých, vcítit se, podívat se na sebe a vidět i ostatní lidi, umět vnímat celek – společnost, prostředí, do kterého se včleňujeme a poznat a chápat i důsledky svého chování.

Skrze sebe vidíme svět, ale zároveň se v něm zrcadlíme, my jsme svět, dáváme mu prostřednictvím své individuality formu a zároveň se zpětně my formujeme, protože idea celku je už podmínkou chápání nás samých.

1.4 Složky multikulturní výchovy

Multikulturní výchova má čtyři základní složky tvořící její podstatu (J. Průcha, 2001):

- 1) Oblast transdisciplinární vědecké teorie.
- 2) Oblast výzkumu multikulturní reality, v níž se rozvíjí současná civilizace.
- 3) Oblast infrastruktury, tedy i legislativy, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy.
- 4) Oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sbližování a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.

V nejpropracovanější poslední oblasti - školní výuce jsou ve školních předmětech začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, o nutnosti zaujímat tolerantní postoje k příslušníkům jiného etnika než svého vlastního, o poznávání a respektování rysů jiných národů a zemí. Multikulturní výchova se kromě školní výuky realizuje v osvětově zaměřených projektech, na výstavách, festivalech, publikacích a programech EU, zmíněných dále.

1.4.1 Cíle a výsledky multikulturní výchovy

Cílem je přispět porozumění členů Evropské Unie a jejich příslušníků navzájem, výchova mezikulturně empatických jednotlivců schopných porozumět kulturním rozdílům a schopných akceptovat kulturní různorodost, výchova k odstraňování konfliktů, předsudků a diskriminace každého druhu.

Je principiálně zaměřená proti diskriminaci na základě kulturních, rasových, majetkových nebo jiných rozdílů.

Výsledkem multikulturní výchovy by měl být interkulturně kompetentní jedinec s určitými standardy, zde rozdělenými do tří skupin. Tyto **standardy** jsou výstižně uvedeny v E. Mistrík, 2001, podle kterých volně upraveno:

Obsahové standardy, které určují, co by měl interkulturně kompetentní člověk vědět a co by si měl uvědomovat. Jsou vázané na poznání a informace a hovoří o obsahu vědomí člověka. Tvoří poznání kultury svého regionu a svého národa, seznámení se i s některými jinými kulturami a nesmí chybět poznání základních kategorií pro popis kulturních fenoménů.

Výkonové standardy se váží na požadované schopnosti a zručnosti člověka. Měl by prezentovat uvědomělou kulturní identitu, měl by být empatický vůči kulturní různorodosti a jiným kulturním tradicím; měl by mít rozvinuté komunikační zručnosti, kriticky myslet, být jazykově zdatný, měl by ovládat různé postupy na řešení konfliktů.

Osobnostní standardy se váží na postoje a kulturnost osobnosti a vypovídají o osobnostních předpokladech vykonávání jednotlivých profesí, buď učitele multikulturní výchovy, nadnárodního politika, manažera, právníka, diplomata apod. Mezi výchovou utvářené postoje jedince patří: měl by pozitivně hodnotit různorodost lidí, spolupráci mezi lidmi a jednotu a jednotu lidstva; měl by mít rozvinutou osobnostní sebereflexi a zastáncem kulturního relativismu. Měl by odmítat centristické tendence ve svém světonázoru i u jiných lidí, vážit si a respektovat principy demokracie, kultury a kulturnosti.

Cílem multikulturní výchovy je výchova kulturně kompetentního jedince s výše uvedenými osobnostními, výkonovými a obsahovými standardy.

1.4.2 Obsah multikulturní výchovy

Každý životní krok je kulturně ovlivněný a tudíž se obsahem multikulturní výchovy může stát cokoliv. Na pozadí různých témat, faktů a situací ze života člověka při výchově by mělo být vyprávění o kulturní různorodosti a spolupráci kultur.

Klíčovým tématem, okolo kterého se buduje multikulturní výchova je téma kulturní výměny, neboli vzájemného mezikulturního odevzdáváním významů, hodnot nebo kulturních artefaktů. Kultura obecně odevzdává tyto svoje složky všemi směry a současně ze všech blízkých i vzdálených směrů přijímá obsahy a formy jiných kultur.

V lidské historii se vyvinuly různé podoby kultur z důvodů sociálních a individuálně-psychologických. Diferenciace kultur a výměna obsahů mezi nimi se rodí a může získávat různé podoby jen tehdy, když se kultury neuzavírají do sebe, ale komunikují. Jejich komunikace může nabývat různých podob – konflikt kultur, kulturní šok, akulturace, mezikulturní porozumění.

V mezikulturní komunikaci a při kulturní výměně se hromadí množství artefaktů, znakových systémů, hodnot, standardů, vzorů a idejí. Multikulturní výchova proto respektuje poznatky L.S.Vygotského o tom, že vyšší psychické funkce jsou vždy zprostředkované znaky, tedy kulturně historickými výtvoři, jakož i poznatky P.Freireho o sociálních a kulturních podmínkách, ve kterých výchova probíhá.

Žádná kultura není schopna přijmout všechno, co se dosud v lidské historii vytvořilo. Nebylo by to ani účelné, protože by se dohromady dostaly úplně protikladné hodnoty, spjaté s různými systémy hodnotových orientací.

1.4.3 Charakter multikulturní výchovy

Multikulturní výchovu nechápeme jen jako šíření poznání o cizích kulturách. Není jen vzděláváním, neboť jen přes integraci množství poznatků a informací ještě nemusí vzniknout hlubší pochopení odlišností jiných kultur. Multikulturní výchova se v první řadě orientuje na výchovu a rozvoj osobnosti. Je hodnotovou výchovou, protože zasahuje do hodnotových orientací jednotlivců. Jen tak totiž může formovat jejich postoje a empatické schopnosti. To je možné jen s pomocí aktivního učení se. Multikulturní výchova potlačuje na minimum frontální učení s učitelem jako nositelem vhodných informací a studenty jako nádobami, které je třeba těmito informacemi naplnit.

Cílem není jen odevzdávání kulturní tradice, ani jen prezentování kulturní tradice jiných společenství, ani jen vštěpování norem a standardů platných ve vlastní či jiné společnosti.

Cílem progresivní multikulturní výchovy je rozvoj osobnostních vlastností, zručností a dalších schopností jednotlivce tak, aby rostl jako autonomní a zodpovědná osobnost. V tomto bodě se multikulturní výchova dotýká výchovy k občanství, se kterou sdílí společný cíl – rozvoj spolupráce svobodných a zodpovědných občanů.

Multikulturní výchova k tomuto cíli směřuje prostřednictvím předávání obsahů, artefaktů a hodnot kultury při aktivní spolupráci jednotlivce. Jako materiál k učení je možné využívat množství faktů a situací z lidského života.

Vychází z toho, že mezikulturní schopnosti není možné bez chápání a prociťování různých oblastí kultury, od umění, přes náboženství, ideologii, vzory chování a po módu a jiné součásti životního stylu a teda bez chápání prociťování kulturních artefaktů. Tím však multikulturní výchova získává interdisciplinární charakter. Vybírá si postupy z různých oblastí pedagogiky a psychologie, andragogiky, zaobírá se

různými kulturami. Každý člověk si přináší ze svého dosavadního života určité představy o světě, více méně hotové koncepty, které mají reálný základ v životě člověka (ačkoliv samotné představy mohou být i úplně falešné). Může se tedy vyskytovat situace, že při snaze o pochopení historie a současného postavení určitého etnika se setkáme lidmi, kteří mají někteří dobré a někteří špatné zkušenosti. Výuku budou potom chápat na bázi svých dosavadních zkušeností a určité pedagogické postupy nepřijmou. Pedagog musí počítat s tím, že i nejsamostatnější studenti mají vlastní vědomí kulturně historicky a sociálně podmíněné a že procesy učení probíhají jen v určitém kulturně sociálním kontextu.

Pedagog je jen facilitátorem, který podporuje rozvoj vlastní a autonomní aktivity studujících. Podporuje růst a rozvoj jejich vlastních psychických zdrojů, nevnučuje jim svoje chápání jiných kultur z vnějšku, ale snaží se, aby si sami uvědomovali nevyhnutelnost a složitost tohoto pochopení.

Multikulturní výchova si neklade za cíl kompletně změnit lidské chápání světa. Klade si však za cíl přivést lidi k reflexi jejich vlastních předem zformovaných představ (prekonceptů) a předsudků.

V pozadí tohoto progresivního přístupu jsou personalistické pedagogické přístupy, jak je prezentuje hlavně C.R.Rogers. Je to snaha o takový rozvoj jednotlivce, aby si uvědomil svoje místo ve společnosti, aby reflektovali vzájemné vztahy lidí, vciťovali se do svého okolí, aby akceptovali druhé lidi. Aby byli současně schopni vyjadřovat obsahy svého vědomí takovým způsobem, že jim druzí porozumí a zároveň mu neublíží.

Je potřeba, aby interkulturní porozumění studentů vyrostlo z vlastních zážitků. Jako významný nástroj využívá principy kooperativního učení. Jde o to, aby studenti pomocí práce ve skupinách a při společném řešení problémů sami přebírali zodpovědnost za svoje chápání jiných kultur. Aby si

uvědomovali souvislosti mezi postavením jednotlivce ve skupině na jedné straně a sebeuvědoměním či komunikací na druhé straně. Jde o proces sebevýchovy při zážitkovém a sebezkušenostním učení.

Multikulturní výchovu nejde prosazovat z pozice moci a autority, ale jen v dialogu se sympatií vůči učícím se. Důležité je přebírání odpovědnosti za vlastní chápání jiných kultur, neboli jde o proces sebevýchovy.

Nejbližší k tomuto přístupu jsou ideje C.R.Rogerse.

1.5 Etnické klima v české společnosti

Termín „etnické klima“ zavedl u nás sociolog I. Glabal (1999) a vyjadřuje jím postoje a představy české společnosti o soužití s etnicky odlišnými komunitami. Provedl v letech 1994-1996 výzkumy, kde se pokouší podat reflexi stavu české společnosti. Hlavními otázkami a aspekty etnického klimatu jsou:

- Vážnost a naléhavost etnických problémů a vztahů, tj. do jaké míry jsou etnické problémy závažné pro českou populaci.
- Postoje české populace k otevírání ČR cizincům, k imigraci a k národnostním a etnickým skupinám.
- Pohled majoritní populace na soužití s romskou menšinou.
- Etnické postoje české společnosti ve vztahu k bezpečnostním problémům ČR (extremistická hnutí aj.).

Postoje české populace k cizincům:

Data z výzkumu je potřeba brát s určitou rezervovaností vzhledem k výběru vzorku, kde odrážejí především názory majoritní populace ve vztahu k minoritám. Přesto pro praxi multikulturní výchovy zjistil následující převládající postoje české společnosti:

Celkově zesiluje odmítavé stanovisko k cizincům pro enormní růst kriminality po roce 1990. Jsou však diferencovány podle národnosti či rasy – více odmítá Rusy a Asiaty než Slováky a nejvíce Romy.

V postojích podporují asimilaci nečeské populace spíše než kulturní pluralitu. Etnické klima I. Gabal (1999) interpretuje jako xenofobní, restriktivní, kulturně sebestředné. Poukazuje na kulturní uzavřenost Čechů, vyplývající z národní a etnické homogenity.

Tyto data pocházejí z doby, kdy „společnost po rozdělení Československa procházela periodou určitého izolacionismu vůči širší mezinárodní a humanitární odpovědnosti, je především plně koncentrována na perspektivu vlastní prosperity“ (I. Gabal, 1999. s.80).

1.6 Interkulturní rozdíly mezi etniky

Vztahují se hlavně ke třem sférám životní činnosti mající úzký vztah k multikulturní výchově, které uvádíme jen jako doklad stavu výzkumu této oblasti:

- rozdíly ve stylech rodinné výchovy,
- rozdíly ve školní edukaci,
- rozdíly v komunikaci.

Pod hlavičkou IAE (Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) se systematicky provádějí výzkumy rodinné výchovy v transkulturní komparaci, například v projektu IEA Preprimary Study (M. Ojala, 1997).

Jeho účelem bylo:

- zjistit a srovnávat typy edukace, které se uplatňují v rodinách a předškolních zařízeních daných zemí, a to u dětí předškolního věku (ve stáří 4 let);
- popsat podmínky a profil těchto typů edukace.

Zkoumáno bylo zejména: 1) jaká očekávání a požadavky týkající se výchovy předškolních dětí mají jednak rodiče,

jednak učitelky mateřských škol; 2) jakou míru odpovědnosti za výchovu dětí připisují rodiče jednak sobě, jednak škole.

Mezikulturní komunikace se podstatně odlišuje od monokulturní komunikace (tj. probíhající mezi příslušníky téže kultury).

Pojem mezikulturní komunikace lze vymezit jako reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty, přínáležícími k rozdílným kulturním systémům. O efektivnosti mezikulturní komunikace lze hovořit, pokud v procesu interakce nedochází ke zkreslení předávaných informací, které by vyplývalo z rozdílnosti kulturních systémů. (Definice v Z. Lehmanová, 1999).

Subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti (Z. Lehmanová, 1999).

Z toho se pak vyvozují konkrétní cíle pro přípravu lidí k mezikulturní komunikaci:

- Pochopení specifiky vlastní kultury.
- Poznání a pochopení odlišnosti jiné kultury (jiných kultur).
- Rozvinutí schopnosti komparace obou kulturních modelů.

„Zvládnutí posledního kroku předpokládá takovou míru pochopení faktu odlišnosti kultur, specifiky vlastní i cizí kultury, která umožňuje dosažení pocitové hladiny oproštěné od emocionálních reakcí vůči vlastní i cizí kultuře“ (s. 24) – v praxi je to téměř nedosažitelná úroveň depersonifikace, ovšem multikulturní výchova se snaží o alespoň základní naplnění obsahu těchto tří bodů.

1.7 Národní a etnická identita

Pojem „národní charakter“ je jednou z podob konkretizace vztahu „osobnost a kultura“ a týká se psychologického přístupu k etnické problematice. Národním charakterem se však více než psychologové zbývali etnologové, politologové, literáti; spíše se o něm uvažuje, než aby se zkoumal; příznačné je, že v málokterých pracích se dočteme, co se tím přesně myslí (A. Zelová, 1997, s.404).

Národní charakter je souhrn znaků kolektivu zahrnující hodnotový systém, způsoby myšlení, postoje, pocity a porozumění. Je pro něj příznačné také specifické kulturní klima, představované sociálními normami, zvyky, vzděláním, uměním, náboženstvím aj.

Existují různé přístupy k vymezení a hodnocení národního charakteru – například metodou tzv. národního autoportrétu, národních stereotypů a autostereotypů aj. (J. Průcha, 2001, s. 187).

Nacházíme řadu zajímavých výzkumů (viz tamtéž, s. 167) z Finska nebo Austrálie, kde se prokázalo, že existuje signifikantní vztah mezi stupněm etnické identity imigrantů a jejich psychologickou tísní: Čím více imigranti trvají na své etnické identitě, čím více se cítí vázáni ke kultuře své komunity a tím spíše u nich dochází k psychologické tísní v obklopující je kultuře majoritní společnosti.

ČÁST II.

VÝVOJ ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY A JEJÍ INTERKULTURNÍ DIMENZE

2. Hlavní vývojové tendence politiky vzdělávání v evropském kontextu

Politiky vzdělávání ve vyspělém světě a zejména v evropských zemích se odvíjejí především od národních tradic, zkušeností a potřeb. Vzdělávací systémy jsou přitom velice rozmanité s různými strukturami na všech stupních i mezistupních vzdělávání. Všechny tyto systémy mají různě dlouhou a hluboce zakořeněnou historii, ovlivněnou nejenom zvyklostmi, ale i kulturou a v neposlední řadě i socioekonomickými aspekty. Také země Evropské unie, s nimiž se Česká republika vlivem integračních procesů stále častěji srovnává, nesměřují k unifikaci vzdělávacích systémů, neboť je zřejmé, že jakékoli takové pokusy by členskými zeměmi nebyly dobře přijaty a byly by nepřijatelné z hlediska jejich ekonomického, kulturního a společenského utváření a obzvláště z hlediska respektování jejich identity. Přitom je jasné, že jako součást sjednocování trhu práce v evropských podmínkách, je nutné dospět k vzájemnému souhlasu v tom, co v jednotlivých zemích jednotlivé typy a úrovně vzdělávacích systémů i výstupy z těchto systémů (diplomy a kvalifikace dosahované absolventy) znamenají. Vychází se zde z předpokladu, že mobilita pracovníků mezi vyspělými evropskými zeměmi bude růst.

Naše republika prošla a nadále prochází obdobím neustálých velkých změn, kdy se z přísně centralisticky řízeného systému, který měl devalvující účinky na pracovní motivaci a osobní investice do vzdělání, utváří tržní ekonomika, kladoucí daleko větší požadavky na pracovní sílu. Zároveň však otevírá prostor pro sociální vzestup, přičemž nejdůležitějšími faktory úspěchu se stávají kvalifikace, výkon a podnikavost. Proto úloha vzdělávání začíná být vnímána

jinak. Roste povědomí o významu vzdělání populace jako nutné podmínky konkurenceschopnosti ekonomiky i sociálního konsenzu. Je kladen čím dál větší důraz na funkci vzdělávání a nutně i na prostor pro jeho rozvoj.

Ruku v ruce se vstupem České republiky do Evropské unie se zvyšují nároky jak na legislativní prostředí, tak na neméně důležitou oblast možnosti realizace dosažení kýženého stupně vzdělání pro každého jednotlivce ve společnosti. Přestože formálně legislativní požadavky splňujeme, je evidentní, že v českém vzdělávacím systému je mnoho disproporcí ve srovnání s ostatními zeměmi Unie. Navíc nemůžeme zapomínat na další důležitý fakt, že Evropská unie již nezkoumá, zda jsou tyto předpisy v praxi dodržovány nebo alespoň umožňovány. Z legislativních opatření, která jsou vytvořena tak, aby odpovídaly právě těmto formálním požadavkům EU, číší nepropracovanost a snaha o urychlené vytvoření zákonů, splňujících pouze výše zmíněná nutná kritéria pro nedávno uskutečněný vstup do EU. Ke změně tohoto přístupu ovšem musí přispět i změna ve hsmýšlení široké veřejnosti o vzdělávání samém.

Další slabinou je možnost studia každého jedince, která je garantována Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod. Stát se sice zaručuje svým výrokem, že „každý má právo na vzdělání“, ale tento výnos je pořád v rozporu s praktikovaným školským systémem. Ať už jsou důvodem, nedostatečné kapacity českých škol pro přijetí všech, a proto je nadále uplatňován přísně selektivní systém přijímacích zkoušek, narozdíl od přirozené selekce během studia, jak je běžné v ostatních zemích EU nebo jiný důvod, např.: že stát není schopen zajistit vzdělání menšinám podle jejich tradičních potřeb.

Z nastíněného vývoje vzdělávání v ČR je patrné, že tato problematika byla celá desetiletí zasouvána do pozadí se slovy, že v tomto resortu není třeba nic řešit. Apelovalo se u nás na tradice, tvrdilo se, že je v naší republice z čeho vycházet, největší důraz byl kladen na jistoty v přítomnosti nikoliv na perspektivní budoucnost. Postupné změny započaly přibližně až v polovině 90. let., kdy nás snahy o integraci v Evropskou unii donutily řešit i toto „okrajové“ téma. A přesto, že je zde zřetelný posun v úrovni systému a snahách o jeho další zkvalitňování, setrvává tu očividně množství nedořešených věcí, které musí zákonitě přijít v nejbližší době na řadu.

Vzdělání jako jedna z nejdůležitějších součástí života moderního člověka se dostává v poslední době do popředí zájmu širší veřejnosti a především českých odborníků. Svůj značný podíl v tom zcela jistě zaujímá již zmíněný fakt, že se Česká republika v relativně nedávné době vstoupila do Evropské unie. V souvislosti s tím však vyvstává velké množství otázek a problémů, které je třeba řešit. Proto se uskutečňuje řada kroků ve snaze o vylepšení našeho vzdělávacího systému, které se mimo jiné týkají i vzdělávání multikulturního. Často se však ukáže být málo efektivní nebo dokonce mylné a později jsou pracně napravovány. Dostupná literatura a dokumentace ale neposkytuje jednotné a ucelené informace o tom, v čem přesně tkví základní problémy v této oblasti.

2.1 Mechanizmy evropské spolupráce ve vzdělávání

Země Evropské unie mají propracován systém organizací, které řeší zásadní otázky ve vzdělávání. K tomu jim dopomáhá i řada dokumentů vyvinutých během dlouholeté práce na vývoji této oblasti.

Na diskusi a rozhodování o vzdělávací politice EU se podílí celá řada organizačních a politických složek a orgánů Unie. Především se jedná o **Evropský parlament** a jeho **Výbor pro kulturu, mládež a vzdělávání** (Committee on Culture, Youth and Education). Podle článku 126 Maastrichtské smlouvy vzdělávání podléhá spolurozhodovací proceduře, která spočívá na souhlasném vyjádření Parlamentu a Rady ministrů k návrhům předkládaným Evropskou komisí. Parlament tak hraje aktivní roli v definici a rozvoji programů, jakými jsou Socrates nebo Leonardo, a v otázkách rozpočtu vzdělávacích programů. Dalšími orgány jsou Poradní výbor odborného vzdělávání, který se podílí na přípravě politiky předkládané Evropskou komisí, Hospodářský a sociální výbor se skládá ze zástupců sociálních partnerů a vyslovuje se k návrhům komise v oblasti vzdělávání a má zde také právo iniciativy, Regionální výbor, jenž je ustanoven Maastrichtskou smlouvou a je pověřen konzultací s regionálními a místními orgány státní správy a samosprávy. Klíčovým výkonným orgánem je ovšem **Evropská komise** a její různá generální ředitelství (DG).

DG 22 je zodpovědné za celou oblast vzdělávání a odborné přípravy včetně programů Socrates a Leonardo (z nichž každý má svůj zvláštní výbor složený ze dvou zástupců z každé z členských zemí),

DG 12 je zodpovědné za činnosti v oblasti výzkumu a přípravy badatelů,

DG 5 je zodpovědné za činnosti a politiku v oblasti zaměstnanosti a sociálních věcí, což zahrnuje i otázky odborné přípravy, rekvalifikace a dalšího odborného vzdělávání ve

vztahu k problémům trhu práce. DG 5 je také pověřeno spravováním Evropského sociálního fondu.

DG 1 je zodpovědné za styk s nečlenskými zeměmi EU a tím také (alespoň do určité míry) za programy Tempus a Phare.

V oblasti vzdělávání je důležitá rovněž činnost decentralizovaných organizací a programů CEDEFOP (pro otázky odborné přípravy) a EURYDICE (pro otázky sběru a třídění informací o vzdělávání v jednotlivých zemích Unie).

Pod tímto titulem zde shrneme 9 zpráv, které bývají v posledních letech nazývány zelená nebo bílá kniha a které, jak už bylo v úvodě řečeno, jsou výsledkem diskusí uvnitř Evropské unie a mezi orgány Evropské unie a členskými zeměmi. Tyto zprávy jsou v ČR k dispozici - nikoli veřejně, ale pouze odborné veřejnosti - a nikdy tato možnost nebyla popularizována. Jejich zjevným nebo skrytým smyslem je definice směrů a principů předpokládaného vývoje vzdělávání a většinou i konkrétních opatření vedoucích k uskutečnění takových idejí. Tyto dokumenty nejsou pro členské země závazné, ale jsou, alespoň do určité míry, jakousi evropskou vizí, která pro ně má bezesporu teoretický i praktický význam.

Na prvním místě je nutno se zmínit o memorandu Evropské komise z roku 1991, jehož tématem bylo Odborné vzdělávání v Evropském společenství v 90. letech (Vocational Training in the European Community in the 1990s), a o následném memorandu z roku 1994 s tématem Odborné vzdělávání v Evropském společenství: výzvy a perspektivy (Vocational Training in the European Community: Challenges and Future Outlook).

Hlavním cílem těchto memorand je pomoci definovat společnou politiku v oblasti odborného vzdělávání a přispět k mobilitě pracovních sil, která vyžaduje vzájemné uznávání diplomů a kvalifikací v regulovaných povoláních a srovnatelnost nebo alespoň transparentci v povoláních

neregulovaných. Memorandum také definuje určité priority: rozšíření odborné přípravy žen, vzdělávací opatření ve prospěch malých a středních podniků, odborné vzdělávání dospělých a posílení role sociálních partnerů. Zajímavé na těchto memorandech je, že na rozdíl od všech ostatních, o kterých bude dále zmínka, používají celkem bez zábrany termínu „společná vzdělávací politika“. Je tomu tak především proto, že odborné vzdělávání bylo už od počátku v kompetenci Evropského společenství a má tak poměrně silné právní zakotvení, a také proto, že pro odbornou přípravu jsou k dispozici veliké finanční zdroje z Evropského sociálního fondu.

Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství (The Memorandum on Higher Education in the European Community) z roku 1991 je nutné považovat za podklad k diskusi, ne za politickou zprávu. Definuje pět oblastí pro budoucí vývoj:

- zvýšenou účast na diverzifikovaném vysokém školství (umožňující lepší přístup dospělým a odstraňující sociální nerovnosti v přístupu),
- partnerství s hospodářským sektorem, celoživotní vzdělávání,
- dálkové vzdělávání,
- evropskou dimenzi ve vysokém školství.

Memorandum se stalo předmětem pravděpodobně nejrozsáhlejších konzultací a diskusí v historii Společenství a je v tomto směru dobrým příkladem decentralizovaného přístupu v tvorbě mnoha důležitých dokumentů Evropské unie. Vcelku bylo přijato příznivě, ale setkalo se také s určitou kritikou. Především bylo zdůrazněno, že klade příliš velkou váhu na ekonomický aspekt vysokého školství a na jeho vztahy s trhem práce a že nedoceňuje jeho funkce kulturní a především

multikulturní. Reakce na memorandum také svědčí o velkém odporu k jakémukoliv řízení „shora“ (tedy z Bruselu).

Memorandum o otevřeném a distančním vzdělávání v Evropském společenství (The Memorandum on Open Distance Learning in the European Community) z roku 1991 odpovídá rostoucímu, ale již dlouhotrvajícímu zájmu o tuto formu vzdělávání jak v jednotlivých územích Evropské unie, tak na evropské úrovni. Zdůrazňuje hlavní výhody dálkového vzdělávání, umožňuje rozšíření přístupu ke vzdělávání, zvláště v odlehlých zemích, je výjimečným nástrojem celoživotního učení, přispívá k šíření výsledků nejnovějších vědeckých výzkumů atd. Memorandum se také zabývá otázkou, zda je žádoucí vytvořit na evropské úrovni dálkovou univerzitu (jakýsi ekvivalent slavné britské Open University), a dochází v tomto směru k negativní odpovědi, především vzhledem k tomu, že v jednotlivých členských zemích byly již v tomto směru vydány značné prostředky. Namísto toho proto doporučuje posílit spolupráci a síť již existujících dálkových univerzit, včetně eventuální společné přípravy didaktických materiálů, a usnadnit jejich celoevropské šíření.

Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání (The Green Paper on the European Dimension of Education) z roku 1993 byla uveřejněna krátce po podpisu Maastrichtské smlouvy a navazuje na její článek 126. Vyzývá všechny aktéry vzdělávacích systémů, aby identifikovali oblasti, kde by Unie ve smyslu tohoto článku měla doplnit a podpořit různé vzdělávací činnosti členských zemí. Dokument také zavádí pojem „přidané hodnoty“ jako výsledku programů a podpory ze strany Společenství. Zelená kniha klade hlavní důraz na školy, protože se mají stát hlavním ohniskem konkrétních akcí v sedmi oblastech:

1. nadnárodní spolupráce v otázkách mobility pracovních sil a výměny studentů i učitelů,

2. zavádění evropské dimenze v přípravě a dalším vzdělávání učitelů
3. rozvoj vyučování cizím jazykům,
4. dálkové studium pomocí multimédií,
5. podpora inovací ve vzdělávání pomocí nadnárodních sítí,
6. výměna informací a zkušeností prostřednictvím programů Eurydice a Arion,
7. podpora evropských škol jako vývojových laboratoří multikulturálního vzdělávání.

Pod názvem **Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti** (Teaching and Learning Towards the Learning Society) navázala Evropská komise v roce 1995 na Bílou knihu **Růst, konkurenceschopnost a zaměstnanost** (Growth, Competitiveness and Employment) z roku 1994, ve které jsou jmenovány tři hlavní výzvy, na něž členské země musí odpovědět na konci 20. století:

- vývoj informační společnosti,
- internacionalizace ekonomiky
- růst vědeckých a technologických poznatků.

V oblasti vzdělávání tyto výzvy vedou k pěti cílům, které se stávají jakousi strategií Evropské unie na cestě k učící se společnosti:

- podporovat získávání nových vědomostí posílením evropské mobility vzájemným uznáváním studijních kreditů a rozvojem multimediálních softwarových produktů,
- přiblížit k sobě vzájemně školy a podnikovou sféru,
- bojovat proti sociální exkluzi čili proti vylučování znevýhodněných skupin ze vzdělávání,
- dosáhnout, aby každý občan běžně ovládal tři jazyky Evropské unie,

- postavit investice do vzdělávání na stejnou úroveň jako kapitálové investice (např. z hlediska daňového systému).

Zelená kniha **Vzdělávání, odborná příprava, výzkum: překážky nadnárodní mobility** (Education, training, research: The Obstacles to Transnational Mobility) z roku 1996 je velmi dobrým výčtem faktorů a okolností, které brzdí evropskou mobilitu studentů, učitelů, badatelů, učňů a účastníků průmyslových stáží, a konstatuje, že přes pokroky, kterých bylo dosaženo, bude odstranění různých překážek vyžadovat ještě dlouhého úsilí v mnoha oblastech včetně legislativní, multikulturní a sociální. Dokument také definuje několik konkrétních opatření, mezi kterými je návrh na vytvoření statutu „evropského učně“, návrh na uznání „evropského prostoru kvalifikací“ a požadavek, aby evropskou mobilitu vždy předcházela jazyková příprava.

Akční plán **Učení v informační společnosti** (Learning in the Information Society) v letech 1996–1998 se částečně překrýval s dřívějším dokumentem o evropské dimenzi ve vzdělávání. Soustředil se také na školy, na jejich výuku a vybavení v oblasti informatiky, na evropskou dimenzi ve vzdělávání a dále na vytváření regionálních a národních sítí škol v rámci Evropské unie. Navazoval na programy Socrates, Leonardo, Media II a INFO 2000.

Na cestě k **Evropě vědění** (Towards a Europe of Knowledge) byl jedním z posledních dokumentů, který Evropská komise uveřejnila na konci roku 1997. Jeho cílem bylo vysvětlit a zdůvodnit směrnice pro činnosti Evropské unie v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže pro období let 2000–2006. Jednalo se o dokument velmi důležitý a odvážný, protože se pokusil o nové uspořádání všech činností Unie v oblasti vzdělávání. A to tím, že omezuje počet cílů, konkrétněji zaměřuje činnosti a zvyšuje efektivitu řízení. Měl

tak vzniknout otevřený a dynamický evropský vzdělávací prostor definovaný třemi rozměry:

- podporou vědění,
- rozšiřováním cílů evropského občanství
- rozvojem zaměstnatelnosti díky získávaným dovednostem.

Evropská unie přitom bude působit v šesti oblastech:

1. mobilita učitelů a učících se,
2. virtuální mobilita vytvářená novými informačními a komunikačními technologiemi,
3. kooperativní sítě na celoevropské úrovni,
4. výuka cizích jazyků a rozvoj kulturních znalostí,
5. rozvoj inovací na základě pilotních projektů a nadnárodních partnerství,
6. zdokonalování informačních zdrojů o evropských záležitostech.

2.1.1 Boloňská deklarace

Díky mimořádným výsledkům, kterých bylo v posledních několika letech dosaženo, stává se evropský proces stále konkrétnější a důležitější skutečností pro Evropskou unii a její obyvatele. Perspektivy rozšiřování a prohlubování vztahů s ostatními evropskými státy dávají této skutečnosti ještě další rozměry. Ve většině politického a akademického světa a ve veřejném mínění jsme svědky rostoucího uvědomění si potřeb vytvořit ucelenější Evropu s dalekosáhlejším vlivem založeném a budovaném zejména na posílení intelektuální, kulturní, sociální, vědecké a technologické dimenze tohoto kontinentu.

"Evropa znalostí" je v současné době široce uznávána jako nenahraditelný faktor sociálního a lidského růstu a jako nepostradatelná součást upevňování a obohacování evropského

občanství, které je schopno poskytnout občanům potřebné kompetence tváří v tvář výzvam nového tisíciletí spolu s vědomím sdílených hodnot a sounáležitosti ke společnému sociálnímu a kulturnímu prostoru.

Význam vzdělání a školské spolupráce pro rozvoj a posílení stabilních, demokratických společností je všeobecně uznáván jako klíčový, a to tím spíše, je-li brána v úvahu situace jihovýchodní Evropy.

Sorbonnská deklaráce z 25. května 1998, která byla založena na těchto úvahách, zdůraznila ústřední roli vysokých škol ve vývoji evropské kulturní dimenze. Současně položila velký důraz na vytváření evropského prostoru ve vysokém školství jako klíčového prostředku pro oporu mobility občanů, jejich zaměstnanosti a rozvoje kontinentu všeobecně. N

Několik evropských zemí přijalo pozvání zapojit se do snah k deklaraci, podepsat ji nebo vyjádřit v zásadě svůj souhlas. Směr, kterým se ubíralo několik vysokoškolských reforem, jež byly mezitím v Evropě zahájeny, prokázal odhodlanost řady vlád podniknout v této oblasti příslušné kroky.

Na druhé straně evropské vysoké školy přijaly tuto výzvu a převzaly hlavní roli při budování evropského prostoru ve vysokoškolském vzdělávání, a to rovněž na základě hlavních principů zakotvených v dokumentu Magna Charta Universitatum z roku 1988. Toto má obrovský význam za předpokladu, že nezávislost a autonomie vysokých škol zajistí průběžnou adaptaci systému vysokoškolského vzdělávání a výzkumu na měnící se potřeby, požadavky společnosti a pokrok ve vědě. Byl stanoven správný směr a smysl tohoto kurzu. Nicméně k dosažení větší slučitelnosti a srovnatelnosti vysokoškolských systémů je třeba vyvíjet trvalou snahu, která pomůže završit tento proces. Je potřeba

ho povzbuzovat konkrétními opatřeními, aby bylo dosaženo zřetelných kroků vpřed.

Je nutné se zejména soustředit na cíl posílit mezinárodní konkurenceschopnost evropského systému vysokého školství.

Životaschopnost a výkonnost každé civilizace může být posuzována mírou přitažlivosti své kultury pro ostatní země. Musí být získána jistota v tom, že systém evropského vysokého školství je v celosvětovém měřítku tak přitažlivý, jak odpovídá našim mimořádným kulturním a vědeckým tradicím.

Současně s tím, že byla potvrzena plná podpora obecným principům obsaženým v Sorbonnské deklaraci, je usilováno o sladění aktivit k dosažení v krátkém čase, tj. v každém případě v prvním desetiletí třetího tisíciletí následujících cílů, které jsou pokládány za primárně důležité z hlediska vytvoření evropského prostoru vysokoškolského vzdělání a pro podporu evropského systému vysokého školství z celosvětového hlediska:

- Přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání, mimo jiné prostřednictvím zavedení přílohy k diplomu, v zájmu toho, aby se zvýšila možnost zaměstnání Evropanů a mezinárodní konkurenceschopnost systému evropského vysokého školství.
- Přijetí systému založeného v zásadě na dvou základních cyklech, pregraduálním a postgraduálním. Přístup k druhému cyklu bude možný po úspěšném splnění prvního cyklu studia v délce obvykle tří let. Titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň. Druhý cyklus by měl vést k dosažení

magisterského nebo doktorského titulu, případně obou titulů, jak je tomu ve většině evropských zemí.

- Vypracování systému kreditů - podobně jako v systému ECTS - jako vhodného prostředku podpory všestranné studentské mobility. Kredity bude možné získat i v jiných systémech než ve vysokoškolského vzdělání, tj. včetně celoživotního vzdělávání za předpokladu, že budou uznány přijímající vysokou školou.
- Podpora mobility odstraněním překážek, které brání efektivnímu využívání svobodného pohybu se zvláštním zřetelem na
 - a. studenty a jejich přístup ke studiu a zaškolení a k příslušným službám,
 - b. učitele, výzkumné pracovníky a administrativní personál, uznání a započítání období stráveného výzkumem, výukou a školením na trhu práce v Evropě bez omezení jejich statutárních práv,
 - c. podporu evropské spolupráce v oblasti udržování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie,
 - d. posilování nutné evropské dimenze do vysokého školství zvláště s ohledem na zpracování obsahu vzdělání, spolupráci mezi institucemi, programy mobility a integrované programy studia, zaškolení a výzkumu.

Naplnění těchto cílů při respektování různorodosti kultur, jazyků, národních vzdělávacích systémů a autonomie vysokých škol nebude jednoduchou záležitostí a pro dosažení tohoto cíle bude potřeba mezivládní spolupráce spolu s těmi nevládními evropskými organizacemi, které mají kompetence v oblasti vysokého školství. Očekává se, že vysoké školy budou opět rychle a kladně reagovat a aktivně přispějí k úspěchu

tohoto snažení. Vytvoření evropského prostoru vysokého školství vyžaduje trvalou podporu, pozornost a přizpůsobování se k neustále se měnícím potřebám, proto bude nutné posoudit dosažený pokrok a další kroky, které bude třeba učinit.

2.1.2 Lisabonský proces

Lisabonským procesem se označuje strategický cíl Evropské unie v ekonomické a sociální oblasti, který si vytyčila Evropská rada na svém zasedání v Lisabonu v březnu roku 2000: „stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou založenou na znalostech, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. Strategickými záměry členských států Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je zkvalitnění a zefektivnění systémů vzdělávání a odborné přípravy, usnadnění přístupu všem občanům k celoživotnímu učení a otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy širšímu světu.

V souvislosti s realizací cílů a úkolů Lisabonského procesu vytyčených v oblasti vzdělávání a definovaných v „Podrobném pracovním programu následných kroků k dosažení budoucích cílů systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě“ se od konce roku 2002 zapojují čeští zástupci do činnosti pracovních skupin Evropské komise ustanovených pro efektivnější realizaci těchto nových strategických cílů. Tyto pracovní skupiny se zaměřují na 10 různých oblastí, které pokrývají různé prvky a úrovně vzdělávání, od základních dovedností po odborné vysokoškolské vzdělávání, se zvláštním zřetelem k zásadám celoživotního učení. Oblasti, na které se zaměřují pracovní skupiny Evropské komise, jsou následující: vzdělávání a odborná příprava učitelů klíčové kompetence.

jazykové vzdělávání · rozvoj podnikatelského myšlení · informační a komunikační technologie ve vzdělávání a odborné přípravě · zvyšování účasti v matematických, přírodovědných a technických oborech · zdroje · mobilita a evropská spolupráce · prostředí pro otevřené učení, aktivní občanství a soudržnost · zvýšení přitažlivosti učení, posílení celkové propojenosti světa práce a společnosti. V únoru roku 2004 přijala Rada ministrů pro vzdělávání první hodnotící zprávu o naplňování cílů Lisabonského procesu „Společnou průběžnou zprávu o implementaci Podrobného pracovního programu následných kroků k dosažení budoucích cílů systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě - Vzdělávání a odborná příprava 2010“, jejímž cílem bylo nejen zhodnotit stav naplňování cílů Lisabonského procesu, ale také mobilizovat členské státy k dosažení výraznějšího pokroku.

V této zprávě byly rovněž označeny konkrétní nástroje, které by měly podpořit dosavadní úsilí zemí Evropské unie:

- efektivní mobilizace nezbytných zdrojů, a to jak z veřejného, tak i ze soukromého sektoru s ohledem na národní systémy vzdělávání a národní situaci,
- radikální reforma a implementace skutečně prostupných a koherentních strategií celoživotního učení, které by umožnily všem občanům získat klíčové kompetence a vytvářely skutečně otevřené, atraktivní a všem přístupné vzdělávací prostředí dostupné i pro znevýhodněné skupiny,
- vytvoření Evropského rámce pro kvalifikace a kompetence založeného na uznávání kvalifikací a kompetencí, zvýšení mobility a posílení evropské dimenze ve vzdělávání.

Také v České republice je od roku 2003 Lisabonský proces podrobněji monitorován a hodnocen. V roce 2004 byla vládě České republiky předložena již v

pořadí třetí „Zpráva o stavu naplňování cílů Lisabonského procesu v České republice“.

2.2 Euroústava

Nejaktuálnějším podnětem k multikulturní dimenzi v legislativě vzdělávání dokument Smlouva o Evropské ústavě. Zatím prošla schvalováním v zemích EU a ne ve všech se setkala s pozitivním přijetím. Proto v současnosti se otázkou dalšího postupu zabývá Evropská komise. Ústava má snahu v zájmu srozumitelnosti a jasnosti nahradit všechny stávající smlouvy jediným textem. Ústavní smlouva stanoví, že ji všechny státy musí ratifikovat podle svých vlastních ústavních pravidel (schválením parlamentem nebo referendem). Pokud smlouva do dvou let nebude ratifikována více jak čtyřmi pětinami členských států má se touto otázkou zabývat Evropská rada. (Tato situace nastala v r.2005)

Vzdělávání na evropské multikulturní úrovni z části ústavy Část III, Hlava III, kapitola V, oddíl 5 a přesně obsahuje:

Všeobecné vzdělávání, mládež, sport a odborné vzdělávání

ČLÁNEK III-282

1. Unie přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je – li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizace vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost.

Unie přispívá k podpoře evropských hledisek sportu s přihlédnutím k jeho zvláštní povaze, jeho strukturám

založeným na dobrovolné činnosti a jeho společenské a vzdělávací funkci.

Činnost Unie je zaměřena na

a) rozvoj evropského rozměru ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států

b) podporu mobility studentů a učitelů, také prostřednictvím podpory akademického uznávání diplomů a započítávání doby studia;

c) podporu spolupráce mezi vzdělávacími institucemi;

d) rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek, které jsou společné vzdělávacím systémům členských států;

e) podporu rozvoje výměn mládeže a pedagogických pracovníků a podporu účasti mladých lidí na demokratickém životě Evropy;

f) podporu rozvoje dálkového vzdělávání;

g) rozvoj evropského rozměru sportu podporou spravedlivého a otevřeného sportovního soutěžení a spolupráce mezi subjekty odpovědnými za sport, jakož i ochranu fyzické a mravní integrity sportovců, obzvláště mladých sportovců.

2. Unie a členské státy podporují spolupráci v oblasti vzdělávání a sportu se třetími zeměmi a s příslušnými mezinárodními organizacemi, zejména Radou Evropy.

3. Ve snaze přispět k dosažení cílů uvedených v tomto článku

a) evropský zákon nebo rámcový zákon stanoví pobídkové akce, s vyloučením harmonizace právních předpisů členských států. Přijme se po konzultaci s Výborem regionů a Hospodářským a sociálním výborem,

b) Rada na návrh komise přijme doporučení.

ČLÁNEK III – 283

1. Unie provádí politiku odborného vzdělávání, jež podporuje a doplňuje činnost členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah a organizaci odborného vzdělávání.

Činnost Unie je zaměřena na

a) usnadňování adaptace na změny v průmyslu, zejména odborným vzděláváním a rekvalifikací;

b) zlepšování základního a dalšího odborného vzdělávání za účelem usnadnění profesního začlenění a znovuzачlenění na trhu práce;

c) usnadnění přístupu k odbornému vzdělávání, podporu mobility vyučujících osob a osob vyučovaných v rámci odborné výuky, obzvláště mladých lidí;

d) podporu spolupráce v oblasti odborného vzdělávání mezi institucemi odborného vzdělávání či výcviku a podniky;

e) rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek, které jsou společné systémům odborného vzdělávání členských států.

2. Unie a členské státy podporují spolupráci v oblasti odborného vzdělávání se třetími zeměmi a s příslušnými mezinárodními organizacemi.

3. Ve snaze přispět k dosažení cílů uvedených v tomto článku,

a) evropská zákon nebo rámcový zákon stanoví nezbytná opatření, s vyloučením harmonizace právních předpisů členských států. Přijme se po konzultaci s Výborem regionů a Hospodářským a sociálním výborem;

b) Rada na návrh Komise přijme doporučení.

2.3 Multilaterální spolupráce

2.3.1 Přístupy Rady Evropy

Rada Evropy je nejstarší a jedinou mezivládní celoevropskou institucí, která od svého založení v roce 1949 sleduje jako svůj hlavní cíl přispívat k politické a morální přestavbě evropského kontinentu tím, že se snaží posílit porozumění a vzájemnou důvěru mezi jeho národy. Česká republika se jako samostatný stát stala jejím členem mezi 40 jinými státy v roce 1993. MŠMT je zastoupeno ve výborech souvisejících se vzděláváním, mládeží a sportem a v některých expertních skupinách i ve Výboru pro vysoké školství a výzkum. Rada Evropy organizuje řadu projektů, seminářů a konferencí na školská témata.

Evropské středisko pro cizí jazyky bylo založeno v roce 1994 na základě rozhodnutí Výboru ministrů členských zemí RE ve Štýrském Hradci. Česká republika se stala členem v roce 1995. Hlavním cílem činnosti střediska je prostřednictvím

seminářů a pracovních jednání poskytnout platformu pro pracovní setkávání specialistů s cílem podpořit osvědčené metody používané při výuce jazyků, přispět k posílení respektu k jazykovým odlišnostem multilingvistické, multikulturní, demokratické a tolerantní Evropy. Zástupce MŠMT je členem Řídící rady Evropského střediska pro cizí jazyky.

Rada Evropy, vydává velkou řadu doporučení a koncepčních materiálů k tomu, jak interkulturní výchovu ve školách evropských zemí realizovat. Zde je důležitá kniha „Teaching about Europe“ (M. Shennan, 1991), která obsahuje metodické návody k tomu, co a jak ve školách vyučovat za účelem vytváření tzv. evropské identity. V knize se uvádí: Školní vzdělávání musí připravovat mládež pro život v demokratické, multikulturní a multilingvní Evropě. Musí rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti, aby mládež byla schopna aktivně se do komunikace a interakce s lidmi jiných kultur.

el. Kall

2.3.2 Přístupy OECD

OECD je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, sdružující 30 evropských a dalších zemí včetně České republiky.

Tato organizace se sídlem v Paříži byla založena v roce 1960 a vedle zemí Evropského společenství jsou jejími členy i další země jako Rakousko, Island, Norsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, USA a Kanada. Zakládací protokol sice neobsahuje žádné články o vzdělání, ale počátkem 60. let začíná spolupracovat i v této oblasti. Proto byl za tímto účelem vytvořen nejen tzv. vzdělávací výbor, který rozpracovává zásadní politické otázky vzdělávání, ale i Centrum pro vzdělávací politiku a výzkum (CERI), které se zabývá rozpracováváním a realizací určitých dlouhodobých projektů.

OECD věnuje pozornost i problematice multikulturní výchovy ve sborníku Multicultural Education (1987). V něm jsou popisovány způsoby realizace multikulturní výchovy:

- kulturní homogenizace skupin,
- eliminace negativních prvků v kurikulech,
- zařazování kulturně relevantních obsahů ve vzdělávacích programech,
- znalost minoritního jazyka
- proškolení pedagogických pracovníků,
- zajišťování pedagogických pracovníků z téže kulturní skupiny,
- poskytování multikulturních informací pro jiné než minoritní skupiny.

Další formou pomoci České republice s vylepšováním struktury, obsahu a organizace vzdělávání jsou i jiné aktivity Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

Stěžejní činností OECD jsou analýzy, prognózy a doporučení pro jednotlivé země na základě zevrubného studia domácí problematiky za pomoci široce založených srovnávacích studií. Analýzy vzdělávacích systémů jednotlivých signatářských zemí, jejichž výsledky měly být varováním národním vládám před možnými problémy v oblasti struktury, forem i obsahu vzdělávací politiky daného státu, začala OECD provádět na počátku 70.let.

Vzdělávací systém České republiky se takto stal předmětem jedné z analytických a hodnotících činností OECD v letech 1995-1996. Tato činnost probíhala ve čtyřech etapách.

Během první etapy byla připravována tzv.podkladová zpráva, vypracovávaná domácími odborníky pověřenými ministerstvem školství. Jejím cílem je analýza vývoje a současných problémů vzdělávacího systému posuzované země.

Druhá etapa byla zakončena zprávou tří až pěti examinatorů, jmenovaných OECD. Úkolem této zprávy je analyzovat situaci a

problémy vzdělávání, jak je na základě pobytu v dané zemi vidí examinační a zároveň formulaci doporučení, jimiž má být dosaženo zlepšení funkce vzdělávacího systému. Tato doporučení jsou předkládána Výboru pro vzdělávání OECD.

Třetí etapou je zasedání Výboru pro vzdělávání, který projednává jak původní podkladovou zprávu, tak zprávu a doporučení examinatorů. Pak probíhá širší diskuse, v níž se zástupci všech členských zemí, včetně delegátů posuzované země, vyjadřují k problémům vzdělávací politiky příslušné země.

Tato diskuse proběhla formou mimořádného zasedání Výboru pro vzdělávání ve dnech 14.- 15.března 1996 v Praze. Jeho výsledkem bylo, mimo jiné, jedenáct doporučení, která měla sloužit jako návod na vylepšení a celkové zefektivnění českého vzdělávacího systému.

Čtvrtou závěrečnou etapou bylo další mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze ve dnech 25.- 27. dubna 1999. V jeho průběhu byla diskutována tzv. následná zpráva, která analyzuje vývoj vzdělávání za uplynulé roky a zhodnotí do jaké míry byla doporučení examinatorů uskutečněna, případně z jakých důvodů k jejich uskutečnění nedošlo.

2.3.3 Analýza realizace doporučení OECD

*I.PRVNÍ ČÁST DOPORUČENÍ SE TÝKALA OTÁZEK:
ZDOKONALOVÁNÍ KURIKULA, STRUKTURY A KVALITY
V ZÁKLADNÍM A STŘEDNÍM VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍM
ŠKOLSTVÍ*

***Doporučení č.1: Vyvinout nástroje pro hodnocení
učebních výsledků žáků na základních školách***

Typické pro Českou republiku bylo vždy detailně a uniformně předepsané kurikulum a kontrola jeho striktního dodržování, selektivní přijímací řízení. Examinátoři v souladu s vývojem v zemích OECD doporučili orientaci na kvalitu dosahovaných výstupů u žáků. Zvláštní důraz položili zejména na období povinné školní docházky. MŠMT se k této orientaci v roce 1996 přihlásilo s plným vědomím obtížnosti změny zakořeněné tradice. K zavedení uceleného systému monitorování učebních výsledků na základě národních standardních didaktických testů však dosud nedošlo. Jedná se totiž o velmi složitý úkol, který je dlouhodobý a finančně náročný. Vážnou překážkou je mimo jiné též nedostatek kvalifikovaných odborníků pro měření výsledků výuky.

Pro uskutečnění tohoto doporučení se ale přesto začaly vytvářet určité podmínky. V roce 1998 byl ve Výzkumném ústavu pedagogickém zahájen vývoj nástrojů pro hodnocení učebních výsledků žáků na základních školách. První etapa prací, zaměřených na výsledky žáků v 5. a 9. ročníku základní školy, měla být ukončena v roce 1999. Náročnost tohoto úkolu způsobila, že se v něm nadále pokračuje. Projekt předpokládá vypracování evaluačních kritérií, podle kterých lze učební výsledky žáků hodnotit, a vypracování modelových testových úloh, jimiž lze ověřovat, do jaké míry žáci žádoucích učebních výsledků dosáhli. Předpokládalo se, že v další etapě budou tyto nástroje sloužit výzkumným účelům a interní evaluaci škol, a teprve ve fázi následující reprezentativním externím šetřením, jež by se měla stát součástí monitorování kvality práce základních škol.

Examinátory navržený systém interních a externích závěrečných zkoušek při ukončení povinné školní docházky nevyvolal mezi učiteli základních škol kladnou odezvu a dokonce se nestal ani předmětem diskuse. Tento systém je stále ve stadiu přípravného řešení.

Doporučení č.2: Podpořit rozvoj škol širšího profilu na úrovni vyššího stupně základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií

Ministerstvo nadále setrvává na stanovisku, že víceletá gymnázia poskytují skupině nejnadanějších dětí vzdělání, které jiné školy nejsou schopny realizovat a toto doporučení v roce 1996 neakceptovalo. Zároveň se však objevuje kritika, že v minulém období byl promarněn čas na vyřešení problému, který examinační tak naléhavě vyjádřili.

V diskusích o vztahu základních škol a víceletých gymnázií stále převládá stanovisko, že veřejnost by návrh na zrušení víceletých gymnázií považovala za návrat ke školské struktuře totalitního období a odmítla by jej. Objevil se proto požadavek na účinnou širší podporu kvality a diferenciaci základních škol. Zvýšení jejich úrovně by pak mohlo stále více pocíťovanou diskrepanci snáze vyřešit. Z toho vyplývá, že problém, na který doporučení upozornilo, zůstává otevřený a nový školský zákon jej prozatím neřeší.

Doporučení č.3: Zvýšit počty žáků ve všeobecně vzdělávacím proudu středních škol

Examinační vycházeli při formulaci tohoto doporučení z předpokladu, že kvalita, flexibilita a mobilita pracovní síly v postindustriální společnosti i celková úroveň vzdělanosti občanů je závislá zejména na dosažené úrovni všeobecného vzdělání a s ním souvisejících kompetencí. Poněvadž však zjistili, že všeobecně vzdělávacím proudem na úrovni vyššího sekundárního školství (v gymnáziích) v denním studiu procházelo v roce 1996 jen 16 % příslušné populace (což znamená nejméně ze všech zemí OECD i všech postkomunistických zemí), doporučili tento podíl zvyšovat.

Realizace uvedeného doporučení měla zároveň znamenat překonání dědictví komunistického režimu, který z ekonomických a ideologických důvodů po dlouhé období

usiloval o sociální strukturu s nízkým podílem občanů, kteří dosáhli vysokoškolského a úplného středního všeobecného vzdělání. Vytvořily by se tím i lepší předpoklady pro rozšiřování participace na vysokoškolském vzdělávání.

V letech 1996–1999 však došlo pouze k malému zvýšení podílu přijímaných do denního studia všeobecně vzdělávacích středních škol na 18 %. Tento podíl je přibližně z poloviny dosažen víceletými gymnázii. Počet přijímaných do čtyřletého studia na gymnáziích po ukončení základní školy v 15 letech se zredukoval na méně než polovinu ve srovnání s rokem 1990 a je důsledkem poklesu zájmu o tento typ studia.

Lze předpokládat, že celkové změny ve vzdělávací soustavě povedou k hledání nových řešení. Vznik vyšších odborných škol v roce 1996, uzákonění možnosti zakládání soukromých vysokých škol a vysokých škol neuniverzitního typu podle nově přijatého zákona o vysokých školách z roku 1998 a pokles počtu mládeže příslušné věkové skupiny asi postupně sníží dosud značně vysokou neuspokojenou poptávku po přijetí do terciárního sektoru školství. (Přes výrazný nárůst kapacity univerzit zůstává stále ještě více než polovina uchazečů odmítnuta). Lze očekávat, že potřeba absolvovat maturitu všeobecného vzdělávacího směru bez specializované odborné kvalifikace se stane hlavním předpokladem pro studium na terciární úrovni. Vytvoří se tím tlak na zvýšení počtu žáků na gymnáziích, jejich strukturální a kurikulární reformu, event. i vznik profilovaných gymnázií a v důsledku toho na částečnou redukci úzce specializovaného středního odborného školství, jehož materiální, personální a finanční kapacity se budou přesunovat do terciárního sektoru.

Přes všechny tyto změny, které jsou nepochybně významným krokem vpřed, zůstává otázka realizace uvedeného doporučení stejně jako u předchozího, otevřená.

Doporučení č.4: Standardizovat a diferencovat maturitní zkoušky

Z analýz a zkušeností vyplývá, že žáci si často volí méně významné předměty, že maturitní zkoušky jsou svou strukturou a obsahem vysoce diferencovány a nejsou vzájemně srovnatelné. Examinátoři je proto považovali za nedostatečnou záruku kvality středoškolského vzdělávání a doporučili, aby jejich interní školní část byla doplněna externími, centrálně vyvinutými a zadávanými testy.

Od roku 1996 se konaly přípravné práce maturitní zkoušky se experimentálně ověřovaly a nakonec byly nově stanoveny ve školském zákoně č.561/2004 Sb. Podle tohoto zákona Maturitní zkouška

§ 77

Maturitní zkouška se skládá ze společné a profilové části. Žák získá střední vzdělání s maturitní zkouškou, jestliže úspěšně vykoná obě části maturitní zkoušky.

§ 78

Společná část maturitní zkoušky

(1) Společná část maturitní zkoušky se skládá ze 3 zkoušek, a to zkoušky z českého jazyka, zkoušky z cizího jazyka a z volitelné zkoušky.

(2) Cizí jazyk žák volí z nabídky stanovené prováděcím právním předpisem. Žák může konat zkoušku pouze z toho cizího jazyka, který je vyučován ve škole, jejímž je žákem.

(3) Volitelnou zkoušku koná žák z matematiky, občanského základu, přírodovědně technického základu nebo informačně technologického základu podle své volby. Škola zajišťuje přípravu žáka nejméně na dvě zkoušky podle věty první; tyto zkoušky stanoví školní vzdělávací program.

(4) Zkouška z českého jazyka a zkouška z cizího jazyka se skládají z písemné části a ústní části. Volitelná zkouška se koná písemně.

(5) Písemné části zkoušek společné části maturitní zkoušky jsou neveřejné. Účast je povolena pedagogickému pracovníkovi pověřenému funkcí zadavatele písemné části zkoušek (dále jen "zadavatel"), školnímu maturitnímu komisaři (dále jen "komisař"), řediteli školy a školním inspektorům České školní inspekce. Ostatní části zkoušek jsou veřejné.

(6) Žák koná společnou část maturitní zkoušky ve škole, jejímž je žákem. Náhradní a opravnou zkoušku žák koná ve škole stanovené Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání.

(7) Žák vykoná úspěšně společnou část maturitní zkoušky, pokud úspěšně vykoná všechny zkoušky, které jsou její součástí.

§ 79

Profilová část maturitní zkoušky

(1) Profilová část maturitní zkoušky se skládá ze 3 povinných zkoušek. Ve školách a třídách s vyučovacím jazykem národnostní menšiny je jednou z povinných zkoušek zkouška z jazyka národnostní menšiny.

§ 80

Ministerstvo zřizuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání jako organizační složku státu. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání je účetní jednotkou. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání zajišťuje společnou část maturitní zkoušky a zkoušky zadávané ministerstvem v rámci profilové části maturitní zkoušky, připravuje katalogy a zajišťuje odbornou přípravu pedagogických pracovníků k výkonu funkcí komisařů a hodnotitelů; dále zajišťuje výrobu a rozeslání zadání zkoušek krajským úřadům a vede evidenci přihlášek a výsledků maturitních zkoušek. Centrum pro

zjišťování výsledků vzdělávání je zpracovatelem 26) registru žáků přihlášených k maturitní zkoušce a jejich rodných čísel za účelem jejich identifikace a dále správcem registru pedagogických pracovníků oprávněných k výkonu funkce komisařů a hodnotitelů.)

Při koncipování nové maturitní zkoušky proběhla řada diskusí, bylo a je využíváno odborné spolupráce zejm. s experty z Velké Británie a Holandska. Podle dosavadních zpráv by tento model maturit měl proběhnout ve školním roce 2008. Je však diskutabilní zda bude v tomto termínu vyhověno dalšímu zákonnému ustanovení, že obsah maturitních zkoušek bude vycházet z rámcových vzdělávacích programů (které dosud v r.2005/2006 nejsou na středních školách zavedeny).

Doporučení č. 5: Ustavit Národní kurikulární radu

Uvedené doporučení patří k těm, která našla výraznou podporu u učitelů i sociálních partnerů vzdělávacího systému a v současné době se realizuje, a to dokonce se širším posláním, než původně zamýšleli examinační komise.

K tomuto doporučení se zpočátku MŠMT postavilo téměř odmítavě. Bylo to však v době, kdy se ještě v roce 1996 vývoj a pokrok ve školství neoprávněně nepovažoval za tak důležitý a nutný jako v posledních třech letech. Ministerstvo chtělo i nadále centrálně rozhodovat o vzdělávacích standardech a „vymlouvalo“ se na obtížnost začlenit jiné než vnitřní ministerské mechanismy hlavně díky tomu, že k tomu dosud nejsou legislativní předpoklady. (Zřejmě ještě zbytek dřívějšího rigidního uvažování, že v tomto odvětví je vše v pořádku tak jak to je a není třeba provádět žádné velké změny).

Toto stanovisko se však díky změně v politické a společenské atmosféře (po roce 1996 se nám vzdálené obzory

EU začínají přibližovat) pomalu vytrácí. V závěru roku 1997 ministerstvo podpořilo iniciativy, které usilovaly o zahájení prací na zřízení Národní kurikulární rady.

V lednu 1998 byl ustaven přípravný výbor Rady, jehož úkolem bylo vypracovat návrh na její poslání, složení a činnost. Pokud jde o její poslání, dospělo se k závěru, že Rada pro vzdělávání ČR má být orgánem pro projednávání, posuzování a vyjadřování stanovisek k základním problémům rozvoje vzdělávacího systému, celoživotního učení vzdělávací politiky, nikoli pouze k otázkám kurikulární politiky.

Plánovalo se složení celkem z 20 nebo 21 členů: ze zástupců vlády, Parlamentu ČR a samosprávných krajských a obecních orgánů, dále pak delegovaných představitelů sociálních partnerů i vlastních aktérů vzdělávacího procesu, tj. vzdělávaných a vzdělávajících. Po dlouhých diskusích podařilo dosáhnout konečné dohody o proporcí v zastoupení jednotlivých zájmových skupin.

II. DALŠÍ ČÁST DOPORUČENÍ SE TÝKALA POSILOVÁNÍ KVALITY ŘÍZENÍ V ODBORNÉM ŠKOLSTVÍ, RELEVANCE A SCHOPNOSTI REAGOVAT

Doporučení č.6: Založit Agenturu pro kurikulum, standardy a certifikaci v odborném vzdělávání

Toto doporučení proto obsahuje několik návrhů na vytvoření mechanismů pro průběžné kurikulární změny.

Bylo navrženo zřízení Agentury pro kurikulum, standardy a certifikaci, jejímž prvním úkolem by bylo vypracování katalogu kvalifikací, odpovídajících profilů profesí a profesních standardů, jejich převedení do podoby vzdělávacích standardů, vzdělávacích programů, evaluace výsledků a certifikace. Tato agentura by se zabývala všemi formami a typy odborného vzdělávání přípravného i dalšího včetně rekvalifikací, propojovala by ministerstvo se sociálními partnery, ale

pracovala by nezávisle. Návrh MŠMT na založení nového programu Phare, který měl navazovat na dokončený program Reforma odborného vzdělávání, také obsahoval jako jeden z dílčích cílů přetvoření tehdejšího VÚOŠ - přetransformoval se na nyní NÚOV - v agenturu. NÚOV Národní ústav odborného vzdělávání má za úkol vytvářet koncepci a strategii odborného vzdělávání a podílet se na jejich uskutečňování. Ústav vytváří a do školské soustavy zavádí kurikulum středního i vyššího odborného vzdělávání, sleduje a projektuje prostupnost vzdělávacích cest, ukončování studia, certifikaci, akreditaci a evaluaci. Národní ústav odborného vzdělávání je partnerem pro zahraniční subjekty zabývající se odborným vzděláváním, a to jak na úrovni bilaterální spolupráce, tak nadnárodní (zejména organizace CEDEFOP, ETF, OECD).

Nový program však nebyl založen a případná realizace tohoto cíle, náročná po personální, finanční i legislativní stránce, by byla dlouhodobou záležitostí.

Doporučení č.7: Uzákonit daňové výhody pro podniky investující do odborného vzdělávání

Doporučení obsahuje návrh, aby pro podniky, které investují do odborného vzdělávání, jak přípravného, tak i dalšího, byla zavedena výrazná daňová zvýhodnění. Tato opatření by mohla mít formu sníženého odvodu daně ze mzdy nebo formu příspěvků do fondu mezd, určeného na financování aktivní politiky zaměstnanosti. Takové opatření, které MŠMT navrhovalo již od počátku devadesátých let, Ministerstvo financí vždy odmítalo, resp. odsouvalo na pozdější dobu, až bude nová daňová soustava dostatečně pevně zavedena.

Úpravu způsobu financování přípravného i dalšího vzdělávání požaduje také stanovisko oficiálního orgánu zaměstnavatelů, Svazu průmyslu a dopravy v ČR, z listopadu 1997. Také toto doporučení je uvedeno jako jeden z cílů dokumentu „Vzděláváním k prosperitě“. Realizace

v požadovaném rozsahu, který by se vztahoval na přípravné i další vzdělávání, bude však dlouhodobým problémem.

III.POSLEDNÍ SKUPINA DOPORUČENÍ SE VZTAHOVALA K REALIZACI EFEKTIVNĚJŠÍCH PROSTŘEDKŮ ŘÍZENÍ A SPRÁVY ŠKOLSTVÍ

Doporučení č.8: Zřídit střední (regionální) úroveň školské správy

Po r.1989 bylo u nás zavedeno odvětvové řízení školství zákonem ČNR č.564/1990sb. o státní správě a samosprávě ve školství. Výše uvedenému doporučení OECD bylo však následně vyhověno s tím, že i při značné autonomii škol i školských zařízení je řada úkolů řízení a správy školství v kompetenci státní správy na úrovni vyšších územně správních celků(VÚSC) - krajů. Zůstává ještě řada dalších otázek, které je nutno vyřešit, a které jsou zatím v kompetenci dalších ministerstev.

Doporučení č.9: Posílit monitorování a evaluaci (školní inspekce)

Významnou úlohu v evaluaci české vzdělávací soustavy má v posledních letech účast v programu INES. Závažná zjištění rovněž přinesla zpráva o úrovni funkční gramotnosti české populace (SIALS) a zpráva OECD o přechodu mládeže ze školy do zaměstnání. Všechny uvedené aktivity nalézají významnou podporu MŠMT.

V praxi některých škol se prosazují snahy o autoevaluaci. Školy vytvářejí o své činnosti výroční zprávy, které jsou zatím spíše přehledovými dokumenty. Snahou je, aby školy vytvářely autoevaluační zprávy

Ředitelé škol pro ni využívají řadu prostředků, včetně dříve zmíněných testů soukromé firmy Kalibro. Výročních

zpráv škol se však dosud málo využívá pro racionální plánování jejich dalšího rozvoje.

Stále platí, nicméně inspekce spolupracuje v mezinárodních projektech.

Jedním z hlavních projektů byl projekt škol sdružených v SICI (Stálá mezinárodní konference ústředních a hlavních inspektorátů v Evropě) - projekt ESSE – dosti komplikovaný – Projekt efektivní autoevaluace škol probíhal v letech 2001 – 2003 ve čtyřech fázích a podílelo se na něm 14 zemí, jejichž inspektoráty jsou sdruženy v SICI (Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Europe). – momentálně je toto na inspekci předmětem řešení – totiž jak přimět školy k efektivnímu sebehodnocení.

Od roku 1996 má MŠMT podle zákona předkládat Parlamentu ČR souhrnnou zprávu o stavu vzdělávací soustavy v ČR. Výroční zpráva byla předložena první v roce 1996. Druhá zpráva – za rok 1998 – byla rozšířena o srovnání českého školství se školstvím v zemích OECD. Její publikace pod názvem Školství na křižovatce začátkem roku 1999 vytvářilo důležitou základnu pro vypracování strategie rozvoje českého vzdělávání před tehdy očekávaným vstupem do EU. Zprávy jsou předkládány pravidelně, poslední výroční zpráva je za školní rok 2003 – 2004, teď se analyzují výsledky za předchozí školní rok.

Významnou diagnostickou a kritickou funkci splnila též kapitola „Školství, péče o mládež a tělesnou výchovu, věda a výzkum“ ve Zprávě vlády o stavu české společnosti zveřejněné v březnu 1999.

Dne 13. prosince roku 1990 vešel v platnost zákon ČNR č. 564/1990Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, kde se ve čtvrté části ustanovuje Česká školní inspekce jako orgán státní správy, která je přímo řízena ministerstvem.

Rozhodovací procesy jsou komplexně vymezeny ve školském zákoně č. 561/2004Sb.

Ve školských zařízeních Česká školní inspekce – mimo jiné - kontroluje výsledky výchovně vzdělávací činnosti, úroveň odborného a pedagogického řízení, personální podmínky výchovně vzdělávací činnosti.

Výsledky vlastních i vnějších hodnocení budou sloužit nejen škole a jejímu vedení, případně orgánům státní správy, ale i zřizovateli, samosprávným orgánům a konečně i celé veřejnosti. MŠMT bude vyžadovat, aby byly běžně dostupné každému zájemci.“

Doporučení č.10: Propojit další vzdělávání učitelů s rozvojem školy a zlepšením jejich profesních perspektiv

I když examinační tým v roce 1996 dospěl k závěru, že reforma v oblasti dalšího vzdělávání učitelů je klíčovým prvkem při zvyšování kvality učitelů, existuje v realizaci tohoto doporučení mnoho otevřených otázek. Ačkoli už v roce 1995 dostali ředitelé škol účelové dotace na další vzdělávání a mohli si volit z nabídky akreditovaných institucí, nedošlo ke kvalitativnímu posunu v této oblasti. Rozbor činnosti zařízení pro další vzdělávání, kterých existuje na úrovni krajů sedm, další na úrovni okresů, však ukazuje na nepříliš vhodný mechanismus tvorby jejich nabídky. Převládá orientace na žádaná a atraktivní témata, méně na potřebnost a kvalitu. Opomíjeno zůstává další vzdělávání učitelů odborných předmětů.

Vzhledem k úsporným opatřením vlády v roce 1997, které znamenalo snížení provozních výdajů ve školství zhruba o 20 % a navýšení vyučovací povinnosti všech učitelů (nařízení vlády č. 68/1997), se výrazně zhoršily podmínky pro další vzdělávání učitelů jak z hlediska finančního (snížení dotací), tak i z důvodů časových, neboť se zásadně omezily možnosti uvolňovat učitele na akce dalšího vzdělávání.

Doporučení č. 11: Ustavit v plném rozsahu rady škol s cílem posílit vztahy mezi školami a obcemi

Rada škol je povinná. V předchozí novele zák. byly školské rady doporučeny, a byly jen na malém počtu škol. Podle nového školského zákona č. 561/2004Sb. bylo vyhověno tomuto doporučení OECD beze zbytku a školské rady jsou součástí školské správy a samosprávy (§167-§168 tohoto zák.) Pro realizaci tohoto doporučení byly vytvořeny legislativní podmínky již v roce 1995 novelou zákona č. 564/1990.

nový zákon?

2.4 Legislativní a další významná opatření v oblasti vzdělávání

2.4.1 Bílá kniha

Základním strategickým dokumentem pro zvýšení kvality a efektivity školství je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je tzv. „Bílá kniha“. Obsahuje koncepční výčet konkrétních opatření k řešení určitých problémů v dané oblasti – vzdělávání. Název Bílá kniha je používán pro dokumenty tohoto typu ve všech zemích Evropské unie.

Vzniku tohoto významného dokumentu předchází většinou roční až dvouletý konzultační proces, který má zpravidla podobu veřejné diskuse, během které se vyjadřuje k základním otázkám nejen nejširší veřejnost, ale i všichni zainteresovaní partneři (např. školy a jejich sdružení, učitelé, rodiče, žáci, studenti, orgány státní správy, obce ...). Tento konzultační proces vychází již z předem připravených podkladových dokumentů, tzv. Zelené knihy. Ty spíše udávají směr diskuse na základě hloubkového poznání dané oblasti. Některé otázky

ponechávají otevřené. Rozdíl v těchto dvou dokumentech spočívá hlavně v tom, že Zelená kniha obsahuje analýzu situace a částečnou formulaci cílů, Bílá kniha konkrétně tyto cíle definuje a zároveň určuje způsoby, jak těchto cílů dosáhnout.

Obecná východiska pro státní vzdělávací politiku:

I. Vládní politiku nutno koncipovat jako konkrétní celostátní strategii podpory trvalých změn ve škole, spojenou s cíleným a silným financováním;

II. koncepci i řídicí praxi obohatit vedle tradičního „dohledu, aby se něco špatného nestalo“ též o „podporu toho, aby se něco dobrého podařilo“ ;

III. rozšířit vymezení role školy i o rozměr komunitní a počítat s financováním této role ;

IV. i v nižších předpisech (nejen v zákoně) posilovat princip subsidiarity – o své práci rozhodují ti, kdo kvalitu vytvářejí a kdo za ni zodpovídají; posilovat vliv obce a zaměstnavatelů; v pravomoci ministerstva a odvětvového řízení vůči školám stanovovat jako jen rámcově a řídit školy převážně nepřímo – finanční podporou;

VI. zahájit přechod na dvouúrovňové kurikulum. Sestavit obecné Národní kurikulum (třeba nejprve v dočasné verzi) a pravidla i návody pro dotváření kurikula školou

VII. projasnit a sladit nižší předpisy a dobrou osvětou pečovat o to, aby nebudily obavy a neochotu

VIII. změny doprovázet nebo i předcházet systematickým vzděláváním úředníků správy a školských inspektorů, ředitelů a učitelů;

IX. už do vývoje koncepcí a strategií změn účinně zapojovat zkušené praktiky z těch škol , které už se zlepšováním mají zkušenosti, a udržet zájem školské veřejnosti – aby plány našly své realizátory

X. trvale pečovat o přístupnost všech informací o procesech a potížích změny a financovat osvětu veřejnosti.

2.4.2 Zákon o vysokých školách

Nejdůležitějším legislativním aktem v oblasti vzdělávání v porevolučním období bylo schválení nového zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. v dubnu 1998. Úvodní část zákona nově definuje hlavní úkoly a poslání vysokých škol, včetně jejich role v celoživotním vzdělávání, místním a regionálním rozvoji a evropské spolupráci. Vysoké školy přestávají být tzv. příspěvkovými státními organizacemi a stávají se veřejnoprávními institucemi se specifickým právním postavením, který jim za určitých podmínek umožňuje nabývat nemovitý majetek a disponovat s ním. Nový zákon vytváří prostor pro vznik tzv. neuniverzitního typu vysokých škol, s kratším a prakticky zaměřeným bakalářským studiem, ale nepřináší jejich přesnější institucionální definici. Zároveň umožňuje vznik soukromých vysokých škol. Mezi orgány vysoké školy zařazuje správní radu veřejné vysoké školy složenou z představitelů veřejného života, územní samosprávy a státní správy. Nový zákon přispívá k dosud velmi omezené diverzifikaci vysokoškolského systému a otevírá ho do určité míry zájmům a požadavkům širší společnosti. Avšak velmi nepřesná a až příliš strohá formulace týkající se diverzifikace vysokých škol neuniverzitního typu může vývoj tohoto nového a specifického typu vysokého školství výrazně ohrozit. Diverzifikace se však týká pouze jeho nižší úrovně, tj. ve vztahu k prvním třem až čtyřem rokům vysokoškolského vzdělávání, jen nepřímo posiluje diverzifikaci na nejvyšší, tedy postgraduální rovině (např. novým uspořádáním vztahů mezi univerzitami a Akademií věd). K očekávanému zavedení

školného nedošlo, poplatky se vybírají jen od těch studentů, kteří nedokončí studium v předepsané lhůtě.

I když nový zákon otevírá vysoké školy do určité míry vlivům a zájmům širší společnosti, zůstává v několika aspektech uzavřeným a rigidním, např. nepřipouští určité výjimky v otázkách, jakými je přístup na vysoké školy bez získání maturitní zkoušky nebo jmenování docentem či profesorem u osob, které svou tvůrčí činností prokázaly svoji kvalifikaci. Rovněž příliš složitá a mezinárodně těžko srovnatelná struktura diplomů a titulů zůstala zachována. Nedostatečný zřetel je věnován evropské dimenzi a možnostem rozvoje dalšího vzdělávání na vysokých školách.

Přes všechny kritizované nedostatky byl tento zákon krokem, který ovlivnil vývoj českého vysokého školství spíše pozitivně.

2.4.3 Snahy o vytvoření uceleného systému v odborném vzdělávání

V období 1996 - 98 se pozvolna začínají měnit postoje podniků a stoupá jejich zájem o přípravu pracovníků. Hospodářská komora ČR připravovala zřízení Akademie řemesel, nový typ instituce, který by umožnil dosahovat vyšší úrovně odborného vzdělání pro vyučené.

V průběhu roku 1997 byla jako poslední dílčí projekt programu Phare *Reforma odborného vzdělávání* (VET Reform) provedena evaluace celého programu. Vytvoření komplexního mechanismu, zahrnujícího všechny oblasti odborného vzdělávání a propojujícího všechny partnery i cílové skupiny, i obě konkrétní doporučení OECD se stala východiskem při definování strategických cílů a odpovídajících opatření ve výsledném dokumentu programu *Vzděláváním k prosperitě*. (Jeho spoluautorem byl jeden z examinátorů OECD, Peter

Grootings, další dva examinátoři, J-P. Jallade a G. Halász, se podíleli na evaluaci jako zahraniční experti.) Po sérii regionálních seminářů a celonárodní diskusi byla připravena a v září 1998 na závěrečném semináři projednána konečná verze dokumentu včetně návrhu dalšího postupu, vydaná pod názvem *Další kroky transformace*. Zároveň byl ve VÚOŠ dokončen výzkumný úkol *Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení*.

Zapojení do mezinárodních projektů OECD (SIALS, tématické zprávy *Přechod ze školy do zaměstnání a Alternativní způsoby financování celoživotního učení*) a EU (programy Phare a programy EU, především Leonardo) rozšířilo poznání existujícího stavu i světových trendů a vedlo nejen k vytváření pracovních týmů, ale zejména k navázání trvalé spolupráce na domácí scéně (např. mezi MŠMT, MPSV, ČSÚ) i v mezinárodním měřítku. Výrazně se tím zvýšila informovanost školské i neškolské veřejnosti o vývoji na trhu práce. Významně se projevilo zřízení *Národního observatoře odborného vzdělávání* při Národním vzdělávacím fondu, která je částí sítě obdobných institucí v zemích střední a východní Evropy přidružených k Evropské unii. Realizují se tak projekty Evropské nadace odborného vzdělávání (ETF) v Turinu (např. zprávy *Role sociálních partnerů a Další odborné vzdělávání*). K prohloubení spolupráce mezi jednotlivými partnery a sektory odborného vzdělávání jistě přispěje i vydání ročenky o rozvoji lidských zdrojů (připravované NVF a ÚIV Praha).

Propojování jednotlivých projektů je záměrnou politikou MŠMT, které usiluje o kontinuitu a co největší efektivitu úsilí. Do značné míry právě na základě doporučení OECD tak byl zahájen systematický proces, který postupně vede k vytvoření jediného uceleného systému odborného vzdělávání, zahrnujícího vzdělávání přípravné i další, těsně propojujícího vzdělávací systém s trhem práce, a zajišťujícího odpovídající účast sociálních partnerů. Vzhledem k rozsáhlosti a náročnosti

úkolu to však bude proces dlouhodobý, založený na vytvoření nezbytných předpokladů. V uvažovaném období se mohly proto realizovat jen první, víceméně přípravné kroky.

2.4.4 Srovnávání diplomů a kvalifikací

Uvedená problematika není v rámci práva Evropské unie řešena smlouvou ani zákonem, ale souborem různých směrnic, které - podle oborů kvalifikací - stanoví způsob nostrifikace kvalifikačních dokladů mezi členskými státy. Tyto principy jsou pak členské státy povinny ve svém právu řádně provést v rámci národní legislativy. Stávající členské státy samozřejmě příslušné předpisy dávno znají a jejich znění - v principech stejné, byť v detailech různé.

Pro uznávání vysokoškolských diplomů platí stále směrnice rady obecném systému pro uznávání vysokoškolských diplomů. Je prováděno na základě Rezoluce Rady ze dne 15. července 1996 o transparentnosti dokladů o odborném vzdělání (Council Resolution of 15 July 1996 on the transparency of vocational training certificates).

Tato Rezoluce se opírá zejména o Směrnici 92/51/EEC ze dne 18. června 1992 o druhém v všeobecném systému uznávání odborného vzdělání a přípravy na zaměstnání (která doplňuje Směrnici 89/48/EEC), o Rozhodnutí 85/368/EEC ze dne 16. července 1985 o srovnatelnosti kvalifikačních požadavků členských států Evropského společenství na odborné vzdělání a o Rezoluci Rady ze dne 18. prosince 1990 o srovnatelnosti kvalifikačních požadavků na odborné vzdělání, v níž Rada vyzívá Komisi k předložení návrhů, které umožní účinně zajistit volný pohyb pracovních sil v rámci Společenství. Tato svoboda je zakotvena i v ES Chartě základních společenských práv pracovníků, která obsahuje ustanovení o odstranění

překážek bránících volnému pohybu pracovních sil, které vyplývají z neuznání platnosti dokladů o odborném vzdělání.

Tento dokument mimo jiné navazuje i na Rezoluci Rady ze dne 3. prosince 1992 o transparentnosti systémů kvalifikací, která si klade za cíl dosáhnout dokonalejšího vzájemného pochopení odlišnosti jednotlivých systémů kvalifikací a samotných kvalifikačních požadavků, což umožní pracovníkům jasně dokládat své vzdělání, kvalifikaci a pracovní zkušenost potenciálnímu zaměstnavateli v rámci EU a zaměstnavatelům zpřístupní jasné popisy kvalifikací a profesní zkušenosti pracovníků, které jim umožní určit, zda mají žadatelé o práci náležitou odbornou způsobilost k jejímu vykonávání.

Rezoluce klade zvláštní důraz na zprůhlednění systému dokladů o odborném vzdělání (které poté mohou být lépe využity pro získání zaměstnání v jiném členském státu), zpřístupnění příslušných informací zaměstnavatelům a dalším zainteresovaným osobám a orgánům tak, aby pro ně byly doklady o odborném vzdělání srozumitelné, a na respektování rozdílností školských systémů členských států a jejich orgánů vydávajících doklady o odborném vzdělání.

Rada prostřednictvím Rezoluce vyzvala členské státy, aby zvážily zavedení dokladů, na nichž by byl uveden název příslušného orgánu, jenž je vydává, jeho právní statut, totožnost držitele, účel, trvání a náplň navštěvovaných kurzů, co nejpřesnější popis dosažené odborné kvalifikace (včetně výsledné klasifikace) a informace o platnosti dokladů, pokud jde o způsobilost vykonávat určitá zaměstnání a pokračovat ve vzdělání. Rada členské státy rovněž vyzvala k tomu, aby realizovaly opatření nezbytná pro vydávání dokladů o odborném vzdělání v jiných jazycích Společenství. Zároveň vyzvala Komisi, aby podpořila snahu členských států o zavedení nových transparentních typů dokladů v souvislosti s iniciativami a programy Společenství (zejména programy

Leonardo da Vinci a Socrates) a předávala zprávy Evropskému parlamentu a Radě o pokroku dosaženém v této oblasti.

Česká republika reaguje na uvedený problém v zásadě za pět minut dvanáct, když výše uvedenou povinnost provést příslušné směrnice plní až přijetím zákona č. 18/2004 Sb., který určuje, jak občané smluvních států Evropské unie mohou dosáhnout nostrifikace svých kvalifikačních dokladů.

Tato úprava ovšem není a nemůže být pokládána za komplexní - pro určité profese totiž platí zvláštní předpisy obsahující speciální požadavky na nostrifikaci respektive přísnější požadavky pro to, aby příslušníci určitých profesí mohli vykonávat svou činnost na území jiných než domovských států v rámci Evropské unie (advokáti apod.).

Uvedený zákon upravuje pro účely volného pohybu osob mezi jednotlivými členskými státy Evropské unie postup správních úřadů a profesních komor při uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti pro zahájení závislé nebo nezávislé regulované činnosti a pro její výkon (dále jen "výkon regulované činnosti") na území České republiky, pokud byla odborná kvalifikace pro výkon této činnosti získána nebo tato činnost byla vykonávána v jiném členském státě státními příslušníky členských států nebo jejich rodinnými příslušníky. Řeší i otázky jiné způsobilosti (trestní bezúhonnost, znalost českého jazyka), a upravuje řízení o uznání odborné kvalifikace.

Uchazeč, jemuž byla podle zákona uznána odborná kvalifikace, se považuje za osobu odborně způsobilou k výkonu regulované činnosti podle zvláštních právních předpisů. Vyžaduje-li se v České republice pro výkon regulované činnosti splnění jiných podmínek, než podmínky odborné kvalifikace, případně jiné způsobilosti, nejsou uznáním podle tohoto zákona dotčeny. Uznání odborné kvalifikace nezakládá uchazeči právní nárok na přijetí do pracovního, služebního nebo obdobného poměru. Ustanovení zvláštních právních

předpisů upravujících uznávání zahraničního vzdělání v České republice se na uznávání podle tohoto zákona nevztahují; požadavky stanovené zvláštními právními předpisy pro přijetí ke studiu ve vyšší odborné škole a na vysoké škole nejsou uznáním odborné kvalifikace podle tohoto zákona dotčeny (platí dosavadní předpisy).

2.4.5 Rozbor současné právní úpravy vzdělávání

Právní předpisy českého školství jsou odvozeny od znění Ústavy České republiky a Listiny základních práv a svobod, která se stala usnesením předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 součástí českého ústavního pořádku.

Základní právní rámec současného školského systému se však začal formovat dříve. Ze tří základních zákonů, podle kterých se řídilo české vzdělávání do r. 2004 - zákona o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, zákona o školských zařízeních, zákona o státní správě a samosprávě ve školství, byl zformulován jeden kompletní :

Zákon č. 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon o vysokých školách.

Předmětem úpravy je předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Cíle vzdělávání jsou založeny ne těchto na zásadách:

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti,

etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.

Na tento zákon navazuje řada nařízení vlády a vyhlášek ministerstva.

2.4.6 Účel a hlavní obsah školského zákona

I když se zdá účelné, aby školskou soustavu (mimo vysokoškolskou oblast) upravovalo několik zákonů (jak tomu je například v jiných srovnatelných oblastech, např. sociální), byla s ohledem na komplexnost právní úpravy zvolena varianta dvou školských zákonů - základního školského zákona v oblasti předškolní výchovy a základního, středního, vyššího odborného a mimoškolního vzdělávání a zákona o ústavní výchově, ochranné výchově a poskytování preventivní péče.

Zásadní a rozhodující poměry ve vzdělávání do úrovně vysokoškolského vzdělávání upravuje zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a mimoškolním vzdělávání (školský zákon), který zahrnuje oblast doposud částečně upravenou dosavadním zákonem č. 29/1984 Sb., o

soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, zákonem č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, (vyjma problematiky o výkonu ústavní a ochranné výchovy, kde doposud jsou některé okolnosti této výchovy řešeny pouze na úrovni vyhlášky), a zákonem ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství. Je zřejmé, že tento zákon bude pro školství zásadní a rozhodující právní normou. Spojením věcné tematiky pojednávané oblasti s částí výkonu státní správy a samosprávy se mimo jiné odstraňuje stav daný předcházející právní úpravou z doby federativního uspořádání státu, pro nějž již není v současnosti důvod.

2.5 Multikulturní kontext českého vzdělávání

2.5.1 Vzdělávací programy Evropské unie

Česká republika se v současnosti účastní tří vzdělávacích programů EU. Její účast byla oficiálně otevřena Rozhodnutím Rady přidružení č. 2/97 z 30. září 1997. Tři vzdělávací programy byly původně otevřeny pouze pro členské země EU, postupně však byly plně zpřístupněny i zemím střední a východní Evropy za podmínky, že si tyto země svou účast každoročně zaplatí formou tzv. vstupních příspěvků. V roce 1997 uhradila Česká republika za vstupní příspěvky 3 639 750 ECU ze státního rozpočtu a v rámci PHARE COP 97 bylo přiděleno 2,5 mil. ECU na podporu uživatelů projektů. V roce 1998 Česká republika uhradila 4 136 649 ECU ze svého rozpočtu. Přínosem programů je systematická výměna zkušeností vyspělých zemí, vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání, k rozšíření evropské spolupráce i ke sladění parametrů vzdělávacích systémů. Účast České republiky a dalších zemí střední a východní Evropy je Evropskou komisí považována za konkrétní výraz zájmu o plné členství s tím, že tato účast

poslouží k osvojení způsobu práce, myšlení, rozhodování, jak jsou obvyklé pro Evropskou unii.

Programy jsou založeny na mezinárodní spolupráci, v níž jsou pro nás hlavními partnery země EU – spolupráce se však může společně účastnit i více zemí střední a východní Evropy. Zahrnuty jsou projekty, studijní pobyty a výměny.

Přestože vzdělávací programy oficiálně končí rokem 1999, již dnes se v Evropské komisi jedná o jejich pokračování. Základní informaci o nové generaci vzdělávacích programů EU na léta 2000–2006 předložila komisařka Evropské unie Edith Cressonová na Konferenci ministrů školství členských zemí EU a ministrů školství zapojených do programu Phare v Praze v červnu roku 1998.

2.5.2 Phare

Jedním z druhů podpory Evropské komise přinášející českému vzdělání nové možnosti, příležitosti a rozšířené obzory ve vzdělání, je *Reforma odborného vzdělávání 1994-1998* – probíhající v projektu PHARE. V jeho rámci se po dobu čtyř let propracovávalo a ověřovalo několik způsobů inovace odborného vzdělávání, aby se poté mohl předložit ucelený soubor návrhů na zdokonalení celého systému odborného vzdělávání jako celku. Směřovala především ke zvýšení nezbytné flexibility a kvality odborného vzdělávání.

Na úrovni škol byl na počátku programu na základě výběrového řízení vybrán vzorek odborných škol, které pak sloužily jako pilotní. Je jich celkem 19 a jsou mezi nimi zastoupeny všechny druhy a typy odborných škol různých oborových zaměření.

V těchto pilotních školách se od počátku programu pracovalo na několika komponentách programu, z nichž nejdůležitější byla zaměřena na kurikula – cíle a obsah

vzdělávání. Každá pilotní škola byla pověřena úkolem vypracovat podle společných zadaných požadavků vlastní kurikulum jako soubor vzdělávacích programů, které poskytuje. Tyto práce byly součástí rozsáhlejšího záměru, jehož cílem bylo vypracovat pro potřebu českého odborného školství standard odborného vzdělávání. Idea českého standardu je založena na tzv. dvoustupňovém kurikulu.

První stupeň tvoří státem vymezené požadavky na cíle a obsah jednotlivých složek vzdělávání poskytovaného odbornými školami. Ten je pro všechny školy určitého odborného zaměření stejný a je totožný se standardem odborného vzdělávání.

Druhý stupeň kurikula tvoří to, co si každá škola přidá k povinnému standardu.

2.5.3 Účast školství v programu Phare

Česká republika se do programu Phare zapojila na základě Rámcové dohody podepsané mezi Komisí Evropských společenství a vládou ČSFR ze 7. 12. 1990 a

Na základě iniciativy Evropské unie byl v roce 1994 zahájen nový program týkající se spolupráce zemí střední a východní Evropy sdílejících společnou hranici se zeměmi EU, přeshraniční spolupráce, v jehož rámci se uplatní i spolupráce škol. Jeho součástí je pilotní projekt Evropská škola ve Vídni, kde jsou společně vyučováni žáci ve věku 10–14 let z Rakouska, z České republiky, ze Slovenska a z Maďarska. Nově byl vytvořen tzv. Národní program PHARE 98, v němž jednou z hlavních priorit pro ČR je zlepšení integrace Romů do české společnosti, která se mimo jiné týká záležitosti multikulturního vzdělávání. Resort školství se také podílí na přípravě České republiky na využití strukturálních fondů – jak pokud jde o organizaci potřebných školení, tak zapojením školských institucí do vytváření strategií regionálního rozvoje.

Zapojení jsme také v multilaterálních projektech Phare – například v programu nebo rovněž v mnohonárodně pojatých projektech Evropské nadace pro vzdělávání v Turínu, koordinující projekty EU vůči zemím střední a východní Evropy v oblasti odborného vzdělávání. Z Phare je podporována i česká účast na evropském projektu Jean Monnet, který se soustřeďuje na zavedení výuky problematiky evropské integrace do studijních programů na vysokých školách.

Program Phare je hlavním nástrojem finanční a technické pomoci zemím střední a východní Evropy od počátku jejich cesty k přistoupení k Evropské unii až do současnosti. Základním smluvním dokumentem pro poskytování pomoci mezi Českou republikou a Komisí Evropských společenství je Evropská dohoda uzavřená 4.10.1993 a následně *Rámcová dohoda mezi vládou České republiky a Evropskou komisí o účasti České republiky na programu pomoci Evropského společenství*, která vstoupila v platnost 6.8.1997. Program Phare se řídí nařízením Rady 3906/89 ze dne 18. prosince 1989.

Vybrané projekty Phare realizované prostřednictvím různých institucí, jenž jsou relevantní pro resort školství:

- *Tempus* - Tempus je mnohonárodní program financovaný z Phare, podporující projekty spolupráce a rozvoj vysokých škol v zemích střední a východní Evropy a jejich spolupráci s vysokými školami v členských zemích EU. Byl uskutečňován již od roku 1990 a oficiálně ukončen v červenci 2001. Na aktivity programu Tempus navazuje komunitární program Socrates II. Do roku 1998 byly schválené projekty tříleté a jejich zaměření bylo především na rozvoj učebních osnov, zavádění evropského kreditního systému a systému hodnocení kvality vzdělávání. Původní širší zaměření programů Tempus se od roku 1998 změnilo a

vysoké školy poté realizovaly projekty, které přispívaly ke vzdělávání pracovníků veřejné správy a byly zaměřené především na oblast související s přípravou na vstup ČR do EU. Program Tempus umožnil vysokým školám nejen investice do vysoce kvalitního technického vybavení, ale také inovaci dosavadních studijních programů či dokonce zavádění nových předmětů či nových oborů, a to i v cizích jazycích.

- *Školení v záležitostech EU a vyjednávání (CZ 9703-01-02)*, rok 1997 – Projekt byl určen pro více než 600 účastníků – úředníků státní správy (z toho více než 100 prošlo intenzivním školením). Rovněž bylo vyškoleny 10 školitelů v problematice EU, kteří proškolí další pracovníky státní správy.
- *Vzdělávání učitelů v evropských záležitostech (CZ 9703-02-04-03)*, rok 1997 – Cílem projektu bylo poskytnout nezbytný základ pro přípravu učitelů na výuku o evropských otázkách a vytvořit výukové materiály a manuály pro školení učitelů. Na vzdělávacích a metodických seminářích bylo vyškoleny více než 100 pedagogických pracovníků.
- *Podpora občanské společnosti / romská otázka (CZ 9703-02-12)*, rok 1997 – Podoblast: Výzkum etnických vztahů mezi občany ČR – realizováno obecně prospěšnou společností Člověk v tísni. V rámci projektu proběhly rekvalifikační kurzy pro žáky vyšších ročníků zvláštních škol či jejich absolventy, byl vypracován výzkum etnokulturní identity Romů a výzkum situace Romů z České republiky ve Velké Británii.

- *Lidské zdroje (Strategie lidských zdrojů v České republice) (CZ 9705-04)*, rok 1997 – Cílem bylo navrhnout a podpořit zavádění strategického přístupu k budoucímu rozvoji lidských zdrojů. Řešitelský tým úzce spolupracoval s týmem pověřeným přípravou Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha).
- *Jean Monet*, rok 1997 – Projekt byl otevřen od akademického roku 1997/1998 a ukončení se předpokládá v akad. roce 2003/2004. Je zaměřen na podporu evropských studií zavedením výuky problematiky evropské integrace do učebních osnov na vysokých školách. Projekty z českých vysokých škol se týkají: *Jean Monet Chair* (zřízení katedry evropských studií), *permanentní kursy* (40 - 60 hodin ročně na pregraduální nebo postgraduální úrovni), *evropské moduly* (krátkodobé programy týkající se studií o evropské integraci), *výzkumné projekty*, *doktorandské granty*, *nákup učebních materiálů*.
- *Zlepšení vztahů s romskou komunitou (CZ 9901)*, rok 1997 – ve spolupráci s obecně prospěšnou společností Člověk v tísni je projekt zaměřen na tyto aktivity: návrh nových multikulturních osnov ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR; školení romských poradců a asistentů okresních úřadů, školení romských pedagogických asistentů; výzkum mezietnických vztahů; mediální kampaň.
- *Komplexní zlepšení ve vzdělávání romské populace (CZ 00-02-03)*, rok 2000 – Implementace projektu se předpokládá v období od září 2002 do srpna 2003. Cílem bylo splnit závazky, které vyplývají z členství v Evropské unii, tj. splnit tzv. Kodaňská kritéria, na jejichž základě musí

kandidátské země dosáhnout stability institucí s cílem zajistit demokracii, dodržování lidských práv a respektování a ochranu národnostních a etnických menšin. Projekt byl zaměřen na zdokonalení kurikulí pro vzdělávání romské populace a následné proškolení 50 učitelů v aplikaci těchto kurikulí. Druhým dílčím cílem bylo revidovat a rozšířit multikulturní obsah kurikulí pro všechny děti s cílem eliminovat existující předsudky vůči Romům a jiným menšinám a proškolit 2000 učitelů ZŠ v jejich aplikaci. V rámci projektu byl dále vytvořen metodický manuál pro přípravu učitelů (jak pro kurikula pro romské děti, tak pro multikulturní kurikula).

2.5.4 Program Socrates

Cílem vzdělávacího programu Socrates je podnítit spolupráci škol, přispět k dalšímu rozvoji vzdělávacích systémů, podpořit zlepšení kvality výchovy dětí, mládeže a dospělých, nabídnout všem studujícím možnost vzájemného poznání a posílit vědomí evropské identity.

Česká republika se účastní druhé fáze programu Evropských společenství Socrates podle Rozhodnutí č. 253/2000/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 24. ledna 2000 o založení druhé fáze akčního programu Společenství v oblasti vzdělávání "Socrates", v souladu s podmínkami stanovenými v Rozhodnutí č. 2/2000 Rady přidružení EU - ČR z 31. srpna 2000 o přijetí podmínek účasti České republiky v programech Společenství v oblasti přípravy na zaměstnání a vzdělávání.

Vzdělávací program Evropských společenství Socrates II plynule navazuje na výsledky první fáze programu a současně představuje nové aktivity a cíle. Program Socrates otevírá všem

školám v České republice - od základních (event. mateřských), přes střední školy, střední odborná učiliště, vyšší odborné školy až po školy vysoké - možnosti spolupráce se školami ze zemí Evropské unie.

Nová fáze programu klade důraz na posílení evropské dimenze ve vzdělávání. Školám a dalším vzdělávacím institucím umožňuje spolupracovat formou společných projektů; školy mohou v jeho rámci přijímat asistenty k zajištění výuky cizích jazyků a vysílat učitele na jazykové kurzy; vysokoškolským studentům umožňuje absolvovat část studia na zahraniční vysoké škole a vysokoškolským učitelům vyučovat na zahraničních vysokých školách.

Pro vysoké školy v ČR program Socrates představuje pokračování úspěšného programu Tempus, zatímco ostatním školám se díky němu mnohdy poprvé nabízí příležitost rozvíjet mezinárodní spolupráci. Dosavadní účast v programu lze charakterizovat jako velice úspěšnou. Motivuje školy k využívání pozitivních zkušeností získaných od zahraničních partnerů, ale současně vede naše školy k tomu, aby si uvědomily výhody našeho vzdělávacího systému.

Program Socrates je jedním ze tří prvních programů EU (Socrates, Leonardo, Mládež pro Evropu), které byly Evropskou unií zpřístupněny České republice a dalším asociačním zemím již v roce 1997. Smyslem všech těchto tří programů je prohloubit spolupráci mladé generace Evropy v oblasti vzdělávání, odborné přípravy mladých lidí, posílit kvalitu úrovně výuky cizích jazyků a v neposlední řadě podporovat vzájemné poznání mladých lidí.

Program Socrates je zaměřen zejména na spolupráci v oblasti všeobecného vzdělávání, a to od mateřských škol, přes základní, střední a vyšší školy, až po univerzitní studium. Program však působí i v oblasti vzdělávání dospělých a zahrnuje i oblast celoživotního vzdělávání.

Oficiální vstup České republiky do programu Socrates se datuje dnem 1. 10. 1997 a od této doby mají naše školy a další vzdělávací instituce možnost participovat v projektech podle stejných pravidel (i finančních) jako školy a další instituce ze zemí EU.

S ohledem na vstup do programu až v říjnu 1997 byl pro tento rok finanční příspěvek poměrně snížen na 1/4 celoročního rozpočtu. V této souvislosti je třeba uvést, že účast v programu si naše republika platí z vlastních prostředků, přičemž část prostředků na účast v programu Socrates může být hrazena z rozpočtu programu Phare (podíl Phare na rozpočtu programu Socrates byl v letech 1998 a 1999 vždy ve výši 1/3 celkového rozpočtu).

Program Socrates je všeobecně vzdělávací program, zahrnující aktivity spolupráce v různých oblastech a rovněž v různých směrech a zahrnuje soubor specializovaných programů:

Erasmus: program pro vysoké školy

Comenius: program pro spolupráci mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol

Lingua: program pro zkvalitnění jazykových vědomostí učitelů i žáků

Arion: program pro řídicí pracovníky v oblasti školství

Open Distance Learning: otevřené distanční vzdělávání – program pro zlepšení přístupu ke vzdělávacím příležitostem

Vzdělávání dospělých: program pro posílení vzdělanosti nejširší veřejnosti zejména při propagaci znalostí o Evropě a zvyšování povědomí o evropské sounáležitosti

Naric: program pro zapojení do informační sítě v systémech vysokoškolského vzdělávání a uznávání kvalifikací v účastnických zemích

Eurydice: program pro šíření informací o vzdělávacích systémech zemí zapojených do programu Socrates

Poslední dva uvedené programy Naric a Eurydice nejsou klasické programy, do kterých se lze zapojit formou žádostí o grant. Mají spíše charakter výměny informací mezi členskými zeměmi při realizaci vzdělávacího procesu v jednotlivých zemích zapojených v programu Socrates.

Programy, ve kterých se lze ucházet o granty (Erasmus, Comenius, Lingua, Arion, ODL a Vzdělávání dospělých) mají ve většině případů svá vnitřní členění na jednotlivé aktivity, ale i tyto aktivity se mnohdy dále dělí na různé činnosti (dílčí program Comenius se dělí na 3 různé aktivity a např. v rámci aktivity 1 je realizováno 5 různých činností. Členění programu Socrates na dílčí programy je hlavní a každý takový program má svá vnitřní pravidla.

Jednotlivé aktivity jsou označovány jako centralizované, pokud jsou žádosti posuzovány v EU, a decentralizované v případě hodnocení žádostí komisemi při národních agenturách v jednotlivých zemích. V případě decentralizovaných aktivit národní agentura přijímá přihlášky, provádí jejich vyhodnocování, uvědomuje žadatele o výsledcích hodnocení projektů, předává podklady do EU, uzavírá smlouvy s držiteli grantů, vyplácí finanční prostředky na realizaci projektu, vyhodnocuje všechny zprávy, kontroluje řádné čerpání prostředků a schvaluje závěrečné vyúčtování a provádí finanční zúčtování celého grantu jak s řešitelem projektu, tak i vůči Komisi EU.

Erasmus

Program Socrates/Erasmus byl otevřen pro naše vysoké školy v roce 1997, kdy k 15.11.1997 školy předkládaly do Bruselu své žádosti o účast v programu.

Program Socrates obsahuje dva druhy akcí - centralizované, která jsou administrativně spravovány Komisí EU a kontrakty

uzavírá Komise EU přímo s vysokými školami a akce decentralizované, spravované Národní Agenturou Socrates v Praze. Mezi centralizované akce, které jsou finančně programem podporované a školy o finanční příspěvek žádají formou institucionálních kontraktů, patří:

- organizace studentských pobytů

studijní pobyty učitelů VŠ kombinované s jejich výukou na EU univerzitách - přípravné návštěvy učitelů

- zavádění kreditního systému
- projekty zaměřené na rozvoj učebních osnov - multilaterální spolupráce:

intenzivní programy

- rozvoj učebních osnov na úrovni bakalářské
- rozvoj učebních osnov na úrovni magisterské
- zavádění evropských modulů
- zavádění integrovaných jazykových kurzů.

Decentralizovanou akci programu představuje jediná aktivita, a to mobilita studentů. Finanční prostředky na tuto aktivitu zasílá vysokým školám národní agentura Socrates Praha. V roce 1997 (čili během přípravného roku) z celkového počtu 23 vysokých škol, které spadají do působnosti Ministerstva školství, zaslalo do Bruselu žádost o účast v programu 22 univerzit.

Comenius

Program Comenius, součást evropského vzdělávacího programu Socrates, je zaměřen na mezinárodní spolupráci na úrovni základního a středního školství, další profesní rozvoj pedagogů a vzdělávání smíšených kultur. Comenius začal v rámci programu Socrates fungovat v zemích Evropské unie v roce 1995, v České republice o dva roky později, v roce 1997, po schválení vstupu naší země do programu. V ostatních zemích EU i dalších zemích zapojených do programu získal ohlas a do nového programu Socrates II, který se od 1. 1. 2000 stal

pokračovatelem povodního Sokrata a vstoupí jako "strategicky" nejvýznamnější z podprogramů Socrates, přidělenými finančními prostředky však nepřesáhne program Erasmus.

Stěžejní část programu Comenius tvořila již od počátku jeho fungování tzv. Aktivita 1 Partnerství škol v tzv. Evropských vzdělávacích projektech. Tato aktivita je zaměřena zejména na podporu evropského rozměru ve vzdělávání na téměř všech typech škol, kromě vysokých škol a univerzit. Školy v rámci tříletých projektů spolupracují na společném tématu a výsledky prací žáků a studentů si mezi sebou vyměňují. Cílem takové spolupráce je vzájemné poznání jednotlivých evropských kultur a přirozené odstraňování xenofobie u studentů a žáků od co možná nejnižšího věku, v souvislosti s myšlenkou budoucí spojené Evropy bez hranic.

Budoucí kancelář Socrates zahájila propagaci možností našich škol zapojit se do této formy mezinárodní spolupráce již před oficiálním vstupem naší země do programu, proto první školy mohly podat žádost o projekt již k 1. 3. 1997.

Lingua

Program Lingua představuje část programu Socrates, která se zaměřuje na oblast výuky cizích jazyků. V programu Lingua bylo za období dvou let od vstupu České republiky do programu Socrates z celkového objemu 1 450 129 EUR vyčleněných na tento program použito 59,6 % na jazykové kurzy a jiné školicí aktivity pro pedagogy v zahraničí (aktivita B), 22,6 % na asistentské pobyty pro studenty - budoucí učitele cizích jazyků (aktivita C) a 14,5 % na projekty, jejichž obsahem je spolupráce škol a výměny studentů. Zbytek rozpočtu, tj. 3,3 % byl použit na projekty, v rámci kterých partneři vytváří nové podmínky pro další vzdělávání učitelů jazyků a zkvalitňují studijní materiály pro studenty.

Cílem aktivit nabízí možnost k získání finanční podpory k dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti výuky cizích

jazyků. Úkolem je zvýšit schopnosti učitelů vyučovat cizí jazyk nebo učit v cizím jazyce. Intenzivní jazykové či metodické kurzy se konají přímo v zemích Evropské unie.

Arion

Program Arion v České republice vstoupil v roce 1999 již do čtvrtého roku a můžeme konstatovat, že o účast v něm byl již od počátku velký zájem, o čem svědčí nejenom některá čísla, ale především opakované žádosti a spokojenost účastníků. Program Arion je především určen pro ty pracovníky kteří se přímo podílejí nebo mají vliv na utváření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v ČR, např. Ministerstvo školství ČR, školské úřady, apod. Z MŠMT ČR byl však v průběhu čtyř let podán nejmenší počet žádostí (22). Rovněž i počet žadatelů ze školských úřadů je nízký. Tento fakt je také důsledkem neznalosti cizích jazyků, které jsou pro účast na studijních pobytech nezbytné.

2.5.5 Program Leonardo da Vinci

Dalším z programů, které v roce 1994 vyhlásila Evropská komise na podporu vzdělávání je program Leonardo da Vinci. Jeho hlavním cílem je podporovat inovace a kvalitu odborného vzdělávání mládeže i dospělých. Na rozdíl od dalších dvou programů Společenství na podporu vzdělávání (Socrates a Mládež pro Evropu) je program Leonardo da Vinci zaměřen na podporu vzdělávání nejen v resortu školství, ale i v dalších resortech. Program Leonardo da Vinci mohly původně, od r. 1995, využívat jen členské země EU. Evropská komise však později postupně umožňovala účast v programu dalším zemím. České organizace se zpočátku mohly programu účastnit jen jako partnerské organizace zahraničních předkladatelů, avšak poté,

co Česká republika získala v programu na podzim 1997 plnoprávné členství, mohou být české organizace také předkladateli projektů.

Z prostředků programu se podporují schválené vzdělávací projekty. Nejčastěji jde buď o projekty mobilit tj. projekty stáží nebo výměn studentů různých druhů odborných škol, od středních odborných učilišť až po vysoké školy, mladých absolventů či pracovníků různých podniků, ale i mladých nezaměstnaných a osob odpovědných za vzdělávání. Doba trvání těchto výměn je tři týdny až dvanáct měsíců, tak, aby bylo všem umožněno zúčastnit podle jeho možností a potřeb. Další nabízenou variantou jsou tzv. pilotní projekty, v nichž partnerské instituce společně vypracovávají inovativní osnovy kurzů, učební materiály, texty, metodický materiál, vzdělávací software apod. Tyto projekty mohou být až tříleté. Návrhy projektů mohou být může předkládat jakákoliv organizace. Projekty musí společně vypracovat několik organizací z různých zemí, z nichž jedna organizace vystupuje v roli předkladatele a další v roli partnerů. České organizace tak vystupují jak v roli předkladatelů projektů (uskutečňovaných spolu s jejich zahraničními partnerskými organizacemi), tak i v roli partnerů zahraničních předkladatelů.

Nejrozsáhlejší skupinu organizací účastnících se na programu představují odborné školy; počínaje odbornými učilišti přes střední odborné školy, vyšší odborné školy a konče vysokými školami. Většina z nich se do programu Leonardo začlenila prostřednictvím projektů stáží a výměn, protože pilotní projekty jsou rozsáhlejší a časově náročnější. Celkový počet odborných škol, začleněných do projektů jak v roli předkladatelů projektů, tak i v roli partnerů je kolem tří set a tento počet se nadále zvyšuje. Větší vliv však na vzdělávací systém mají výsledky pilotních projektů, protože právě ty byly zaměřeny na inovace odborného vzdělávání nejen v jednotlivých školách nebo oborech, ale i v celém

systemu. Navzdory poměrně krátké době působení uskutečněné projekty stáží a výměn již umožnily více než tisícovce mladých lidí pracovat po určitou dobu v zahraničí a zlepšit si tak své odborné znalosti, cizojazyčné dovednosti a všeobecný rozhled. Výsledky projektů po prvním období působení programu Leonardo da Vinci jsou se všemi konkrétními informacemi uveřejněny v Kompendiu projektů. O garanci programu se Ministerstvo školství dělí s Ministerstvem práce a sociálních věcí, v řídicí radě programu je zastoupeno i Ministerstvo financí, Ministerstvo průmyslu a obchodu a sociální partneři.

2.6 Legislativní kontext vzdělávání a mezinárodní právo

Kontext kultury je čas a prostor, ve kterém se nachází určitá sociální skupina vytvářející kulturu. Podobně legislativní kontext vytváří prostor v určité době pro fungování společnosti nebo národů v oblasti, na které je působnost zákonů zaměřena.

V oblasti vzdělávání k multikulturní toleranci se setkáváme s potřebou předávání právního povědomí občanů zemí sjednocované Evropy i pro vytváření právního rámce fungování mnoha institucí. Vztahy ve vytvářené širší „společenské síti“ je potřeba právně upravovat. Z hlediska legislativy se touto oblastí zabývá mezinárodní právo.

2.6.1 Mezinárodní právo

V teorii a praxi multikulturní výchovy se setkáváme s pojmy a informacemi, které jsou součástí právní vědy a právních norem. Týká se to takových problematických záležitostí, jako je respektování práv národnostních menšin, nabývání státního občanství, poskytování azylu uprchlíkům a

jejich ochrana aj. Pro další výklad je nutné objasnit pojem mezinárodní právo.

Mezinárodní právo (obecné) je soubor právních norem, které upravují vztahy mezi státy, regulují i jejich vztahy k mezinárodním organizacím, vzájemné vztahy mezinárodních organizací a některé vztahy jednotlivců k státu. Normy mezinárodního práva upravují vztahy i k dalším subjektům mezinárodního práva.

Hlavními subjekty mezinárodního práva jsou svrchované státy, mezinárodní organizace, zvláštní politická území (například dočasně pod správou OSN), jednotlivci (fyzické osoby).

2.6.2 Vztah mezinárodního práva k multikulturní výchově

Legislativa EU se týká také oblasti vzdělávání a specifikuje právní podněty pro vzdělanost členů Evropské Unie. Nelze konstruovat programy multikulturní výchovy na školách a dalších institucích, aniž by do nich nebyly zahrnuty informace o tom, jaká právní opatření uplatňují jednotlivé státy například ke svým národnostním menšinám nebo k současným vlnám imigrantů putujících z chudších zemí do bohatších a snažících se uplatňovat právo na azyl.

Mezinárodní právo hlediska využití v multikulturní výchově obsahuje zejména tyto normy a úpravy:

Postavení národů – přiznání všem národům právo na sebeurčení včetně norem upravujících postavení národně osvobozeneckých hnutí.

Ochranu národnostních menšin, kde patrně nejdůležitější dokument je Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (přijata Radou Evropy v roce 1995) a řada podobných dokumentů formou „doporučení“ vládám či parlamentům, které se týkají zejména oblastí práva na udržování a rozvoj vlastní identity, jazykových práv a vzdělávacích práv, která vymezují

či doporučují práva národnostních menšin v oblasti školství, zejména právo na vzdělání ve vlastním jazyce.

Identita národnostních menšin je určována na základě jazyka, tradic, náboženství kulturního dědictví, avšak z právního hlediska zůstává mnoho nejasností, zejména pokud jde o vztah mezi zachováním identity národnostní menšiny a integrací do většinové populace země. S tím souvisí též právo menšiny na rovnost před zákonem.

Mezinárodně právní dokumenty formulují (doporučují) ještě další práva národnostních menšin vedle výše uvedených – například právo na politické zastoupení (v rámci shromažďovacího práva státu), právo na vykonávání náboženství aj. Problematické postavení má **právo na teritoriální a kulturní autonomii**, kde existují různé modely teritoriální autonomie pro národnostní menšiny.

Mezinárodní právo (obyčejové a smluvní) vymezuje taky další záležitosti, které zasahují do multikulturní výchovy. Vyplývá to z toho, že ačkoli každý stát vykonává podle zásady svrchovanosti státní moc nad obyvateli svého území (tedy jak určuje vnitrostátní právo), není tato jeho moc absolutně neomezená. Pro státy vyplývá řada závazků z obecného mezinárodního práva, jako je například právní ochrana uprchlíků, nabývání a pozbývání státního občanství, práva a povinnosti cizinců aj.

Speciální mezinárodněprávní úpravy se týkají uprchlíků a osob požívající územní (politický) azyl. V současném světě dochází často k masovému nucenému přesídlování obyvatel jedné země do druhé země nebo do druhých zemí, nejčastěji kvůli ozbrojeným konfliktům, válkám a politickému teroru. V nedávné době se to dělo zejména v Jugoslávii nebo Čečensku.

Postavení uprchlíků v hostitelské zemi, stejně jako postavení osob požádajících územní (politický) azyl je sice vnitřní záležitostí států, ale současně je vázáno mezinárodními úmluvami. Dodržování těchto mezinárodních úmluv sleduje

Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR) sídlí v Ženevě. V České republice je postavení uprchlíků nebo žadatelů upraveno zákonem o azylu č.325/1999 Sb., který je předmětem dalších novelizací.

Podle Úmluvy o právní postavení uprchlíků z roku 1951 označuje **pojem uprchlík** osobu, která se nachází mimo stát, jehož je občanem, z důvodů rasových, náboženských či národnostních, z důvodu příslušnosti k určité sociální skupině či kvůli svému politickému přesvědčení, a nemůže nebo nechce ochrany své země.

Je třeba konstatovat, že vedle právních úprav a mezinárodních humanitárních programů týkajících se uprchlíků a žadatelů o azyl existuje dosti drsná socioekonomická situace v jednotlivých zemích. Publikace OSN Situace uprchlíků ve světě 1997-98 (1998) popisuje, že pobyt uprchlíků v hostitelské zemi vyvolává většinou negativní důsledky. Mnohé země se brání přijímání větších počtů uprchlíků, neboť jsou znepokojeny ekonomickými a sociálními problémy, které pobyt uprchlíků přináší-finanční zátěž pro hostitelskou zemi, zostření konkurence na trhu práce, zatížení administrativy aj. Dochází také k vzniku nepřátelství, růstu napětí a ke střetům mezi uprchlíky a místním obyvateli. Ve snižování napětí a střetů vidíme těžiště multikulturní výchovy.

Mezi právem osob na bezpečný azyl v jiné zemi a právem států regulovat příliv a přijímání cizích státních příslušníků na své území existuje zřejmé napětí. Na úrovni mezinárodního práva byl zaveden pojem "bezpečné země původu", tedy takové, v nichž nehrozí uprchlíkům perzekuce (vracení uprchlíků překračujících česko-německou hranici bez platného víza zpět na území České republiky). Naopak například Slovensko postihlo omezení zavedením vstupních víz ze strany Finska, Norska, Velké Británie, Irska, Dánska, Belgie a Lucemburska. Víza byla zavedena kvůli „azylové turistice“ stovek rodin slovenských Romů, což vyvolává negativní postoje mnohých

slovenských občanů, jak hlavně proti Romům ve vlastní zemi, tak i proti státům zavádějících vízový režim.

To je příklad některých problémů, na které naráží teorie a praxe multikulturní výchovy.

2.6.3 Legislativa ve vzdělávání v České republice ve vztahu k menšinám

Po stránce legislativní je postavení národnostních menšin v České republice zajištěno na základě Listiny základních práv a svobod, přijaté jako federální ústavní zákon 9. ledna 1991, recipovaný do ČR právního řádu jako zákon č. 2/1993. Po vzniku samostatné České republiky byla Listina převzata a v nezměněné podobě začleněna do ústavy. Mezi základní práva a svobody patří podle tohoto legislativního dokumentu také „práva národnostních a etnických menšin“. Je jim zaručen všestranný rozvoj, zejména právo rozvíjet vlastní kulturu, rozšiřovat a přijímat informace ve svém mateřském jazyce a sdružovat se v národnostních sdruženích. Rovněž je zaručeno národnostním menšinám právo na vzdělání v jejich jazyce, právo užívat svůj jazyk v úředním styku aj.

K uvedeným právním normám se vztahuje další dokument Rady Evropy Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin z r.1995. Česká republika ratifikovala tuto úmluvu v r.1998. Prvním dokumentem, který se vztahuje pouze národnostní menšiny je zákon o právech příslušníků národnostních menšin z 10.7.2001. Tento zákon se pak zabývá výkonem práv příslušníků národnostních menšin, svobodnou volbou příslušnosti k národnostní menšině, právem na sdružování příslušníků národnostní menšiny, právem na užívání jména a příjmení v jazyce národnostní menšiny, právem na vícejazyčné označení, na užívání jazyka národnostní menšiny v úředním styku a před soudy, ve věcech volebních, právem na vzdělávání

v jazyce národnostní menšiny a na rozvoj kultury, na rozlišování a přijímání informací v jazyce národnostní menšiny.

Uvedená legislativní opatření upravují postavení jednak národnostních menšin (V. Mikule, 1999), jednak cizinců a uprchlíků (P. Trombík, 1998) v České republice a jsou v souladu s legislativními požadavky Evropské unie. Jiná situace se jeví, pokud jde o faktické soužití etnik v české společnosti, o faktické postoje příslušníků majoritní společnosti k minoritním populacím a naopak. Až doposud je o tom věrohodně zjištěno poměrně málo – pokud necháváme stranou četné zprávy o etnických konfliktech prezentovaných v médiích, které mnohdy nemají dostatečnou míru věrohodnosti.

2.7 Projekty multikulturní výchovy

Mnohé země se stávají multikulturní v důsledku migrace, která se stále zvětšuje. Z toho vyplývá úkol, aby interkulturní výchova byla zajišťována ve všech školách pro všechny žáky a ve všech školních předmětech.

2.7.1 Projekt Evropské asociace učitelů: „My a ti druzí“

Evropská asociace učitelů se zamýšlela i nad multikulturní výchovou jakožto prioritní záležitostí vzdělávání mládeže v Evropě a pro pomoc učitelům nechala vypracovat program nazvaný My a ti druzí: Setkávání kultur v Evropě, 1993. Je to metodický materiál, který má sloužit učitelům k tomu, aby efektivně představovali žákům ve svých třídách kultury různých evropských národů.

Uplatňují se tam tyto didaktické zásady:

- Objasňovat žákům, že lidé uvažují rozdílně o mnoha věcech v důsledku kulturní diference.
- Umožnit žákům, aby tyto kulturní difference mohli sami zkoumat a vciťovat se do nich.
- Poskytnout žákům příležitost, aby viděli, jak na jejich vlastní kulturu nahlízejí příslušníci jiných kultur.
- Učit je, jak rozpoznávat své předsudky a jak si osvojovat objektivní názory o jiných kulturách.
- V multikulturním vyučování je nejefektivnější využívat primární zdroje, tj. vzaté přímo ze zemí příslušné kultury.

Celkově je tento projekt určen k tomu, aby umožňoval učitelům kompenzovat nedostatky školních učebnic v západoevropských zemích, které zanedbávají pohled na běžné rysy života v jiných zemích.

V ČR je informační pohled učebnic lepší a pro multikulturní výchovu vhodný.

2.7.4 Program Mládež

Česká republika se účastní druhé fáze programu „Mládež“ podle Rozhodnutí č. 1031/2000/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 13. dubna 2000 o založení akčního programu Společenství „Mládež“ v souladu s podmínkami stanovenými v Rozhodnutí č. 3/2000 Rady přidružení Evropská unie – Česká republika z 16.10.2000 o přijetí podmínek účasti České republiky v akčním programu Společenství Mládež.

Vzdělávací program Evropských společenství Mládež je zaměřen na oblast neformální výchovy a vzdělávání mládeže. Podporovány v tomto programu jsou jak aktivity přímo pro mladé lidi (výměny mládeže, iniciativy mládeže), tak i aktivity podpůrné (školení pro pracovníky s mládeží, kontaktní návštěvy, informační systém Eurodesk). Novinkou a zároveň i

prioritou tohoto programu se stává tzv. Evropská dobrovolná služba a projekty na ni navazující.

Jaké jsou hlavní cíle programu?

Program MLÁDEŽ nabízí mladým lidem v první řadě mobilitu a příležitost hrát aktivní roli při budování Evropy třetího tisíciletí. Jeho záměrem je přispět k dosažení “Evropy vědomostí” a vytvořit multikulturní evropský prostor pro spolupráci při rozvíjení politiky pro mládež založené na neformálním vzdělávání. Program podporuje koncept celoživotního vzdělávání a rozvoje schopností a kvalifikace, které vedou k aktivnímu občanství.

Program se pokouší nalézt a udržet rovnováhu mezi osobním rozvojem jednotlivce a kolektivní činností napříč všemi oblastmi společnosti, přičemž sleduje následující cíle:

- Umožňovat integraci mladých lidí do společnosti obecně a podněcovat jejich iniciativního ducha.
- Pomáhat mladým lidem při získávání vědomostí, dovedností a kvalifikace a při uvědomování si jejich hodnoty.
- Dát mladým lidem možnost svobodně vyjádřit svůj pocit solidarity v rámci Evropy i v širším světovém měřítku a napomáhat boji proti rasismu a xenofobii.
- Zasazovat se o lepší pochopení rozdílů naší společné evropské kultury a dědictví, včetně základních hodnot, které sdílíme.
- Napomáhat odstraňování jakékoli diskriminace a podporovat rovnoprávnost na všech společenských úrovních.
- Vnést do projektů evropský prvek, který bude mít pozitivní dopad na práci s mládeží na místní úrovni.

Evropská komise vidí klíčovou prioritu ve zpřístupnění mobility a aktivit rozvíjených v rámci programu MLÁDEŽ mladým lidem s omezenými příležitostmi (se slabším kulturním, geografickým nebo socioekonomickým zázemím, nebo s různými typy postižení). V úzké spolupráci s národními agenturami pro program MLÁDEŽ vypracovala Evropská komise strategii pro začlenění mladých lidí s omezenými příležitostmi do tohoto programu. Podrobnější informace ohledně strategie začlenění vám poskytne vaše národní agentura nebo Evropská komise.

Kromě těchto obecných cílů a priorit Evropská komise a národní agentury každý rok vytyčují další specifické priority. Kromě toho jednotlivé země Programu mohou definovat národní priority, které musí zcela respektovat výše uvedené priority, např. geografickou vyváženost v rámci země a oblast aktivit.

ČÁST III.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČECHÁCH

A NA SLOVENSKU

3. Praktické příklady multikulturní výchovy

Reflexe kulturní identity, tolerance a dalších pojmů multikulturní výchovy se ve škole může uskutečňovat při výuce různých předmětů. Jsou rozpracované v občanské výchově, etice, výuce mateřského jazyka, cizích jazyků a dalších.

Průcha, 2000 RVP

3.1 Multikulturní výchova v České republice

V multikulturní výchově v ČR jsou dosti výrazně začleňovány její principy a obsahové prvky, které pronikají podobně jako v mnohých zemích i nadnárodních organizacích, tak i do různých vzdělávacích programů určených českým školám, do učebních osnov a učebnic některých vyučovaných předmětů.

V některých zemích jsou vzdělávací programy představovány zejména dokumenty pro tzv. *rámcové (národní) kurikulum* – vymezující, jaké požadavky na obsah vzdělávání ve školách vytyčuje stát.

Vzdělávací program označuje souhrnně různé dokumenty, které vymezují koncepci, cíle, obsahy a jiné složky vzdělávání pro určitý stupeň a druh škol. Jsou obvykle schvalovány a zaváděny ministerstvy školství apod. a mají normativní charakter, tj. jsou závazné pro fungování příslušné úrovně vzdělávacího systému (J. Průcha, 2000).

3.1.1 Vzdělávací programy

Významný dokument MŠMT pro základní školství z roku 1995 Standard základního vzdělávání, se stal jednak východiskem pro koncipování modelových vzdělávacích programů, jednak zdrojem pro tvorbu evaluačních nástrojů a

kritérií pro hodnocení těchto škol a jejich programů. Na jeho základě byly ministerstvem schváleny tři modelové programy, které se používají v českých základních školách. Všechny mají strukturovaný učební plán (předměty povinné, volitelné a nepovinné), deklarují otevřenost vzdělávací nabídky a takovou míru flexibility, která by odpovídala konkrétním podmínkám školy a diferencovanému vyučování, s důrazem na jeho individualizovaný a činnostní charakter.

3.1.2 Programy pro základní školství

Základní škola

Nejrozšířenějším vzdělávacím programem pro 1. – 9. ročník základních škol (pro 75% žáků) je Základní škola, který byl vypracován ve Výzkumném ústavu pedagogickém. Je realizován od roku 1996. Inovuje obsah vzdělávání zejména v oblasti mravní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a k ochraně životního prostředí. Důležitými kritérii pro výběr a zpracování programu jsou významnost, využitelnost a přiměřenost vzdělávacího obsahu. Obsah základního vzdělávání je chápán jako prostředek komplexního rozvoje osobnosti žáka, jako nástroj jeho orientace v kulturních a civilizačních výtvorech i jako klíč k pochopení společenských a technických přeměn současnosti

Mezi obecnými cíly vzdělávání požadovanými tímto programem pro oblast hodnot, motivů a postojů jednání jsou formulovány tyto cíle vztahující se k multikulturní výchově

Žáci mají

- vážit si svého domova a své vlasti; uvědomovat si nebezpečí a nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků i různých forem diskriminace;

- pochopit význam a potřebu mezinárodního dorozumění, dodržování lidských práv a ochrany lidské důstojnosti.

Prvky multikulturní výchovy jsou formulovány jako součásti učiva následujících předmětů: Český jazyk, Cizí jazyk, Zeměpis a zejména: Vlastivěda: 4.-5. ročník, Dějepis a Občanská výchova: 6.-9. ročník.

Vymezení požadavků na to, co by měl žák umět z multikulturní výchovy :

- vyjádřit, co nás navzájem spojuje v národ a co rozumíme pod pojmy vlast a vlastenectví;
- objasnit, proč je třeba respektovat jiné národy a národnosti, vyložit význam věty „cizí země – vlast jiného národa“;
- rozeznat projevy národnostní, náboženské aj. nesnášlivosti, uvést alespoň dva způsoby, jak lze tyto projevy zmírnit, eventuálně odstranit;
- na příkladu České republiky vyložit a zdůvodnit podmínky členství v EU; uvést, jaké výhody, ale i nevýhody může toto členství České republice přinést;
- na příkladech z nedávné minulosti a ze současnosti popsat funkce a objasnit význam OSN a NATO při řešení významných interetnických konfliktů a při zajišťování kolektivní bezpečnosti aj.

Obecná škola

Vzdělávací program Obecná škola zahrnuje původně samostatné programy pro 1.–5. ročník a pro 6.–9. ročník. Byl zveřejněn jako první a realizuje se od roku 1993. Zvláštní důraz klade na osobnostní rozvoj žáků. “Obecná škola” se na 1. stupni realizuje zhruba na 20–25 % všech základních škol. Na 2. stupni je její rozšíření podstatně menší. Rozsáhlé evaluační

šetření programu probíhalo souběžně s celým vzdělávacím cyklem (5 let) a bylo ukončeno v roce 1998 s velmi pozitivními výsledky.

Národní škola

Vzdělávací program Národní škola vypracovaný Asociací pedagogů základních škol se začal realizovat od září 1997 na cca 70 školách. Je další alternativou pro vzdělávání v 1.–9. ročníku základní školy.

Jeho hlavními principy jsou diferenciací a integrací vzdělávacího obsahu, posun od abstraktního učiva k přípravě pro život ve společnosti a globální pohled na svět, kde zaujímá složka multikulturní výchovy nepostradatelnou roli. Zvláštní důraz se také klade na pozitivní motivaci žáků.

MŠMT dále schválilo alternativní vzdělávací programy. V roce 1996 byl přijat program Waldorfská škola v režimu pokusného ověřování (realizuje se na 6 školách v ČR). Dále byl v roce 1998 přijat program Montessori, který se pokusně realizuje na jedné soukromé základní škole.

Za nejvýznamnější událost v oblasti odborného školství lze považovat schválení závazného Standardu středoškolského odborného vzdělávání, který vstoupil v platnost v roce 1998, a který přináší podstatné změny v kurikulární politice. Člení dosud vysoce atomizovanou soustavu oborů odborného vzdělávání na 21 kmenových oborů a přispívá tak k jejich obsahovému sjednocení. Otevírá cestu k realizaci koncepce dvoustupňového kurikula. Má sloužit jako tzv. základní kurikulum pro složky všeobecného vzdělávání a obecných požadavků na odborně teoretickou a odborně praktickou část přípravy. Na tomto základě budou školy připravovat návrhy svých učebních dokumentů - tzv. školních kurikul. Navrhuje, aby se v obsahu odborného vzdělávání maximálně uplatnily klíčové kompetence (komunikativní dovednosti, personální a

interpersonální dovednosti, dovednosti řešit problémy a problémové situace, interkulturní tolerance, numerické aplikace, dovednosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi). Všechny tyto programy neopomíjejí na multikulturní složku nově tvořených kurikul, která jsou tvořena v souladu s kompatibilitou legislativy EU.

3.1.3 Učební dokumenty pro střední vzdělávání

Vcelku shodným způsobem jsou řešeny otázky multikulturní výchovy na úrovni středoškolského vzdělávání - to znamená na gymnáziu, středních odborných školách a učilištích. Proto jako ukázkou uvedu Standard vzdělávání pro vyšší ročníky čtyřletých gymnázií. Slouží nejen při tvorbě modelových, případně dalších vzdělávacích programů a s nimi souvisejících učebních dokumentů (učebních plánů, učebních osnov), ale i při přípravě evaluačních kritérií, nového modelu maturitních zkoušek a také v kontrolní inspekční činnosti.

Stejně jako v oblasti základního vzdělávání i v oblasti středního všeobecně vzdělávacího školství patří modernizace kurikula k hlavním záměrům vzdělávací politiky. Práce na rekonceptualizaci gymnázia byly již zahájeny a v odborných kruzích jsou průběžně diskutovány. Tento trend je plně v souladu s novým školským zákonem.

3.1.4 Současný systém vzdělávacích programů

Základním strategickým dokumentem pro tvorbu vzdělávacích programů je v České republice již výše zmiňovaný Národní program vzdělávání (Bílá kniha, 2001), schválený oběma komorami Parlamentu ČR. Další součástí systému upravuje školský zákon 561/2004Sb. v §3-§6. Jsou to rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává Národní program vzdělávání, projednává jej s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, s příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji a předkládá jej vládě k projednání. Vláda předkládá Národní program vzdělávání Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ke schválení. Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Národní program vzdělávání ministerstvo zveřejňuje vždy způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.

Vyšší odborné vzdělávání v každém oboru vzdělání v jednotlivé vyšší odborné škole se uskutečňuje podle vzdělávacího programu akreditovaného podle § 104 až 106.

Soustavu oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání stanoví vláda nařízením po projednání s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji.

3.1.5 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví.

Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům:

a) vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a

b) pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.

Podle těchto hledisek budou rámcové vzdělávací programy také upravovány. Tvorbu a oponenturu rámcových vzdělávacích programů zajišťují příslušná ministerstva prostřednictvím odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie.

Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy. Rámcové vzdělávací programy pro zdravotnické obory vydává ministerstvo po projednání s Ministerstvem zdravotnictví. Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání ve školách v působnosti Ministerstva obrany, Ministerstva vnitra a Ministerstva spravedlnosti vydávají tato ministerstva po projednání s ministerstvem. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání projednají ministerstva před jejich vydáním s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji.

Výše zmíněné programy lze měnit jen v závažných případech.

Pro multikulturní výchovu jsou stanovena pro jednotlivé úrovně vzdělávání tzv. průřezová témata, která v rámcových vzdělávacích programech stanovují základní obsahové charakteristiky multikulturní výchovy.

3.1.6 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).

Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.

3.1.7 Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání

Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a obsah vzdělávání a jeho organizační uspořádání, profil absolventa vzdělávacího programu, vyučovací jazyk, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, jakož i podmínky pro vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky materiální, personální a organizační, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví a podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání.

Akreditovaný vzdělávací program ředitel školy zveřejní na přístupném místě ve škole, je závazný pro hodnocení vyšší odborné školy a výsledků vzdělávání studentů a dále podkladem pro stanovení výše finančních prostředků.

3.2 Příprava učitele pro multikulturní výchovu

Náročné úkoly současného školství se neobejdou bez inovací a změn v pregraduální přípravě i celoživotním vzdělávání učitelů. Multikulturní výchova by měla být tedy základní disciplínou v těchto fázích učitelského vzdělávání. Při analýze současných učebních plánů fakult vzdělávajících učitele zjistíme, že se tento požadavek postupně naplňuje, samozřejmě, že v různých obsazích a dimenzích podle představ jednotlivých univerzit nebo jiných vzdělávacích institucí. Zde se uplatňuje řada neziskových nevládních organizací, které spolupracují jak s univerzitami, tak se s pedagogickými vzdělávacími centry a školskou veřejností vůbec. Můžeme konstatovat, že se organizují dlouhodobější kurzy i jednotlivé

přednášky, jsou vydávány manuály i metodické příručky různé úrovně a kvality. Jako významné spolupracovníky v oblasti školství můžeme jmenovat organizaci Člověk v tísni s.r.o. při České televizi, Multikulturní centrum Praha a další instituce. Domnívám se ovšem, že i při rozsáhlosti a rozmanitosti této problematiky by bylo vhodné vytvořit základní společný koncept, který by odpovídal cílům multikulturní výchovy především ve škole.

Jako vzor by nám mohlo posloužit kurikulum multikulturní přípravy pro učitele z Curychu, které zde uvádíme proto, že nemá zatím v českých zemích protějšek. Bylo by však žádoucí použít podobnou koncepci i v našich zemích.

Standardní kurikulum interkulturní pedagogiky pro učitele (Standard-Curriculum „IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, 1999) bylo vyvinuto speciální institucí Fchstelle IKP (Interkulturelle Paedagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zuerich) se sídlem v Curychu.

Obsahuje sedm ústředních okruhů, která jsou dále specifikována ve vztahu ke kompetencím učitelů:

(A) Základní problémy sociokulturních rozdílů

- Jak se projevuje sociokulturní diferencovanost (v regionech i státu)?
- Jaká je v současné době situace pokud jde o imigraci do státu?
- Které příčiny způsobují imigraci (historické, ekonomické, sociální)?
- Co znamenají základní pojmy: kultura, etnicita, identita, asimilace, kulturní pluralismus, globaizace?
- Jaké jsou mé postoje a jednání jakožto učitele ve vztahu k etnické mobilitě a co to znamená pro mou práci v heterogenních třídách?

(B) Psychosociální aspekty interkulturality

- Jaké představy mám o imigrantech, žadatelích o azyl, uprchlících?
- Jak ovlivňují stereotypy a předsudky styk s cizinci?
- Jak reaguji na osoby, jejichž myšlení, cítění a jednání spočívá v odlišné kultuře, než je má vlastní?
- Z čeho vzniká strach z cizinců?
- Jak mohu změnit monokulturní představy o lidech na představy multikulturní?
- Jak je možno zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu?
- Jaké jsou psychologické důsledky traumat z vlečných konfliktů. A které pedagogické důsledky z toho vyplývají pro školu?

(C) Metodické, didaktické dovednosti pro vyučování v heterogenních třídách

- Které nové cíle a úkoly vyvstávají v existující situaci heterogenních populací ve školách?
- Které didaktické poznatky a dovednosti musí učitelé mít, aby správně zvládali kulturní, jazykovou a sociální variabilitu žákovské populace?
- Které postupy směřující ke zvyšování motivace k učení, k vytváření hodnot a norem u žáků musí být ve vyučování uplatňovány?

(D) Podpora školní úspěšnosti

- Co dnes přináší výzkum o příčinách školní neúspěšnosti, zejména pokud jde o děti přistěhovalců a uprchlíků?
- Jak se vyhnou často se vyskytujícímu subjektivnímu podceňování žáků z rodin cizinců?
- Jak mohu na úrovni celého učitelského sboru školy přispívat k tomu, aby byly přijímány projekty na podporu školní úspěšnosti všech dětí?

(E) Vztah k multilingvní situaci

- Jak může být ve vyučování využívána jazyková a kulturní pluralita pro diskusi o jazykové a kulturní rozrůzněnosti?

- Které metody vyučování a učení mohou být aplikovány tak, aby byly adekvátní pro jazykový profil konkrétní třídy (pro práci s celou třídou, se skupinami, s jednotlivci)?
- Jak mohou ti žáci, kteří si teprve začínají osvojovat druhý jazyk, mít užitek z vyučování vedeného v tomto druhém jazyce?

(F) Spolupráce s rodiči

- Jak se naučit komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků z rozdílných etnických, náboženských a sociálních skupin?
- Jak vytvářet konkrétní formy kontaktů mezi školou a rodiči, jako jsou rodičovské schůze za přítomnosti učitelů, individuální rozhovory s rodiči, návštěvy učitelů v rodinách žáků, práce s tlumočníky pro rodiče etnických skupin aj.?
- Jak dosáhnout toho, aby co nejvíce rodičů podporovalo své děti v učení, například organizováním jejich přípravy pro školu aj.?

(G) Podporování žáků a rodičů k spolupráci s představiteli zaměstnavatelů

- Jaké hodnoty představuje práce a zaměstnání v různých sociálních skupinách?
- Které shody a rozdíly v oblasti přípravy k povolání a ve vztahu světu práce existují v různých etnických skupinách žijících ve státě?
- Které kroky je třeba podnikat, aby byli žáci a rodiče dobře informováni o světu práce?
- Které organizace a instituce mohou být při těchto akcích nápomocné?

Na Slovensku podobnou práci zpracoval v **Kurikulu pro multikulturní přípravu** budoucích učitelů E. Mistrík:

Multikulturní výchova v přípravě učitelů (Rámec kurikula pro univerzity). Bratislava: IRIS, 2000

3.3 Metodika multikulturní výchovy

3.3.1 Vlastenecká výchova

Cílem je: “Aby žáci postupně získávali hrdost na svůj národ a národnost a uvědomujíc si svoji příslušnost vytvářeli si kladný vztah k Evropě a jiným národním společenstvím.

Když žáci získají pozitivní vztah k svému vlastnímu národu, tak se budou umět podívat na minulost svého národa bez zbytečné zakomplexovanosti, budou schopni přijímat i příslušníky jiných národů a národností“ (Čápová, M. – Stašenková, B.: 1998, s. 18).

3.3.2 Multikulturní výchova

Učí žáky ke spolupráci mezi kulturami. Zaměřením se na tuto složku se snažíme vytvořit v občanské výchově základ k naplnění ústřední myšlenky vlastenecké kultury: získat pozitivní vztah k vlastní kultuře, reflektovat její místo ve světě a učí žáky akceptovat i jiné kultury a kulturní vlivy.

3.3.3 Výchova ke kulturní identitě

Kulturní identita souvisí s kulturní tradicí. Tradice vzniká výběrem kulturních produktů hodnot sociální skupinou, výběrem těch hodnot, které podporují její identitu. Kulturní hodnoty se hromadí jejich předáváním z generace na generaci a následující generace některé hodnoty akceptuje a jiné nikoli.

Kulturní identita je obrazem společnosti o její historii i současnosti, ale je i obrazem toho, jak je společnost schopná vytvářet tento obraz. V současnosti se už méně přijímají tradiční hodnoty kultury, ale ve velké míře se preferují hodnoty jiných kultur mísí s tradičními tak, že součástí kulturní identity sociální skupiny se stávají hodnoty z různých kultur. Hovoříme o amerikanizaci – silné ekonomické pozadí kultury USA pomáhá při jejím prosazování se ve světě; o macdonaldizaci – masmédiá a masová spotřeba nám vnucují povrchní a „lehko stravitelné“ hodnoty. Kulturní identita se stává nejasnou a vzniká potřeba cílevědomě se jí ve výchově věnovat.

Utváření kulturní identity je neustálým procesem a poznatky o historickém a kulturním základě společnosti plní v jejím životě důležité funkce:

- Komunikační funkce mezi kulturami. Vědomí vlastní kulturní identity ulehčí dorozumívání s druhou kulturou.
- Funkci komunikace uvnitř kultury, protože její příslušníci uznávají příbuzné normy a uvědomují si tento společný základ.
- Funkci přenosu kultury dalším generacím. Když si skupina uvědomuje svoji kulturní identitu, to jest ví, jaké hodnoty, normy či ideály považuje za vlastní, potom přesně ví, co má a chce odevzdat.

Uvedené funkce charakterizují životaschopnost určité kultury. Společnost případně kultura, ve které fungují „životně důležité orgány“ může přežít i v době „kulturního imperialismu“ (V.Gažová, 1993).

Funkce kulturní identity je možno naplnit způsobem, který je podmíněný vědomím kulturní tradice společnosti. Naše kulturní tradice vychází i z pohanských slovanských zvyků i z prostředí, ve kterém žil tvořil lid. V etnografii se pojem „lid“ objevuje koncem 18. století a souvisel s rolníky, u

kterých kultura a jazyk je nejtypičtějším vyjádřením regionálních a etnografických znaků. „Lidová kultura představuje systém akumulovaného poznání, vzorů chování, materiálních a nemateriálních produktů lidské činnosti přenášeni z generace na generaci v specifické sociální vrstvě, označované jako lid“ (Kolektiv: Encyklopedie lidové kultury. 1., 2. svazek. Bratislava: Věda, 1995). Při vymezování pojmu kulturní identity je právě oblast lidové kultury velmi důležitá.

3.4 Diskuze odlišných pojetí kulturní identity

V Radě Evropy se prosazují metodické návody, co a jak vyučovat za účelem vytváření „evropské identity“ (M.Shennan, 1991), kde zdůrazňuje rozvíjení schopností a dovedností mládeže tak, aby se mládež byla schopna aktivně začleňovat do komunikace a interakce s lidmi jiných kultur. Nemluví se o výchově k vlastenectví jako předpokladu respektu k ostatním národům a kulturám, jak je uváděno ve výše uvedeném pojetí slovenských metodiků (E. Mistrík, 2001).

Vidím v tom náznak rozdílu pojetí západních metodiků školství a školství ve školách ve státech nově se otvírající EU, kde je zmiňována více parita, rovnocennost kultur a tolerance a neztrácení národní kultury na úkor „evropské identity“.

Zda jde o výběrem statí náhodně vzniklou neshodu nebo o neúmyslné stanovisko v rozdílném pojetí závažnosti národních kultur nebo o úmyslnou nivelizaci kultur menších etnik a jejich podřízení Francouzsko-německé nejsilnější hospodářské skupině, to by bylo nutno zkoumat v samostatném výzkumu.

Vzniklo zde několik zajímavých hypotéz. Jsem ráda, že jsem narazila i na slovenské pojetí výuky multikulturní výchovy na základě výchovy k vlastenectví.

Národní kořeny a tradice považují za nezbytné pro sebevědomí a sebepojetí člověka, který ví kam patří a není

vnitřně ztracen ve směsici kultur a rozpolcen v chaosu konzumní „televizní kultury“ a mackdonaldismu, jak o něm mluví V. Bělohradský. Riziko akulturace, „bezpohlavnosti“, jen poklonkování americké (filmové) či jiné západní kultuře či válcování „sovětskou proletářskou“ či jinou masovou kulturou, jak jsme jej zažili v minulém století trvá a nezmenšuje se se vstupem do sjednocené Evropy. V ní jsme z hlediska vlastní kultury jen malou menšinou a hledání kulturní identity jsme již zažili například v době národního obrození, kdy obyvatelé Prahy a inteligence hovořili většinou německy a kulturně byla rozpolcená.

Nivelizace nebo akulturace by neodpovídala cílům multikulturní výchovy deklarovaným v kapitole 1.4.1: výchově kulturně kompetentního jedince s určitými osobnostními, výkonovými a obsahovými standardy.

Zajímavé by bylo také srovnat postoje k etnickému klimatu u nás a v Evropě: výzkumem zjištěného postoje kulturní sebestřednosti a kulturní uzavřenosti Čechů a postoje zjišťované výzkumy v jiných zemích – Švýcarsku, USA, Finsku, ale vymykalo by se náplni této práce.

Závěr

Předmětem rigorózní práce byla teoretická analýza multikulturní výchovy a legislativy v kontextu vstupu České republiky do Evropské unie. Zvláštní pozornost byla věnována možnostem koncipování multikulturní výchovy jako relativně nové disciplíny a metodologické báze využívající poznatky různých společenských věd, zejména ale kulturní antropologie a interkulturní psychologie. V neposlední řadě stála v ohnisku mého zájmu analýza vztahu multikulturní výchovy a jejího legislativního rámce. Jinými slovy, zajímalo mě stávající právního prostředí a legislativní změny, které limitují nebo stimulují možnosti budování multikulturní výchovy.

Záležitost multikulturní výchovy není tak jednoduchá, aby ji bylo možno úspěšně řešit pouze teoretickými proklamacemi nebo dílčími opatřeními v edukační praxi, jak se to bohužel často vyskytuje. Jde o neobyčejně složitou, kvalitativně různorodou problematiku, která je teprve na samém počátku svého objasňování z pohledu řady věd a výzkumných oblastí.

Věřím, že tato práce přispěla svým dílem k výchově kulturně kompetentního jedince s určitými osobnostními, výkonovými a obsahovými standardy. Tento cíl se vstupem České republiky výrazně nabyl na významu a je třeba se na něj soustředit ve všech vzdělávacích i legislativních institucích, protože, jak diskuze v kap. 3.4 ukázala, naše česká společnost má tendenci být kulturně uzavřená a centristická.

celkem 3

Použitá literatura

- ALAN J.: *Dialogy o občanské společnosti*. Sociologické nakladatelství, Praha 1995.
- BĚLOHRADSKÝ, V.: *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha: ČSS 1992.
- ČÁPOVÁ, M. – Stašenková, B.: *Metodická příručka k občanské nauce na 2. stupni základních škol*. Bratislava, SPN 1998.
- České vzdělání a Evropa*, Sdružení pro vzdělávací politiku, Praha 1999
- DALY, S – Wice, N.: *Encyklopedie kulturních trendů devadesátých let*. Books, Brno 1999
- Examens des politiques nationales d'éducation République Tchèque*, OECD, Paris 1996
- FRIEDMANOVIM, a R.: *Svoboda volby*, H + H, Praha 1992
- GAŽOVÁ V.: *K pojmu kulturní identity*. In: *Slovenská kultura a umenie v európskom kultúrnom priestore*. Red. L. Hrnčirik, E. Tkáčiková. Bratislava: PdF UK 1993. s. 41.
- GABAL, I.a kol.: *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha, G plus G 1999.
- GIDDENS, A.: *Sociologie*. Argo, Praha 1999
- HOLUB, J., Lyer, S.: *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha, SPN 1992.
- HRDÝ, M. – Soukup, V. – Vodáková, A.: *Sociální a kulturní antropologie*. Sociologické nakladatelství, Praha 1994
- KALOUS J.: *Teorie vzdělávací politiky*. Ústav pro informace ve vzdělání, Praha 1997
- Kolektiv: *Encyklopedie lidové kultury*. 1., 2. svazek. Bratislava, Věda 1995.
- Kompendium projektů – program Leonardo da Vinci 1995-1999 v ČR*. Národní vzdělávací fond, Praha 2000
- LEHMANOVÁ, Z.: *Mezikulturní komunikace a evropský proces*. In: *Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě*. Red. P. Urbánek. Liberec, Pedagogická fakulta TU, 1999, s.20-28.
- Lidské zdroje v České republice*. Národní vzdělávací fond ve spolupráci s Ústavem pro informace ve vzdělávání, Praha 1999
- Manuál právních předpisů EU pro oblast školství, odborného vzdělávání a mládeže*, Praha 2000
- MIKULE, V.: *Národnostní menšiny v České republice pohledem českého práva*. In: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha, Tauris 2001 ISBN 80-211-0372-8
- GABAL, I.a kol.: *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha, G plus G 1999, s. 50-70.
- MISTRÍK, E.: *Multikulturní výchova v přípravě učitelů (Rámcem kurikula pro univerzity)*. Bratislava, IRIS 2000.
- MISTRÍK, E.: *Od kulturní tolerance ku kulturní identite*. Bratislava, IRIS 2001.
- OJALA, M: *How Parents and Teachers Express Their Educational Expectations for Developing and Teaching Young Children*. Joensuu, University of Joensuu 1997.
- ONDŘEJ, J.: *Základy mezinárodního práva*. Praha, Karolinum 1998.
- Priority pro českou vzdělávací politiku*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1999
- PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky – Úvod do studia oboru*. Praha, Portál 2000.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha, ISV 2001.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha, Portál 2004.
- RÝDL K.: *K evropské vzdělávací politice*. Ústav jazyků a humanitních studií, Hradec Králové 1997.
- TROMBÍK, P.: *Uprchlíci v České republice*. In: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha, Portál 1998. s. 48-52.
- SHENNAN M.: *Teaching about Europe*. London, Cassell 1991.

SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Univerzita Palackého, Olomouc 2001
Směrnice Rady 89/486/EEC
Směrnice Rady 92/51/EEC
Školství na křižovatce, Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy, Praha 1998
Ústava z.č. 1/1993Sb.
Listina základních práv a svobod z.č. 2/1993Sb.
Vývoj české vzdělávací soustavy: zpráva středoškolské vzdělávací politiky, Praha 1999
Velký sociologický slovník, II. Praha, SPN 1996.
Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání(školský zákon), Praha MŠMT 2004
Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin
ZELOVÁ, A.: *Makrosociálne javy a procesy*, In: Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha, ISV 1997, s. 387-425.

ANOTACE:

Rigorózní práce se zabývá otázkami multikulturní výchovy se zvláštním zřetelem k jejímu legislativnímu kontextu. Má charakter teoretické studie, která je rozdělena na tři na sebe navazující části.

První část se zabývá obecnými otázkami multikulturní výchovy a vzdělávání, jejími východisky, základními pojmy, zdroji a provázaností s dalšími humanitním i obory s akcentem na sociální a kulturní antropologii. Tato část končí charakteristikou cílů a obsahů s důrazem na bipolaritu kulturní diverzity vůči národní a etnické identitě.

Druhá část analyzuje a hodnotí hlavní vývojové tendence politiky vzdělávání v evropském kontextu. Vychází z úmluv, procesů, přístupů a programů, které se uplatňují především v Evropské unii a komparuje je se situací v České republice z hlediska legislativních norem.

Ve třetí části jsou obsaženy konkrétní otázky současných vzdělávacích programů a návrhy na řešení přípravy učitelů v pregraduálním a celoživotním vzdělávání.

Souhlasím s tím, aby moje rigorózní práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích.

V Praze dne.....*12.5.2006*.....

Podpis.....*[Signature]*.....