

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Magisterské prezenční studium
2003 – 2008

Jitka Pozděňová

Mezikulturní vzdělávání na středních školách

Intercultural education on high schools

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD.

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 10.6.2008

Jitka Pozděňová

Obsah:

Resumé	5
Resumé in English	6
0 Úvod	8
1 Teorie mezikulturního vzdělávání	11
1.0 Úvod	11
1.1 Multikulturní společnost	11
1.2 Mezikulturní vzdělávání v České republice	15
1.3 Definice mezikulturního vzdělávání	16
1.3.1 Výchova, vzdělávání a učení se	17
1.3.2 Mezikulturní, interkulturní a multikulturní	18
1.4 Mezikulturní vzdělávání aneb jak se učit „kultuře“	21
1.5 Mezikulturní vzdělávání jako proces	22
1.6 Odůvodnění potřeby mezikulturního vzdělávání právě na středních školách	26
1.7 Shrnutí	31
2 Mezikulturní vzdělávání na středních školách	32
1.0 Úvod	32
2.1 Počty cizinců na českých středních školách	32
2.2 Legislativa dotýkající se studentské mobility	33
2.3 Další vzdělávání pedagogů a mezikulturní vzdělávání	35
2.4 Školská reforma a mezikulturní vzdělávání	39
2.5 Shrnutí	42
3 Mezikulturní vzdělávání na středních školách – praxe	43
1.0 Úvod	43
3.1 Studentská mobilita	43
3.2 Mezikulturní vzdělávání na evropské úrovni	44
3.3 Příklady dobré praxe mezinárodních studentských výměn	46
3.4 Mezikulturní vzdělávání na středních školách v České republice	47
3.5 AFS Mezikulturní programy ve vybraných evropských zemích	49

3.5.1 Rakousko	50
3.5.2 Belgie	51
3.5.3 Francie	52
3.5.4 Německo	53
3.5.5 Itálie	54
3.6 Výstupy rozhovorů s řediteli a pedagogy středních škol	55
3.7 Zpětná vazba od výměnných studentů	59
3.8 Shrnutí	62
4 Závěr	63
5 Soupis bibliografických citací	68
6 Bibliografie	73
7 Přílohy	74

Resumé

Diplomová práce s názvem Mezikulturní vzdělávání na středních školách se zabývá jednak odůvodněním důležitosti mezikulturního vzdělávání pro aktivní občanství a dále tím, jak je mezikulturní vzdělávání realizováno na středních školách gymnaziálního typu.

Po celou délku trvání komunistického režimu bylo možné o české společnosti hovořit jako o společnosti homogenní, bez významnějšího uznání jednotlivých minorit a subkultur. Tato situace se po pádu komunistického režimu začíná postupně měnit a to díky stoupající imigraci do České republiky, s postupem globalizace či se vstupem České republiky do evropských struktur.

V důsledku těchto společenských změn zavádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy převratné změny do školního vzdělávacího systému, aniž by o těchto změnách proběhla širší společenská diskuse.

V první části diplomové práce autorka vysvětluje, proč zvolila právě termín mezikulturní vzdělávání a jak jej vymezuje oproti multikulturní výchově. Odůvodňuje důležitost mezikulturního vzdělávání na středních školách, konkrétně zmiňuje studentské výměny. Dále se zabývá školskou reformou a jak se tato dotýká mezikulturního vzdělávání, jak jsou pedagogové připraveni na realizaci multikulturní výchovy jako jednoho z průřezových témat školních vzdělávacích plánů.

V druhé části práce autorka mimo jiné představuje závěry rozhovorů, které realizovala s řediteli a pedagogy gymnázií v České republice a jejichž cílem bylo zjistit názor vedení škol na realizaci mezikulturního vzdělávání. V neposlední řadě uvádí příklady „dobré praxe“ realizace mezikulturních výměn v Evropské unii a přináší i shrnutí názorů zahraničních studentů na jejich zapojení do výuky na gymnáziích.

Při vypracování diplomové práce autorka z velké části čerpala ze zkušeností realizace mezikulturních studentských výměn pro organizaci AFS Mezikulturní programy. Diplomová práce má tedy sloužit i jako doporučení pro realizaci výměnných programů této mezinárodní organizace v České republice.

Resumé in English

The topic of this master thesis is Intercultural Education in high schools. As the Czech Republic was largely isolated under communism for more than 40 years, Czech society is still rather homogeneous, with relatively little experience with multiculturalism. Nevertheless, Czech society is slowly changing, mainly due to immigration into the Czech Republic, but also because of process of globalization and the country's entrance into European Union and the implementation of EU legislation and directives.

These developments have been recognized by the Ministry of Education and, after a very short academic and public discussion, enormous changes have been introduced into the high school education system. Within two years, high schools are obliged to create their own curriculum aimed at educating students on the importance of civil society for the well-being of democracy.

During this critical transition period for high schools, a total of ten school principals and other teachers have been interviewed for the purpose of this thesis. They were asked how prepared they feel mainly concerning intercultural education; what are their experiences with multiculturalism; how are teachers trained to teach such a complex subject; and other questions relevant to the topic. Feedback of international exchange students who were studying on Czech high schools in school year 2007/2008 is also part of this master thesis.

The present thesis starts defining the term 'intercultural education', and then, the reasons why intercultural education as concept does not have clear theoretical base within Czech context, neither clearly defined rules in using this term by theoreticians as well as people from practice; are exposed. After this, the importance of intercultural education as an educational tool for promoting active citizenship will be explained together with the dichotomy between this concept and the general understanding of multicultural education in high schools.

The second part of this master thesis is a more practical examination and analysis of the benefits of student mobility in the European Union. Finally, the paper

concludes with some suggestions of how to develop a deeper understanding of student mobility in Czech high schools.

The author would like to dedicate her master thesis to AFS Intercultural Programs, as a reference frame of its activities in the Czech Republic.

0 Úvod

Tématem diplomové práce je mezikulturní vzdělávání na středních školách. V současné době probíhá nejen na těchto typech škol nezvykle rozsáhlá kurikulární reforma, která pokračuje ve snaze zkvalitnit české školství, učinit ho více dostupnějším, otevřeným všem studentům bez rozdílu pohlaví, národnosti, etnické příslušnosti či studijních předpokladů. Řada pravomocí z centrálního Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo školství“) byla školským zákonem převedena na krajské či obecní zřizovatele škol, aby obsah výuky mimo jiné co nejlépe reflektoval regionální specifika. Školy mají vyučovat tzv. klíčové kompetence tak, aby připravily své studenty na život a práci v dnešním světě.

Jednou z klíčových kompetencí je i kompetence občanská, která má mimo jiné vést studenty k respektování hodnot, názorů, postojů a schopností jiných lidí, poznávání vlastní kultury a jejích duchovních hodnot. Tato a další klíčové kompetence se do konkrétní výuky na gymnáziích promítají v tzv. průřezových tématech, která jsou Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia definována jako: „témata v současnosti vnímána jako aktuální“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). Jedním z průřezových témat je multikulturní výchova.

Diplomová práce by tedy mohla nést název Multikulturní výchova či vzdělávání, popř. interkulturní vzdělávání, protože takto je na danou problematiku nahlíženo jak samotnými školami, tak ministerstvem školství.

Ve své diplomové práci se zabývám právě mezikulturním vzděláváním, které vymezují oproti multikulturní výchově, ve smyslu přímého kontaktu studenta s cizí kulturou. V první části diplomové práce zdůvodňuji, proč volím tuto definici termínu, proč se domnívám, že právě tato část multikulturní problematiky je podstatná pro rozvoj kompetencí, dovedností a znalostí aktivního občana a v neposlední řadě, jak jsou střední školy (typu gymnázia) připraveny mezikulturní vzdělávání realizovat. Druhá část diplomové práce staví z převážné části na mé praxi programové koordinátorky a posléze programové vedoucí mezikulturních studentských výměn organizace AFS Mezikulturní programy. Zabývám se zde příklady „dobré praxe“

realizace studentské mobility v zemích Evropské unie, dále reálnou situací umístění zahraničního studenta na střední škole v České republice. Tuto situaci jsem mapovala pomocí řízených rozhovorů s řediteli a pedagogy gymnázií po celé České republice a formou dotazníků, na které odpovídali zahraniční studenti docházející do gymnázia v České republice ve školním roce 2007/2008. V diplomové práci přináším shrnutí těchto rozhovorů a závěrů dotazníků.

Cílem diplomové práce je zmapovat situaci mezikulturního vzdělávání na středních školách. Domnívám se, že právě zdůraznění významu přímého kontaktu s odlišnou kulturou, který je velmi podstatným (ne-li jediným) způsobem, jak v účastnících mezikulturní zkušenosti (tedy nejen samotných studentů, ale i pedagogů, rodičů apod.) rozvíjet občanské kompetence, dovednosti a znalosti, je hlavním přínosem diplomové práce. V současné době je realizace mezikulturního vzdělávání na středních školách soustředěná na teoretickou multikulturní výuku. Klíčovým přínosem mezikulturního vzdělávání je rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí potřebných pro uplatnění se v současném globalizujícím se světě a k upevnění si postojů a návyků pro celoživotní učení. Diplomová práce by též měla nabídnout souhrnný pohled na stav mezikulturního vzdělávání na středních školách pro organizaci AFS Mezikulturní programy, který vymezuje reálný rámec její činnosti při uskutečňování studentských výměn v České republice.

Diplomová práce je členěna do tří hlavních kapitol. První část diplomové práce se zabývá základním vymezením mezikulturního vzdělávání v České republice. V úvodu první kapitoly uvádím stručný vhled do stavu multikulturní společnosti v České republice a dále se zabývám definicí termínů vzdělávání, výchova a učení se a následně definicí termínů mezikulturní a multikulturní. Kapitulu uzavírá bližší vymezení samotného termínu mezikulturní vzdělávání, zejména jako celoživotního procesu, který vede k osvojení si kompetencí pro aktivní občanství. Druhá kapitola diplomové práce zasazuje mezikulturní vzdělávání do českých reálií. Zabývám se zde rostoucím počtem studentů – cizinců na středních školách, dále legislativou, která se přímo dotýká studia cizinců na středních školách a přípravou pedagogů na mezikulturní vzdělávání. Druhou kapitolu uzavírá přiblížení právě probíhající školské reformy a jakým způsobem se tato dotýká mezikulturního vzdělávání na středních

školách. Třetí kapitola diplomové práce vychází z převážné části z mé praxe realizace studentských výměn v mezinárodní neziskové organizaci AFS Mezikulturní programy. Uvádím zde příklady realizace mezikulturního vzdělávání, resp. studentských výměn na evropské úrovni a v některých konkrétních zemích Evropské unie. Kapitola též přináší shrnutí řízených rozhovorů s řediteli středních škol v České republice, kteří mají zkušenost s hoštěním zahraničních studentů na svých středních školách. V neposlední řadě kapitola obsahuje i zpětnou vazbu od zahraničních studentů, kteří v České republice studovali ve školním roce 2007/2008. V závěru diplomové práce uvádím mimo jiné některá z doporučení pro další realizaci mezikulturního vzdělávání na středních školách.

Během vypracování diplomové práce jsem převážně čerpala z cizojazyčné literatury zabývající se teorií kultury, multikulturalismu a mezikulturního vzdělávání (Hofstede, Bennet, Cushner, Kymlicka), ale i z původně českých textů (Kopecký, Barša, Faltýn, Hirt). Podstatnou část své diplomové práce jsem vypracovala díky interním materiálům organizace AFS Intercultural Programs, která se déle než padesát let zabývá výzkumem dopadů mezikulturních studentských výměn na středoškolské studenty a další účastníky takovýchto výměn (rodiny, pedagogové apod.). V nemalé míře jsem též čerpala informace ze školení společnosti Člověk v tísni a dále z internetových zdrojů institucí a organizací, jejichž činnost se dotýká mezikulturního vzdělávání studentů a pedagogů (ministerstvo školství, Council of Europe, Výzkumný ústav pedagogický, Ústav pro informace o vzdělávání, Český statistický úřad apod.).

Ráda bych tuto diplomovou práci věnovala organizaci AFS Mezikulturní programy, která mi velkou měrou pomohla na mé cestě k získání mezikulturních zkušeností.

V neposlední řadě patří mé díky PhDr. Martinovi Kopeckému, PhD., který se ujal vedení mé diplomové práce a byl mi nápomocen při jejím vypracování.

1 Teorie mezikulturního vzdělávání

1.0 Úvod

Cílem první kapitoly diplomové práce je vymezit pojem mezikulturní vzdělávání a odůvodnění, proč zrovna tento termín užívám v této diplomové práci. Dále vysvětlím, proč se domnívám, že je v dnešním světě mezikulturní vzdělávání velmi podstatnou složkou celoživotního učení jedince, zaměřím se na mezikulturní vzdělávání v České republice a na odůvodnění proč je mezikulturní vzdělávání důležité právě na středních školách.

1.1 Multikulturní společnost

Na počátku 90. let 20. století spolu s pádem komunismu, rostoucí imigrací do České republiky, s postupující globalizací a se vstupem České republiky do Evropské unie, začala do České republiky pronikat řada zkušeností a odborné literatury, která se zabývá multikulturní tematikou. Západní země (USA, Kanada, Velká Británie, Francie, Německo, Nizozemí apod.) tvořily veškerou teorii multikulturalismu na základě společenské situace, která panovala v té které zemi. Oproti tomu Česká republika po celou dobu trvání komunistického režimu byla striktně vedena jako společnost monokulturní, byť s bohatou multikulturní zkušeností první republiky. Díky přerušnému historickému vývoji a uměle nastaveným podmínkám společenského vývoje od 50. do začátku 90. let minulého století nebyla česká společnost vystavena nutnosti zaujímat své postoje vůči minoritám, resp. cizincům a vlastním subkulturám (tedy subkulturám vymezeným na jiném než etnickém základě např. spjaté s životním stylem [bezdomovci, narkomani], s vyznáváním určitého módního stylu [underground, hippie] apod.).

Je podstatné zdůraznit již v počátku této diplomové práce, že se přístup většinové společnosti k jejím minoritám a subkulturám odráží i na stavu multikulturního prostředí na středních školách. Stav multikulturní společnosti se zcela

jistě odráží i na všech dalších stupních vzdělávacího systému. Ty však nejsou předmětem této diplomové práce. Je proto možné očekávat, že střední škola bude přistupovat ke studentům z jiného kulturního prostředí obdobně, jako přistupuje majoritní společnost ke svým minoritám a subkulturám. Domnívám se, že je proto nutné nejprve přiblížit, jakým způsobem se majoritní společnost staví k integraci minorit s odlišnou náboženskou, národní, rasovou či sexuální identitou.

Multikulturalismu se dostávalo největší pozornosti během poslední čtvrtiny 20.století ve Spojených státech amerických, Kanadě a Austrálii především díky rasovým, etnickým a sexuálním menšinám a feministickým hnutím, která zdůrazňovala skupinové charakteristiky ve veřejných institucích (státní správa, média, školy apod.). Ve stejné době se termín multikulturalismus dostával do povědomí i v Evropě v souvislosti s problémy kulturní integrace neevropských přistěhovalců, které se projevíly např. v tzv. „aférách šátků“ ve Francii 80. a 90. let či demonstracemi britských muslimů v souvislosti s „rozsudkem smrti“ vynesným Chomejním nad Salmanem Rushdiem (Barša, 1999).

Od 60. let 20. století také sílí v Severní Americe a Evropě různá nacionalistická hnutí (frankofonní Kanadčané, Afroameričané, Indiáni, Vlámové, Baskové, Korsičané, severoirští katolíci apod.). Po pádu sovětského bloku se k těmto hnutím přidávají postkomunistická nacionální hnutí (Čečensko, Albánie, Srbsko apod.).

Demokratické státy stojí před otázkou, do jaké míry mají respektovat jednotlivého občana a ignorovat jeho skupinovou příslušnost či naopak přistupovat k občanovi předně jako ke členovi určité skupiny. Moderní národní stát je vnímán jako shoda mezi politickými a kulturními tradicemi (tedy monokulturní stát), do kterého ovšem vstupují skupiny, které tyto tradice (ať již politické či kulturní) nesdílí a stát se k nim musí určitým způsobem postavit. Mezi tyto skupiny patří např. domorodí obyvatelé v imigrantských zemích, mimoevropští přistěhovalci v západní Evropě, etnické, národní, náboženské či sexuální menšiny a alternativní subkultury.

V Evropě můžeme nalézt tři základní přístupy k integraci menšin do většinové společnosti (Barša, 1999, s. 10-14). První z přístupů reprezentuje Francie, která důsledně odsouvá projevy příslušnosti k určité etnické či náboženské skupině do soukromí a usiluje o jejich celkovou depolitizaci. Podmínkou přijetí nově přichozích

do homogenního národního společenství, založeného na svobodných a sobě si rovných jedincích, je jejich plná asimilace. Žáci ve školách si osvojují ideu jednoho národa s jeho historií, jazykem, kulturou apod. Např. náboženské symboly minorit jsou striktně vykázány do soukromí.

Dalším z přístupů je model britský a z něj vycházející politické systémy. V britském modelu se společnost chápe jako složená z nikoliv pouze individuálních občanů, ale i z různých regionálních či etnických skupin, které vstupují do veřejného prostoru se svými specifickými požadavky. Práva jednotlivců jsou tak spjata s jejich příslušností k partikulární skupině. Nicméně navzdory tomuto pluralismu se monokulturalismus britského modelu projevuje v hierarchickém pojetí kultur – anglická kultura je nadřazena ostatním. Takovýto systém je tedy připraven zohledňovat etnické a náboženské rozdíly v učebních programech škol, v kulturních a jiných veřejných institucích a je také otevřen požadavkům speciální politiky zaměřené na sociální a politickou integraci různých skupin.

„Přechodnou diferencovanou inkorporací“ (Barša, 1999, s. 11) je chápán model německé integrace, která je ovšem ve svém důsledku naopak politikou segregační, neboť etnicko-kulturní odlišnost je chápána jako nepřekročitelná překážka politické integrace. Tento přístup vychází zejména z chápání imigrantů jako hostujících dělníků, kteří na území daného státu pobývají pouze dočasně. Jejich ekonomické zapojení je tak důsledně odděleno od zapojení občansko-politického i od jejich kulturní integrace. Stát tak podporuje udržení specifické kultury nikoliv v zájmu vzniku multikulturní společnosti, ale pro usnadnění návratu imigrantů domů a udržení německé kulturní homogenity.

Vedle těchto schematických modelů evropského přístupu k integraci je třeba zmínit ještě model severoamerický. Ten se od evropského pojetí multikulturalismu liší zejména tím, že v Evropě se otázka multikulturalismu začala řešit, jak již bylo řečeno výše, díky přílivu pracovní síly z neevropských zemí do národních států evropského kontinentu. Naproti tomu země Severní Ameriky (USA, Kanada) jsou samy o sobě zeměmi imigrantskými (stejně jako např. Austrálie), kde téma multikulturalismu otevřela v 60. letech 20. století snaha frankofonních obyvatel Kanady za větší politickou autonomii, která dále iniciovala postavení majoritní společnosti vůči

původním obyvatelům, imigrantům a dalším marginalizovaným skupinám. Z tohoto důvodu se v Severní Americe pod kategorií multikulturalismu řadí velmi různorodá hnutí od nacionalismu až k feminismu s daleko vyšším prahem tolerance a otevřenosti vůči kulturní odlišnosti.

Jistě je možné o současné české společnosti mluvit jako o společnosti multikulturní, kde v rámci jednoho státu vedle sebe žijí příslušníci různých národností, náboženských vyznání, kteří zde svobodně praktikují svoji víru, např. homosexuálním párům je umožněno uzavírat registrovaná partnerství a postupně nadále stoupá imigrace do České republiky.

Cílem této diplomové práce není rozbor politiky multikulturalismu České republiky. Ráda bych však na tomto místě zdůraznila, že postrádáme jakoukoliv debatu odborné veřejnosti na téma, který model inkluze, kterou politiku uznání kulturně odlišných skupin majoritní společnost dlouhodobě zaujme. Domnívám se, že v současné době si již česká společnost zvykla na fakt, že je společností multikulturní. Veškeré snahy o její obsazení se však redukují na soužití „vedle sebe“. Naproti tomu se domnívám, že by se měla začít vést diskuse nad tím, jak respektovat jedinečnou lidskou bytost, která je průsečíkem nejrůznějších vlivů včetně kulturních, etnických apod. Česká společnost by měla směřovat k rovným příležitostem pro všechny. Důležité je si také uvědomit dle mého názoru základní přínos aktivního kontaktu s jinou kulturou – a to je lepší poznání sebe sama i celé společnosti.

Z výše uvedených příkladů je patrné, že západní společnosti se problematikou multikulturní společnosti zabývají již čtyřicet let a každá ze společností aplikuje svůj vlastní model soužití v takovéto společnosti. Byť trend diversifikace české společnosti stále roste, řada občanů toto nevnímá jako aktuální problém. Stávající celkové naladění společnosti se pak samozřejmě promítá i do reality na středních školách, kde řada pedagogů vnímá multikulturní problematiku jako jakýsi vedlejší efekt moderní společnosti. To by se však zavedením rámcových vzdělávacích programů na středních školách mělo změnit. Další otázka je, zda a jak jsou na to pedagogové připraveni.

1.2 Mezikulturní vzdělávání v České republice

Multikulturní problematika je v dnešní době populární téma. Většina kapitol v odborných textech, které se zabývají popisem současného světa, začíná popisem daností globalizace, ve které dochází ke stírání časových a prostorových hranic a rozdílů, jednotlivé aspekty života se pro západní společnosti na jedné straně velmi zjednodušují (např. nákup přes internet), jiné se naopak pro jedince dostávají mimo dosah jeho chápání (motor u auta nám opraví jen specializovaný odborník). Člověk se stále více stává závislým na svém okolí a na ostatních lidech, není již součástí jemu do všech směrů nahlížených daností.

„Multikulturní společnost je sama o sobě hodnotově nezatížená danost“ (Hirt, 2004, s. 1), ve které chtě nechtě v dnešní době žijeme. Prolínání kulturních vzorců a kontinuální proměna sdílených návodů pro život probíhala ve všech lidských společnostech v různých historických dobách, ne vždy však byl tento stav společnosti uznáván vládoucí elitou. Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, komunistický režim usiloval o homogenizaci obyvatelstva a nepřipouštěl jakoukoliv názorovou různost a tedy ani netoleroval etnickou, sociální či kulturní rozmanitost. Jediným možným modelem soužití byla plná asimilace, což se odrazilo například na politice aplikované vůči Romům, obecně pak na celkovém přístupu obyvatelstva k cizím kulturám.

Po pádu komunismu se Česká republika stala nejprve tranzitní a později i cílovou zemí migrantů z východu. Relativní ekonomická stabilita přilákala velké množství pracovníků z Ukrajiny, Vietnamu apod. Spolu se silícím počtem přistěhovalců a s jejich „viditelností“ ve společnosti se zvýšila i míra netolerance ze strany většinové společnosti (objevuje se rasově motivované násilí). Po rozdělení Československa začala sílit i vlna přistěhovalectví ze Slovenska. Během přístupových rozhovorů o vstupu do Evropské unie byla Česká republika opakovaně upozorňována na to, že rasové násilí a diskriminace by se mohly stát vážnou překážkou integrace do evropských struktur.

Na počátku 90. let to byly převážně neziskové organizace, které iniciovaly vydávání publikací o problematice multikulturní společnosti a které realizovaly první

vzdělávací kurzy pro pedagogy (Buryánek, 2004). Pořádáním propagačních akcí seznamujících s pozitivními aspekty odlišných kulturních projevů se neziskové organizace snažily zlepšit vnímání majoritní většiny některých menšin. Tento přístup, přestože hraje důležitou úlohu při formování názorů na jiné, se nezaměřoval na příčiny problémů v multikulturním soužití, ba naopak. Protože tento prvotní přístup upozorňoval zejména na odlišnost jednotlivých menšin od majoritní společnosti, mohl v ní vytvářet pocit nepřekonatelných rozdílů.

Tuto skutečnost vnímám jako hlavní problém současné multikulturní výuky na středních školách. Přesto, jak jsem zmínila již výše, je to velice pochopitelný stav, který odráží přístup české společnosti k odlišným kulturám, národním, etnickým a náboženským skupinám. Tyto skupiny sice na našem území žijí, ale většinová společnost s nimi téměř nepřichází do kontaktu. Lze konstatovat, že česká společnost tyto skupiny bere na vědomí, ale nepřijímá je dosud jako sobě rovné.

1.3 Definice mezikulturního vzdělávání

Většina odborné literatury pojednávající o vzdělávání k toleranci, porozumění, mezikulturních kompetencích, multikulturní výchově apod. pochází převážně z cizojazyčných zdrojů a překlady jednotlivých termínů se v českém prostředí používají velmi nejednoznačně, bez základů a opodstatnění, které získaly v západních zemích. Setkáváme se s termíny „*multicultural*“, „*intercultural*“, „*transcultural*“, dále se spojeními „*intercultural learning*“, „*multicultural education*“, apod. Jak například dokazuje nedávný výzkum společnosti Člověk v tísni zaměřený na zmapování poskytovatelů multikulturní výchovy v České republice (Společnost Člověk v tísni, 2008), odborná veřejnost, která se těmito tématy přímo zabývá, zcela nejednotně uvádí jednotlivé termíny spíše jako synonyma s individuálním výkladem, jak těmto termínům rozumí.

Dovolím si nejprve uvést definice pojmů výchova, vzdělávání a učení se. Posléze uvedu rozlišení pojmů multikulturní a mezikulturní (resp. interkulturní), abych nakonec odůvodnila samotný termín mezikulturní vzdělávání.

1.3.1 Výchova, vzdělávání a učení se

Předně je důležité rozlišit pojmy vzdělávání, výchova a učení. Pedagogický slovník definuje vzdělávání jako:

„výchovně-vzdělávací proces ... V české terminologii se jedná o neustálený pojem. Lze rozlišit: 1. Vzdělávací proces ve smyslu *výuky* probíhající ve škol. třídě. Zahrnuje činnosti *učení* na straně žáků a činnosti *vyučování* na straně učitelů ... 2. V obecnějším pojetí ... jsou vzdělávací procesy chápány jako *edukační procesy*, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém *edukačním prostředí* a zahrnují *učení* nějakého subjektu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 295).

Učení je naopak definováno Pedagogickým slovníkem takto:

„Jeden z klíčových psychologických pojmů, pro nějž neexistuje všeobecně přijímaná definice ... Z nejnovějších vymezení uvedme dvě: 1. Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnutí a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence (V. Kulič). 2. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem *vrozeného* (J. Čáp) ...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 259).

I termín výchova je nahlížen z různých úhlů pohledu, dle konkrétních sociokulturních podmínek a odlišných koncepcí pojetí člověka jako:

„Proces záměrného působení na *osobnost* člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji ... Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce apod. ... Jiní akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření ... Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem ... Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními

dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 278).

Z těchto tří definicí lze odvodit, že výchova je termínem nejobecnějším, který se zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti vychovávaného, na kterého působí proces vzdělávání, který je převážně nahlížen jako formalizovaný postup, který v sobě obsahuje schopnost učení se znalostem, dovednostem kompetencím pro oblast osobního života. V této diplomové práci používám termín vzdělávání jako proces obsahující učení se, které je závislé na řadě psychických faktorů individua (intelekt, schopnost soustředění apod.) a které se odehrává jak ve formálním prostředí školní třídy, tak mimo třídu v neformálním prostředí (tedy mimo formální vzdělávací systém, např. v rámci volnočasových aktivit).

Kopecký (2004, s. 12 – 14) zdůrazňuje v souvislosti s občanským vzděláváním, že jeden z názorů, který se v posledním desetiletí prosazuje v andragogickém uvažování, hovoří o nutnosti posunu pozornosti od (celoživotního) vzdělávání (*education*) k (celoživotnímu) učení (*learning*). Vnímá zde vzdělávání jako spíše formalizovaný postup realizovaný ve vzdělávacích institucích, zatímco proces učení popisuje jako spíše neformální zasazování se jedince o vlastní rozvoj, o získání určitých znalostí, dovedností a kompetencí. V tomto smyslu by pak mezikulturní vzdělávání na středních školách mělo položit základy celoživotnímu mezikulturnímu učení se.

1.3.2 Mezikulturní, interkulturní a multikulturní

Další okruh nejasností v užívání platí pro termíny mezikulturní (interkulturní) a multikulturní. Odborné prameny, zabývající se problematikou a teorií multikulturalismu, přeložené do českého jazyka je velmi málo, a proto většina odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, používají přímo anglické, německé či francouzské texty. Pokud v českém prostředí nepanuje jednota v užívání termínů vzdělávání, výchova a učení, je velmi obtížné jednoznačně překládat a užívat termíny „*intercultural learning*“ či „*multicultural education*.“ Nemluvě o samotném termínu kultura, který je však i v západní literatuře definován mnoha způsoby, takže se dá říci,

že: „jakýkoliv pokus o definici kultury je kulturním zážitkem sám o sobě“ (přeložila J.P.), (Martinelli, Taylor, 2000).

Základní vymezení termínů multikulturní a interkulturní pro českou realitu nabízí Faltýn (2005), který rozlišuje multikulturní vzdělávání, kdy vzdělavatel a vzdělávaný nemusí pocházet z odlišných kultur a interkulturní vzdělávání, které naopak je realizováno za podmínek, kdy vzdělávaný a vzdělavatel pochází z různých kultur. Zatímco v multikulturním vzdělávání jde především o obsah, resp. o předávané informace týkající se multikulturní situace, ve vzdělávání interkulturním je podstatná situace, ve které se střetávají kulturní odlišnosti. Poté je obsah takového vzdělávání druhotný, resp. libovolný. Faltýn zdůrazňuje, že vzdělavatel musí vždy „rozumět charakteru kultury a podstatě rozdílů mezi kulturami. Bez jejich pochopení není interkulturní ani multikulturní vzdělávání možné“ (Faltýn, 2005, s.1). K pochopení a poučení se od jiné kultury však samotný kontakt s jinou kulturou nestačí, naopak, jak jsem ukázala v písemné práci I. (Pozděnová, 2007), je třeba, aby „interkulturní vzdělavatel byl multikulturně vzdělán“ (Faltýn, 2005, s.1).

Americká literatura (Boutte, 1999, Bennett, 1999) definuje multikulturní vzdělávání zejména na základě multikulturní reality dané společnosti popsané v kapitole 1.1. Potom je multikulturní vzdělávání (*multicultural education*) chápáno jako rovný přístup (na základě stejných příležitostí) ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, socioekonomický status, etnický a náboženský původ, fyzické a mentální schopnosti a další kulturní vlastnosti. Multikulturní vzdělávání tedy odráží demokratické hodnoty a postupy tak, aby zajistilo kulturní rozmanitost v kulturně diversifikované společnosti a ve vzájemně propojeném světě. Multikulturní vzdělávání v americkém pojetí tak vychází z předpokladu, že hlavním úkolem veřejného školství je zajistit rovný a spravedlivý přístup ke vzdělání všem studentům, aby mohli maximalizovat dosažené vzdělání.

Vedle výše uvedených rozdílných náhledů vnímání a zacházení s jednotlivými termíny, které odráží rozdílný stav společnosti, ve které se používají, je možné připojit další kritérium rozlišování termínů multikulturní a interkulturní. Na základě postoje majoritní skupiny k přítomným menšinám rozlišují někteří odborníci společnosti s multikulturním a interkulturním charakterem (Potočková, 1998). V tomto smyslu se

interkulturní a multikulturní vzdělávání od výše zmíněného majoritního postoje vůči menšinám. Multikulturní společnost je reálně složená z různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než rovnoprávně akceptovány, tzn. že většinová společnost uznává jejich existenci, nikoliv však jejich rovnocenná občanská práva. Multikulturní vzdělávání v takovýchto případech vede k upozornění na existenci minorit, které často vedou k prohlubování nepochopení a ještě větší segregaci mezi majoritní společností a minoritami.

Interkulturní společnost naproti tomu aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami na základě vzájemného respektu, tolerance, rovných příležitostí, konstruktivním řešení konfliktů a odstranění předsudků a stereotypů. Interkulturní vzdělávání poté vede k těmto cílům.

V mnohem užším významu, zaměříme-li se na rozvoj schopností jedince, můžeme mezikulturní vzdělávání definovat jako vzdělávání, které vede k rozvoji osobních hodnot a dovedností, povzbuzuje mezikulturní vztahy, rozvíjí znalosti a povědomí o různých kulturách a globálních problémech. Jedná se o vzdělávání pro demokratické občanství. Takovýmto pojetím mezikulturního vzdělávání se zabývá většina evropských institucí, např. Rada Evropy, UNESCO. Oproti tomu je multikulturní vzdělávání chápáno evropskými institucemi jako nástroj pro koexistenci skupin (nikoliv odlišných jedinců) vedle sebe a jejich vzájemné ovlivňování.

V neposlední řadě v českém kontextu obecně (mimo např. Faltýnova textu, který se jako jeden z mála zabývá teoretickými východisky multikulturalismu) je interkulturní (vnímané jako synonymum k mezikulturní) vzdělávání chápáno jako nástroj „budování multikulturalismu“ (Společnost Člověk v tísní, 2008, s.10).

Termín mezikulturní vzdělávání jako nosné téma této diplomové práce volím proto, že v sobě zahrnuje jak proces učení, vnímaný jako cílený rozvoj osobnosti, tak proto, že se děje ve formalizovaném prostředí, resp. ve vztahu vzdělavatel – vzdělávaný. Protože se má práce zabývat mezikulturním vzděláváním na středních školách, volím termín vzdělávání, jakožto formalizovaného procesu, který se v naší realitě odehrává především (ale jak později uvidíme nikoliv jedinečně) ve třídě.

Termín „mezikulturní“ (nikoliv multikulturní či interkulturní) pak volím proto, protože ho na základě výše uvedených definicí považuji za nejvíce výstižný pro realizaci středoškolských výměnných pobytů, kdy se vzdělávaný žák učí buď v odlišném kulturním prostředí či se sám svou přítomností v jiném kulturní prostředí podílí na vzdělávání členů majoritní společnosti.

Výše citovaný Kopecký zdůrazňuje posun v praxi vzdělávání dospělých od formalizovaného vzdělávání k celoživotnímu učení se. Domnívám se, že by se podobný posun měl odehrát i u středoškolské pedagogiky, která by měla položit základy pro schopnost jedince celoživotně se učit. Mezikulturní vzdělávání by svou podstatou mělo být nazýváno mezikulturním učením se, protože klade důraz na zkušenostní učení, interaktivní učení a rozvoj individuálních kompetencí, provázející člověka po celý jeho život v moderním, globálním světě.

1.4 Mezikulturní vzdělávání aneb jak se učit „kultuře“

Jak jsem již zmiňovala, pro tuto diplomovou práci volím termín mezikulturní vzdělávání proto, že se domnívám, že v sobě obsahuje jednak přímý kontakt s jinou kulturou (často účastníci tohoto vzdělávání poprvé ve svém životě zažijí pocit člena minoritní skupiny), který je ideální možností vidět sám sebe skrze druhého. Dále mezikulturní vzdělávání v sobě zahrnuje proces učení, jakožto kognitivního způsobu orientace ve světě, které se jednak odehrává ve formálním prostředí třídy a dále v neformálním prostředí právě reflektovaném díky kontaktu s odlišnou kulturou.

V souladu se zkušenostním učením a zapojením co nejvíce smyslů do procesu učení (přečtu, slyším, vidím, umím pojmenovat a zažiji), jak demonstruje např. Mužik (1998), považuji mezikulturní vzdělávání, oproti teoretické multikulturní výchově, jako nejvhodnější prostředek pro rozvoj občanských a mezikulturních kompetencí.

Zbývá ještě zodpovědět otázku, co vlastně znamená být mezikulturně vzdělaným. Domnívám se, že v dnešní době nestačí, pouze se „učit kultuře“ z teoretického hlediska, tedy tak, jak se to, dle mého názoru, děje v rámci současného pojetí multikulturní výchovy na středních školách, kdy jsou informace o jiné kultuře, minoritách apod. předávány českým učitelem majoritní skupině studentů. Naopak se

domnívám, že takovéto vzdělávání, byť často realizované metodami zážitkové pedagogiky, může vést k prohlubování stereotypů a bagatelizování kulturních rozdílů. Již vůbec multikulturní výchova nedává studentům možnost vcítit se do role minority a tak být schopni lépe reflektovat jednak svou vlastní kulturu a identitu, jednak získat mezikulturní kompetence, potřebné pro orientaci v dnešním světě.

Jsem toho názoru, že je lidskou přirozeností a zcela normálním pocitem obávat se jiného, cizího. Proto je nutné mezikulturně se vzdělávat jednak:

- pečlivou teoretickou přípravou (studiem historie dané země, etnika, studiem zvyků, tradic, náboženství apod., tj. studiem tzv. viditelné kultury dle modelu ledovce, který představím v kapitole 1.5), tak také
- rozvojem mezikulturních kompetencí, tj. rozvoj schopnosti komunikace v cizím jazyce, porozumění cizí kultuře, mezinárodního povědomí, být adaptabilní, umět kriticky myslet, upřednostňovat nemateriální hodnoty, být nezávislý, zodpovědný, tolerantní a schopný reflexe vlastní kultury (Hammer, 2005) a v neposlední řadě
- rozvojem schopnosti empatie.

Vnímám tedy mezikulturní vzdělávání jako osobní rozvoj jedince skrze konkrétní mezikulturní zkušenost, který má dopad na širší společnost a jedinec v jeho rámci získává znalosti, dovednosti a postoje, které mu umožňují adekvátně reagovat na střetávání se s jinou kulturou a tedy lépe se orientovat v multikulturní společnosti.

1.5 Mezikulturní vzdělávání jako proces

Ze všech možných definic kultury, které můžeme nalézt v odborné literatuře a kterými se nebudu v této diplomové práci zabývat, je možné vysledovat základní tvrzení, že kultura je to, co vytvořil člověk. Velice známé je Hofstedeho (1991) rozlišení „dvou kultur.“ První rozlišení chápe kulturu jako výtvořiny civilizace, tedy umění, vzdělávání, literaturu apod. Větší důraz však klade Hofstede na druhé pojetí kultury, které nazývá „*mental software*“ (naprogramování lidské mysli, přeložila J.P.).

Toto „naprogramování“ jedince určuje, jaké způsoby myšlení, chování a jednání jedinec přijme ze svého okolí a jaký přijme systém hodnot apod. Hofstede také podotýká, že aby se jedinec mohl „přeprogramovat“ na jiné způsoby jednání a chování, musí se nejprve odnaučit své původní „naprogramování,“ což je ve většině případů velmi obtížné. Toto tvrzení nám koresponduje se skutečností, že vše, co je cizí, neznámé a co vyžaduje překročení určitých těžkostí (tím mám na mysli např. střetávání se s neznámou kulturou), se v první instanci jeví člověku jako přirozeně nebezpečné.

Jistě je možné sestavit obecnou definici kultury, jako například:

„Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“ (Murphy, 1998, s. 32). Přesto se domnívám, že je nutné se ptát: je kultura nutně spojená s určitým etnikem či existují též „individuální“ kultury?, je možné sestavit kulturní mapu světa?, jsou kultury statické?, jak silné je spojení mezi chováním jedince a jeho kulturním zázemím?, může mít jedinec více kulturních zázemí? Jak uvádí dokument Rady Evropy (Martinelli, Taylor, 2000, s. 18), řada autorů upozorňuje na skutečnost, že pokud by existovala jedna jediná kultura, vůbec bychom se nezabývali vymezením daného termínu. Uvažujeme-li o kultuře, je třeba předně uvažovat o kulturách a jejich vzájemném ovlivňování a interakci.

Pro účely mezikulturního vzdělávání považuji za velice výstižnou demonstraci toho, co je kultura, na tzv. modelu ledovce (viz Příloha A). Tento model přirovnává poznávání kultury k plovoucímu ledovci. Malá část celého ledovce plave nad hladinou a je viditelná pro všechny, kteří přijdou s ledovcem (kulturou) do kontaktu. Větší a podstatnější část ledovce (kultury) však zůstává skrytá pod hladinou a reprezentuje část dané kultury, které je třeba porozumět, pochopit, abychom neadekvátně nesoudili to, co vidíme nad hladinou.

Na tomto modelu názorně vidíme, že při kontaktu s cizí kulturou se vnějším pozorovatelům obvykle nabízí jasně viditelné atributy dané kultury jako je umění, styl oblékání, kuchyně apod. To jsou lehce rozpoznatelné znaky, se kterými se často setkáváme při představování dané kultury v rámci multikulturní výchovy. Co je však podstatné, co ovlivňuje tu část kultury nad hladinou je v rámci teoretického výkladu

velmi obtížně obsažitelné, neboť tato skrytá část kultury vyžaduje hlubší porozumění, studium a v ideálním případě i přímé vystavení působení vlivů takové kultury.

V této části diplomové práce se opět vracím k tomu, že mezikulturní vzdělávání je především o vlastní reakci jedince na střetnutí se s cizím, jiným a to, jakým způsobem na tento kontakt s doposud neznámým jedinec reaguje. V teorii mezikulturního vzdělávání tuto skutečnost reflektuje tzv. *Developmental model of intercultural sensitivity* (vývojový model mezikulturní citlivosti, přeložila J.P.), (Bennet, 1993), který považuji za důležitý zde zmínit.

Tento model mezikulturní citlivosti na několika stádiích od kulturního etnocentrismu po kulturní etnorelativismus¹ ukazuje cíl směřování mezikulturního vzdělávání. Tím by mělo být vedení studentů k pochopení a vnitřnímu přijetí toho, že rozdíly mezi kulturami jsou normální, jsou součástí identity jedince, který – pokud přijme tuto pluralitu kulturních hodnot a chování jako danost současného světa – je schopen se s tímto porozuměním pohybovat v různých kulturních danostech.

Jednotlivá stádia procesu mezikulturní citlivosti vedoucí ke kulturnímu relativismu jsou (Bennet, 1993):

A) Etnocentrická stádia – jsou takové přístupy ve vnímání odlišné kultury, kdy se nositel dané kultury domnívá, že jeho kultura je středobodem veškeré reality.

- 1) Popření: tento přístup k jiným kulturám de facto popírá, že jakékoliv jiné kultury existují. Často tento přístup pramení ze skutečnosti, že jedinec nebyl nikdy vystaven kontaktu s jinou kulturou.
- 2) Obrana: v tomto stádiu je jedinec ochoten připustit, že odlišnosti mezi kulturami existují, ale tyto odlišnosti považuje za ohrožující pro jeho vlastní identitu. Často tento přístup vyústí v rasismus a nadřazené chování vůči jiným kulturám.

¹ Blíže k termínům kulturní etnocentrismus a kulturní relativismus: kulturní etnocentrismus představuje tendenci posuzovat odlišné kultury, jejich zvyky, tradice a hodnoty z perspektivy kultury vlastní. Nositelé daných kultur jsou přesvědčeni, že jediné normy, obyčeje a pravidla jejich kultury jsou správné, platné a pravdivé. Jedná se o hodnotově zatížený postoj vůči jiné kultuře. Naproti tomu kulturní relativismus je koncepcí, jejímž jádrem je předpoklad, že každá kultura je jedinečná a neopakovatelná. Každou kulturu je třeba posuzovat v jejím vlastním kontextu, v souvislostech jejích vlastních hodnot, idejí, norem a tradic.

- 3) Nadchnutí: v tomto případě nazírání jiné kultury se jedná o stav, kdy jedinec upřednostňuje jinou kulturu před svou vlastní, kterou chápe jako podřízenou, méně hodnotnou apod.
- 4) Minimalizace: je jakýmsi mezníkem mezi etnocentrickým a etnorelativistickým vnímáním odlišné kultury. Jedinec v tomto stádiu vnímá rozdíly mezi kulturami, ale tyto rozdíly minimalizuje na tvrzení, že všichni lidé jsou si podobní na základě svých biologických dispozic. Kulturní rozdíly mezi nimi jsou zanedbatelné, protože lidské charakteristiky (smích, pláč, hlad, smutek, radost apod.) jsou všude na světě stejné a tudíž podstatné.

B) Etnorelativistická stádia – základem etnorelativistického vnímání kultur je, že konkrétní chování může být správně nazíráno pouze v kontextu dané kultury. Chování a hodnoty v jiné kultuře nejsou vnímány jako ohrožení vlastní kultury a identity, ale jako výzva k porozumění a pochopení.

- 1) Přijetí: je takové stádium vnímání odlišné kultury, ve kterém jedinec uznává odlišné verbální i neverbálních chování příslušníků jiných kultur a zároveň mu toto umožňuje lépe chápat a nazírat vlastní kulturu a identitu.
- 2) Adaptace: v návaznosti na přijetí odlišností mezi kulturami, následuje toto stádium, ve kterém je jedinec schopen přidat do svého „repertoáru“ chování ve své vlastní kultuře ještě další způsoby chování, které mu původně nebyly vlastní, ale které jsou vhodné pro tu kterou odlišnou kulturu. Kultura je tedy v tomto stadiu vnímána jako proces, spíše než statický stav.
- 3) Integrace: je konečným stádiem na cestě za etnorelativistickým vnímáním odlišných kultur v tomto modelu. Bennet (1993) toto stádium charakterizuje jako přijetí více jak jednoho referenčního rámce chování pro různé kultury. Integrace s sebou přináší neustávající snahu o definici vlastní identity a může vést až k pocitu, že jedinec nenáleží k žádné kultuře. Toto stádium je typické pro jedince, kteří pocházejí z multikulturních rodin a během života se stali tzv. nomády, tedy lidmi,

kteří často mění zemi svého působení, například kvůli pracovním povinnostem.

1.6 Odůvodnění potřeby mezikulturního vzdělávání právě na středních školách

Domnívám se, že cílem naší společnosti by měla být společnost interkulturní, dle chápání významu pojmu podle Potočkové (1998), která funguje na principech občanské společnosti. Všichni příslušníci takového státu jsou si rovni na principu občanství. Všechny ostatní statusy jednotlivců, a to jak statusy vrozené (pohlaví, etnický původ, mentální onemocnění apod.), tak i získané (vzdělání, profese, postavení) nehrají roli v jejich přístupu k možnostem uplatnění ve společnosti. Jinými slovy jsou si všichni členové společnosti rovni v oblasti kulturní, sociálně-ekonomické i v oblasti občansko-politické. Je zřejmé, že k takové společnosti má česká společnost ještě daleko a negativní příklady ze zahraničí (přistěhovalecké nepokoje např. ve Francii, Nizozemí či Německu) jasně ukazují, že zanedbání problematiky mezikulturního vzdělávání může vést v etnicko-kulturní konflikt, prohlubování stereotypů a vzájemné nesnášenlivosti.

Dahrendorf (1991) poukazuje na skutečnost, že postkomunistické země prošly po pádu režimu velice rychlým obdobím transformace, kdy po sobě krátce následovala, resp. se prolínala období, která definuje jako „hodinu právníků“, „hodinu politiků, ekonomů“ a „hodinu občanské společnosti.“² V rychlé transformaci totalitní společnosti ve společnost demokratickou se kladl důraz převážně na ekonomický růst, za kterým stále zaostává orientace na nemateriální hodnoty, které jsou typické pro aktivní společnost občanskou. Právě v aktivním občanství je možné spatřovat nezbytný předpoklad kvalitního sociálního, ekonomického a kulturního života, který dává základ budoucí prosperitě moderních společností, které podporují vysokou občanskou kulturu. Aktivní občanství je založeno na občanských ctnostech. Za ctnostného můžeme považovat občana, který je poučen o svých právech a

² Hodinou právníků Dahrendorf rozumí fázi přechodu k právnímu státu, za hodinu politiků, ekonomů označuje vznik tržní ekonomiky a hodina občanské společnosti označuje rozvoj demokratických hodnot a postojů.

povinnostech, je zodpovědný v uvažování a jednání, je vzdělán pro demokracii a má tyto kompetence: umí pracovat s informacemi, umí kriticky myslet, je tolerantní, umí vést otevřený dialog, umí se rozhodnout, má zájem o veřejné věci a je schopný na nich participovat (Kopecký, 2004).

Nabízí se otázka, kde lze tyto kompetence získat a posléze dále rozvíjet. Nad tímto tématem se zamýšlí i Kymlicka (2001, s. 300 – 316). Rozebírá jednotlivé sociální instituce a hodnotí jejich schopnosti a možnosti vést jednotlivce k aktivnímu občanství. Například popisuje snahy tzn. nové pravice (Thatcher/Regan)³, která se v 80. letech 20. století skrze nastavení tržních podmínek (deregulace, volný trh, snížení daní, oslabení odborů, snížení sociálních výhod apod.) snažila vést občany k větší iniciativě a individuální zodpovědnosti. Je však zjevné, že tržní mechanismus sice podporuje občany v individuální iniciativě, nevede však k rozvoji smyslu pro spravedlnost a sociální zodpovědnost.

Účast na veřejném, resp. politickém životě umožňuje občanům rozvíjet vlastní zájmy v širším okruhu a navíc je překračovat nad rámec individuálních zájmů pro zájmy veřejné, společné. Každý, kdo se angažuje ve veřejném životě, nemůže dosáhnout uspokojivých výsledků, pokud není schopen aktivně naslouchat a podílet se na uspokojování potřeb druhých. Přesto se v praxi často děje, že ve veřejném prostoru převládají názory a stanoviska silnějšího, resp. majoritního aktéra. Právě proto, že určitá skupina ve veřejném životě prosazuje své vlastní zájmy a zájmy skupiny, které zastupuje, nemůžeme mluvit o rozvoji občanských ctností.

Dalšími veřejnými institucemi jsou různé spolky, sdružení, církve, neziskové organizace apod., které sdružují občany na základě jejich svobodné vůle. Pokud se jedinec dostane do nesouladu s pravidly takovéto instituce, je velmi pravděpodobné, že následky nesouladu pocítí silněji, než by tomu bylo v případě jiné formální veřejné instituce. Přesto i v takovýchto institucích založených na principu dobrovolnosti je možné setkat se s prvky určitého potlačení občanských ctností. Kymlicka (2001) uvádí následující příklady:

³ Politický směr na počátku 80. let 20. století založený na neo-liberalismu a konzervativizmu. Ve Velké Británii reprezentován premiérkou Margaret Thatcherovou, v USA vládou prezidenta Ronalda Reagana.

- 1) řada občanských sdružení vzniká na základě ochrany nejbližšího okolí a jeho životních podmínek, na tzv. principu NIMBY (*Not In My Backyard*: Ne na mém dvorku, přeložila J.P.). Tento princip de facto ilustruje skutečnost, že řada občanů se veřejnou politikou začne zabývat ve chvíli, kdy se jí některá iniciativa veřejného života přímo dotýká (např. založení občanského sdružení, jehož cílem je zvrátit stavbu dálnice za vlastním domem),
- 2) rodinné prostředí často vede k učení se nerovnému rozdělení rolí mezi mužem a ženou,
- 3) církevní spolky často vedou své členy k podřizování se autoritě a netoleranci vůči jiným věrám a přesvědčením,
- 4) etnické spolky zase podněcují předsudky vůči jiným rasám apod.

Vlády daných států by měly intervenovat proti skupinám, které ohrožují na právech jak své členy, tak ostatní občany. Kymlicka (2001) se ale ptá, zda je možné chtít po státu, aby určoval církvím, co mají hlásat a že se mají stát více demokratickými? Mají např. církve, rodina či občanské spolky učit občanské odpovědnosti? A odpovídá si, že ano, tyto instituce se podílí na výchově, resp. vzdělávání svých členů, ale není to účelem jejich existence. Například Arendtová odmítá výchovu v politice. V politice se mají pohybovat lidé vychovaní a vzdělaní. Pokud se politika zaobírá výchovou, obvykle se jedná o zavádění donucování a síly do veřejného života (Arendtová, 1994).

Tímto se dostáváme ke škole jakožto jediné veřejné instituci, jejímž jedním z hlavních cílů by měla být výchova a vzdělávání k aktivnímu občanství. Je třeba zmínit, že ani školy se nemohou vyhnout určitým segregacním tendencím, ať již se jedná o školy soukromé, gymnázia se vstupními testy, církevní školy apod., nebo o samotnou multikulturní atmosféru školy, o vztah učitel – žák, atd. Jak jsem zmínila výše, mezi hlavní občanské kompetence, které v širším pojetí ovlivňují rozvoj a další směřování demokratického státu, patří porozumění, sebepojetí, tolerance apod. Všechny tyto kompetence rozvíjí právě mezikulturní vzdělávání, které umožňuje vzdělávanému přímý kontakt s jinou kulturou. Domnívám se, že právě tento osobní kontakt s jinou kulturou je tím, co umožňuje změnit uvažování jedince k osvojení si občanských

ctností, se kterými ve stejném smyslu operuje i nová reforma školství (rámcové vzdělávací programy).

Vedle odůvodnění, proč je mezikulturní vzdělávání důležité právě na školách, zbývá ještě doplnit, proč právě na středních školách. V současné době (od září 2007) již řada základních škol učí dle vlastního školního vzdělávacího plánu, jehož nedílnou součástí je i multikulturní výchova, která je tak v mnoha ohledech lépe metodicky rozpracována pro základní školství než pro školství střední.

Přesto bych ráda odůvodnila, proč se domnívám, že mezikulturní vzdělávání má své místo právě na středních školách. Ve svém zdůvodnění se opírám o příspěvek Cushnera (2007) přednesený na sympóziu Mezinárodní akademie pro interkulturní vzdělávání v Holandsku. Cushner vychází z Piagetovy vývojové teorie, která rozlišuje ve vývoji jedince 4 stádia: 1) senzomotorické (od narození do dvou let věku dítěte), 2) před-operační období (od dvou let do sedmi let věku), 3) zaměřené operační období (od osmi do dvanácti let) a za 4) tzv. formálně-operační období, které začíná kolem dvanáctého věku dítěte. V před-operačním stádiu vývoje dítě není schopné vcítovat se do druhých, dítě je egocentrické. Posune-li se dítě do dalšího vývojového stádia, již je schopné nahlížet situace nejen ze svého sebestředného pohledu, ale vnímat realitu i z jiného úhlu pohledu. Například je ve věku osmi až dvanácti let schopné určit levou a pravou ruku člověka stojícího proti němu. S věkovým posunem jsou děti také schopné nahlížet věci z více relativistického hlediska. Například jsou schopné déle poslouchat a vnímat, že druhý člověk může mít odlišný názor. Cushner podotýká, že mezi 9. a 15. rokem jsou již děti schopné zaujmout stanovisko třetí osoby, jsou schopné pochopit proměnlivost věcí (tedy nikoliv, že to, co vidíme, je dané a neměnné), učí se chápat a osvojovat si pojmy autorita, vlastní rozhodování, přejímání sociálních rolí, konflikt apod. V tomto věku se také formuje jejich vnímání vlastní národnosti, začínají si osvojovat postoje a hodnoty své vlastní kultury.

V období před pubertou jsou si studenti vědomi rozdílů mezi kulturami a národy, ale nijak je nekategorizují, nehodnotí. Věk osm až patnáct let se tedy jeví jako nejvhodnější období pro rozvoj mezikulturního chápání a citlivosti. Studenti jsou velmi flexibilní a nekritičtí vůči tomu, co je jiné. Naproti tomu, jak píše Cushner,

v pubertě se řada dětí dostává do silné opozice vůči veškerým vnějším skupinám. Cushner proto doporučuje realizovat zahraniční pobyty zejména ve věku do 15 let.

S tímto doporučením si dovolím nesouhlasit. Samozřejmě nelze nic namídat proti realizaci výměnných studijních pobytů takto mladých studentů, resp. studijních kolektivů. Přesto je velmi nepravděpodobné, že by takovýto student mohl být sám vyslán na výměnný program s cílem poznat cizí kulturu a získat mezikulturní kompetence v dlouhodobějším horizontu. Jak jsem ukázala v písemné práci I (Pozděňová, 2007) je pro mezikulturní vzdělávání zcela zásadní faktor času. Jediněc vystavený vlivům jiné kultury ve většině případů prodělává tzv. kulturní šok, který je nejprve třeba překonat, aby byl schopen nezatíženě pozorovat a vzdělávat se v dané kultuře. To znamená, že pobyt v jiné kultuře může být edukativní až po jisté době, obecně se uvádí 4 – 6 měsíců. K takto dlouhému pobytu mimo domov není student v mladém věku (méně než 15 let) psychicky způsobilý. Jiní autoři (Hammer, 2005) na druhou stranu zdůrazňují, že až vysokoškolští studenti jsou dostatečně psychicky způsobilí k tomu, aby pro ně byl pobyt v cizí kultuře nejpřínosnější. Nicméně Bennetův vývojový model mezikulturní citlivosti (Bennet, 1993) zdůrazňuje, že rozvoj mezikulturní citlivosti nijak nesouvisí s výší intelektuálních schopností a tudíž ani s věkem studenta.

Domnívám se tedy, že nejvhodnější období pro skutečné učení se z pobytu v cizí kultuře může nastat ve chvíli, kdy je účastník takovéto studentské výměny, jako jednoho z prostředků mezikulturního vzdělávání, dostatečně vyzrálý na skutečně samostatný pobyt v cizí kultuře, zejména má-li takovýto pobyt přinést rozvoj kompetencí potřebných pro současný svět. Nerada bych zde vyvolala dojem, že mezikulturní vzdělávání může probíhat pouze ve věku 15 – 18 let. Nikoliv, je samozřejmě realizovatelné v jakémkoliv věku. Zdůrazňuji zde však vhodnost tohoto věku z důvodů dostatečné psychické vyzrálosti, schopnosti nahlížet sám sebe s otevřeným přístupem ke změně postojů, chování a hodnot a taktéž proto, že v tomto věku je student stále ovlivnitelný z pozice učitelů, popř. hostitelské rodiny.

1.7 Shrnutí

První kapitola nabídla úvod do mezikulturního vzdělávání, jak je tento termín vnímán pro účely této diplomové práce, dále bylo zdůrazněno, že přístup majoritní společnosti k jejím minoritám se velkou měrou promítá do stavu multikulturní výuky na středních školách. V neposlední řadě jsem představila svůj názor na stav multikulturní společnosti v České republice a dále, proč se domnívám, že je důležité mezikulturně vzdělávat právě středoškoláky.

2 Mezikulturní vzdělávání na středních školách

2.0 Úvod

V druhé kapitole diplomové práce se budu zabývat aspekty, které ovlivňují postavení a vzdělávání studentů – cizinců (a návazně mezikulturní vzdělávání českých studentů) na středních školách. Zaměřím se na počty studentů – cizinců na středních školách, jakým způsobem jejich studium řeší česká legislativa, jak jsou pedagogové připravováni na mezikulturní vzdělávání a v neposlední řadě se vrátím k právě probíhající reformě českého školství a rámcovým vzdělávacím programům.

2.1 Počty cizinců na českých středních školách

Je skutečností, že v České republice přibývá cizinců. V následující kapitole vycházím ze statistických údajů Českého statistického úřadu. V březnu 2007 žilo v České republice celkem 335 000 cizinců, v březnu 2008 již žilo v České republice 405 000 cizinců, což je celkový nárůst o 70 000 osob.

Ve školním roce 2006/2007 navštěvovalo české školy 45 987 dětí, žáků a studentů – cizinců. Z tohoto celkového počtu cizinců na školách jich nejvíce studovalo na vysokých školách (24 641), dále pak na základních školách (12 504) a na středních školách studovalo 5 615 studentů. Porovnáme-li počty studentů – cizinců s počty českých studentů na jednotlivých typech škol, pak dojdeme k závěru, že nejpočetněji jsou studenti – cizinci zastoupeni na vysokých školách (8,2 %), dále na základních školách (1,4 %) a na středních školách studovalo ve školním roce necelé procento zahraničních studentů (viz Příloha B).

Z tohoto srovnání vyplývá, že cizinci výrazně více studovali na vysokých školách (více jak polovina z celkového počtu studentů – cizinců) a výrazně méně na středních školách (cca 12 % z celkového počtu studentů – cizinců). Možnost studovat na vysokých školách v České republice využívají zejména studenti ze Slovenska, Ruska, Ukrajiny, Vietnamu a Velké Británie. Fakt, že tak málo cizinců navštěvuje

střední školu, lze interpretovat v souvislosti s počty dětí v mateřských a základních školách, kterých byla z celkového počtu studentů – cizinců téměř čtvrtina. Jedná se zřejmě o děti dlouhodobě nebo trvale usazených cizinců, většinou mladých, kteří se v České republice začali usazovat a zakládat rodiny ve výraznější míře až od 90. let 20. století. Jejich děti jsou ještě v nižších typech škol, do věku středních škol teprve dorůstají (důkazem pro toto tvrzení je i pozvolný nárůst počtu zahraničních studujících na těchto školách od roku 2002/2003).

Na středních školách bylo nejčetnější státní občanství studentů – cizinců vietnamské (1 310 osob), až za ním následovali občané Ukrajiny (23 % všech cizinců na středních školách, 1 263 osob), dále pak občané Slovenska (15 %) a Ruska (11 % zahraničních studentů na středních školách).

Ze statistických údajů jasně vyplývá, že studentů – cizinců na českých středních školách stále přibývá (viz Příloha C). Zatímco ve školním roce 2002/2003 studovalo na středních školách 2 920 studentů, ve školním roce 2006/2007 to bylo 5 615 studentů což je hned po vysokých školách nejvyšší posun v počtu studentů – cizinců.

2.2 Legislativa dotýkající se studentské mobility

Termín studentská mobilita je v názvu kapitoly uveden záměrně, protože bych se ráda zmínila nejen o možnostech, kterými český zákon upravuje pobyt zahraničních studentů na středních školách, ale též jakým způsobem je upraveno studium českých studentů na zahraniční škole.

Až v listopadu 2007 došlo k novele školského zákona, která se přímo zabývá postavením cizinců na středních školách. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) byl několikrát změněn, v poslední době zejména zákonem č. 343/2007 Sb. Školský zákon se ve své původní podobě (účinnost od 1. ledna 2005) a před svou novelizací zákonem č. 343/2007 Sb. negativně dotýkal celé řady osob, žijících či dlouhodobě pobývajících na území České republiky – potomků cizinců dlouhodobě v zemi pracujících, dětí imigrantů, azylantů či žadatelů o azyl, uprchlíků a – v neposlední řadě – i výměnných zahraničních studentů, kteří v České republice studují na dobu omezenou. Z pohledu

těchto osob, včetně institucí a jednotlivců o tyto skupiny osob jakýmkoliv způsobem pečujících, bylo nejzávažnějším nedostatkem ustanovení § 20 školského zákona, podle kterého tzv. „cizinci ze třetích států“ (reálně osoby, které nemají občanství České republiky ani jiného členského státu Evropské unie) neměli ze zákona nárok na přístup ke vzdělání a ke školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Tato výhrada se pochopitelně týkala také většiny výměnných zahraničních studentů a byla hlavním zdrojem závažných, formálních i čistě praktických problémů nejen při umístování těchto studentů v hostitelských školách, ale v důsledku legislativní provázanosti i při vyřizování jejich pobytových formalit (udělení povolení k pobytu „nad 90 dní“ za účelem studia).

Změny, které novela školského zákona přináší, odstraňují nejzávažnější nedostatky, stručně popsané v předchozím odstavci. Zejména se jedná o skutečnost, že nyní mají ke střednímu vzdělávání zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané České republiky a občané Evropské unie (pro něž stejné podmínky platily již před novelizací) i všichni cizinci, kteří na území České republiky pobývají legálně, tedy i dříve tzv. cizinci ze třetích států.

Zákon č. 343/2007 Sb. přes svůj význam pro studentské výměny a studentskou mobilitu přináší v praxi pouze dílčí přínos, neboť téměř ve všech ohledech v zákoně nadále dominuje orientace na úzce domácí, v podstatě menšinovou problematiku, z čehož se následně odvozuje i převažující pozornost (jakkoliv objektivně pochopitelná už jen z důvodu statistických čísel uvedených v kapitole 2.1.) věnovaná předškolnímu a základnímu školství (především zajištění nezbytných podmínek pro umožnění povinné školní docházky). Právně neuchopená však zůstává celá vzdělávací oblast, zahrnující aktivity jako jsou studentské výměny (potažmo statut „výměnného studenta“), mezikulturní vzdělávání, mezikulturní pobyty, mezinárodní vzdělávací mobilita mládeže apod. Marginální pozornost je novelou školského zákona věnována rovněž celému střednímu vzdělávání jako takovému.

Nadále tedy zůstává v samotné kompetenci ředitelů škol, zda studenta uvolní ze školní docházky a umožní mu studium v zahraničí. Student v takovém případě zůstává studentem dané školy i po dobu svého studia v zahraničí, rodiče studenta musí žádat přes ministerstvo školství o uznání zdravotního a sociálního pojištění. Oproti jiným

zemím, jmenujme např. Rakousko, kde je zahraniční studium – pokud přesáhne délku pěti měsíců – automaticky započítáno do celkového kurikula, je status výměnného studenta legislativou uznán. Česká legislativa nic takového neumožňuje a tak je i nadále v kompetencích jednotlivých ředitelů, zda studentovi dovolí vykonat rozdílové zkoušky nebo zda student po návratu ze studijního pobytu nastoupí do nižšího ročníku.

Z výše uvedeného vyplývá, že za současného stavu zůstávají pro mezikulturní vzdělávání ve formě studentské mobility v oblasti spolupráce se středními školami nadále otevřené zejména následující oblasti: podmínky přijímání zahraničních studentů na střední školu, znalost českého jazyka, hodnocení výsledků studia a uznávání studia v zahraničí. Můžeme očekávat, že po novelizaci školského zákona budou následovat navazující normy ministerstva školství (vyhlášky, směrnice, příkazy, právní výklady) a také individuální interpretace a praktické naplňování zákona samotnými školami, respektive jejich zřizovateli.

2.3 Další vzdělávání pedagogů a mezikulturní vzdělávání

Učitelem na střední škole se může stát člověk, který získal odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském programu. Pokud učitel přímo nevystuduje pedagogické vědy, ať již zaměřené přímo na učitelství pro střední školy či druhý stupeň školy základní, je dále uznáváno studium oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a učitel si doplní v bakalářském studiu pedagogické vzdělání. Jako pedagogické studium zákon též uznává studium v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole.

Pedagogičtí pracovníci mají ze zákona (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) povinnost se po dobu výkonu své pedagogické činnosti dále vzdělávat. Tímto dalším vzděláváním si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Ředitel školy rozhoduje o dalším vzdělávání svých pedagogů a to podle plánu, který stanovil po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovování tohoto plánu ředitel přihlíží ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

Pedagog se může dále vzdělávat na vysoké škole, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných vzdělávacích zařízeních, kterým byla udělena akreditace ministerstva školství. Zákon o pedagogických pracovnících též pedagogům umožňuje uskutečňovat další vzdělávání samostudiem, na které škola pedagogovi může poskytnout 12 pracovních dní s náhradou mzdy.

Jinými slovy pedagogičtí pracovníci mají za zákona povinnost si obnovovat, upevňovat a doplňovat kvalifikaci, zvyšovat a rozšiřovat si kvalifikaci jim zákon nenařizuje, pouze umožňuje. Kontrolou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je získané osvědčení. Pokud si pedagog sám nevyhledává vzdělávací příležitosti či není na další vzdělávání vyslán ředitelem školy (jako se tomu děje nyní v souvislosti s vypracovávání školních vzdělávacích plánů), není nucen žádnou další instancí prohlubovat a doplňovat si své vzdělání nad rámec, kterým mu jako každému jinému zaměstnanci stanovuje zákoník práce. Je s podivem, že takto odpovědná profese a zejména v prostředí, které musí neustále reagovat na změny vnější reality, není státem nucena procházet systémem atestací apod. jako například lékaři či právnické profese (soudci, advokáti).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, který vláda schválila v květnu 2007 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007) dva roky poté, co byla na střední a základní školy uvedena školská reforma, komentuje, že změny v počátečním i dalším vzdělávání pedagogů kladou vysoké nároky na pedagogické pracovníky, zejména učitele. Tím, že se spolu se zaváděním rámcových vzdělávacích programů rozšiřuje prostor pro větší iniciativu a tvořivost pedagogů, ještě neznamena, že jsou na tento styl práce všichni pedagogové připraveni. Proto se ministerstvo ve svém dokumentu zamýšlí nad nutností zvýšené pozornosti na přípravu pedagogů již při jejich vysokoškolském studiu.

V současné době stále chybí pravidla pro profesní růst pedagogických pracovníků (všechny země OECD a řada dalších zemí hledá vhodně formulovaný standard profesních činností učitele, který by se stal nástrojem pro hodnocení kvality výkonu učitele), systémové řešení koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jasné definování kompetencí a podmínek akreditace pro poskytovatele dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ministerstvo školství ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, řadí mezi druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tyto oblasti: studium v oblasti pedagogických věd (zejména pedagogiky a psychologie), studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení, studium k rozšíření odborné kvalifikace (a to zejména pro přestup pedagoga na jiný druh či stupeň školy, pro výuku dalších předmětů a pro výkon speciální pedagogické činnosti u zdravotně postižených dětí), studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce a studium k výkonu specializovaných činností.

Z mých zkušeností kontaktu s řediteli a pedagogy středních škol se domnívám, že samotná škola mnoho příležitostí pro mezikulturní vzdělávání svých pedagogů neposkytuje. Je tomu tak zejména proto, že mezikulturní problematika je stále více méně okrajovou záležitostí pro řadu škol, na kterých nyní převládá diskuse o tom, jak sepsat a realizovat školní vzdělávací plány. Dalším důvodem je skutečnost, že většina středních škol je stále velmi homogenních, co se týče počtu zahraničních studentů, minorit a studentů s etnickým původem, že skutečně necítí potřebu upřednostňovat právě mezikulturní vzdělávání mezi řadou jiných témat, která na školu doléhají (aktuálně též změna státních maturit).

Realizují-li se tedy mezikulturní vzdělávací příležitosti pro samotné pedagogy, pak se jedná spíše o ojedinělé aktivity konkrétních učitelů. Zejména se jedná o výměny školních kolektivů a různé mezikulturní projekty, které pedagogové realizují např. skrze síť partnerství škol v Evropě tzv. eTwinning. Dále jsou stále velmi vyhledávanými aktivitami samotné poznávací zájezdy školních kolektivů, které jsou velmi často pojímány jako reciproční. V tomto případě však téměř nelze mluvit o mezikulturním vzdělávání, neboť tento typ aktivit je v první řadě zaměřen na poznávání cizí země. Jen velmi málo středních škol realizuje přípravnou a hodnotící fázi těchto výměn tak, aby jak studenti, tak pedagogové mohli reflektovat svůj pobyt v cizí kultuře.

Někteří pedagogové, kteří vyučují cizí jazyk, se účastní mezikulturních výměn, kdy realizují svou výuku na jiné zahraniční škole a jejich místo je pokryto pedagogem

ze zahraničí. Řada angličtinářů se například účastní stipendijních pobytů Fulbrightovy nadace.

Dále je třeba zmínit rostoucí počet pedagogických fakult, které do svých učebních plánů zahrnují přímo problematiku interkulturního vzdělávání (termín ponechávám ve znění, v jakém ho používají samotné vysoké školy). Za všechny realizované programy interkulturního vzdělávání uvádím příklad pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Fakulta zřídila Centrum pro interkulturní vzdělávání (CIV), které má za cíl: „zavést principy kritického interkulturního vzdělávání do výuky různých oborů na pedagogické fakultě a přizpůsobit je požadavkům a potřebám regionálních demografických specifik, s důrazem na roli učitele a jeho kompetence k výuce v souladu se skutečnými nároky soudobé společnosti“ (Centrum pro interkulturní vzdělávání, 2008). Centrum zdůrazňuje jako velkou slabinu českého vzdělávacího systému nedostatečnou připravenost pedagogů pro vzdělávání studentů s různým sociokulturním zázemím. Centrum realizuje semináře interkulturního vzdělávání, spolupracuje s dalšími katedrami v oblasti implementace interkulturního vzdělávání, kulturologie, kulturní antropologie, problematiky marginálních skupin a dále v oblasti získávání psychosociálních kompetencí pedagogů pro vytváření interkulturně přátelského klimatu ve školách.

V neposlední řadě se v oblasti poskytování mezikulturního vzdělávání pro středoškolské pedagogy vyskytuje řada neziskových organizací, které stále hrají v tomto směru hlavní roli. Mezi mnohými zmiňuji projekt Varianty Společnosti Člověk v tísni při České televizi, který realizuje nejen semináře a školení multikulturního vzdělávání, ale na svých stránkách též zveřejňuje různé metodické listy, články, publikace apod., které slouží pedagogům při multikulturní výuce. Nesmíme též zapomenout na semináře a školení, které pro pedagogy realizují státní instituce jako je Národní institut dalšího vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání či jednotlivá krajská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nemohu tvrdit, že zde podávám plný výčet všech možností, jak se mohou pedagogové mezikulturně vzdělávat. Snažila jsem se spíše ukázat, s jakými formami

mezikulturního vzdělávání jsem se během své praxe setkala či který uváděli sami ředitelé škol. Domnívám se, že se jedná o velmi nesourodý přístup, který se mimo jiné odráží v tom, že nelze od pedagogů očekávat kvalitní mezikulturní vzdělávání studentů, když jim samotným jak vysoká škola coby příprava na výkon povolání, tak střední škola jako místo výkonu povolání, tak další instituce a organizace akreditované pro další vzdělávání pedagogů, neumožňují mezikulturně se vzdělávat. Řada pedagogů tedy při multikulturní výchově přebírá návody a doporučení, která jim byla předepsána rámcovým vzdělávacím programem či návody získané na školeních multikulturní pedagogiky. Tato praxe převažuje na většině středních škol, namísto aby studenti byli konfrontováni s cizí kulturou a tím se podíleli na vlastním procesu mezikulturního vzdělávání.

2.4 Školská reforma a mezikulturní vzdělávání

V druhé polovině 90. let a zejména při vstupu České republiky do evropských struktur se začala teorie multikulturního vzdělávání přibližovat americkým koncepcím (ve smyslu co největšího důrazu na prostupnost školské soustavy a rovné šance pro všechny studenty bez rozdílu národnosti, rasy, náboženského vyznání apod., více rozvedeno v kapitole 1.3.2 „Mezikulturní, interkulturní a multikulturní“). Principy a cíle multikulturního vzdělávání se podařilo prosadit do Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001) a odtud do rámcových vzdělávacích programů. Gymnaziální rámcový vzdělávací program uznává multikulturní výchovu jako velmi významnou součást přípravy mladých lidí na život v multikulturní společnosti, jejímiž hlavními cíli je rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám vlastní kultury. Škola má v tomto smyslu vzdělávat i vychovávat. Program též zmiňuje skutečnost, že pro úspěšnost multikulturní výchovy je důležité, aby se multikulturní výchova pro školu stala průřezovým tématem a aby ovlivňovala i celkovou atmosféru ve škole a tím i vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem. Multikulturní výchova je v rámcovém vzdělávacím programu, kterým se musí řídit všechna gymnázia, definována jako výchova, která se „zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí

mezi lidmi různého původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení se životu v multikulturní společnosti“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

V současné době všechny střední školy gymnaziálního typu prochází obdobím úpravy vlastních školních vzdělávacích plánů, které vychází z rámcových vzdělávacích programů. Středním školám se tak dostává dalšího stupně nezávislosti na centrálním ministerstvu školství. Předstupeň této decentralizace můžeme spatřovat v převedení zřizovatelských pravomocí z ministerstva školství na kraje, obce a dobrovolné svazky obcí dle školského zákona. Každá jednotlivá škola tak může určovat obsah vlastního vzdělávání, což část veřejnosti vnímá velmi pozitivně, neboť škola bude moci lépe reflektovat např. socio-kulturní specifika svého regionu či požadavky trhu práce v daném regionu. Druhá část veřejnosti se však staví do opozice proti navrhovaným změnám s tím, že nezkvalitňují střední vzdělávání, které se ve snaze být dostupné každému, stane nenáročnou formou vzdělávání. Odpůrci školské reformy (řadí se mezi ně např. Zdeněk Kratochvíl, Václav Bělohradský či Stanislav Komárek) se také domnívají, že modernizovaná škola bude sice vychovávat sebevědomé a odpovědné občany, ale k čemu to, jestliže: „... je nám souzeno dospělý věk strávit ohnutím a zlomením“ (Feřtek, 2006). V tomto tvrzení spatřuji výstižné pojmenování dichotomie mezi snahou reformovat české školství, které má vychovávat k aktivnímu občanství a k osvojení si občanských kompetencí na jedné straně a obtížným uplatněním těchto kompetencí v současném stavu občanské společnosti na straně druhé. Domnívám se ale, že školská reforma je krokem správným směrem.

Domnívám se, že mezi zaváděním reformy českého školství a zaváděním multikulturní výchovy jakožto průřezového tématu, resp. ve snaze učinit českou školu „multikulturně přátelskou“ existuje řada významných paralel zejména proto, že úspěšné zavedení školních vzdělávacích plánů na středních školách bude mít pozitivní efekt na mezikulturní vzdělávání samotné. Jak nad reformou českého školství, tak nad postojem většinové společnosti vůči integraci minorit se nikdy nevedla odborná diskuse. Jednotlivé politiky jsou zaváděny na doporučení úzkého okruhu expertů, který nereprezentuje stanovisko dalších zainteresovaných lidí (Pelikán, 2008). Je zřejmé, že mimo šestnácti středních škol, které byly zařazeny do pilotní skupiny gymnázií, které

samy na sobě ověřovaly a tvořily školní vzdělávací plán a tím i získaly odbornou podporu ministerstva školství, byla ostatní gymnázia postavena před hotovou strategií, kterou mají nyní začít naplňovat vlastními silami. Není proto divu, že se se školskou reformou řada pedagogů neztotožňuje.

Ve stručnosti lze školy v jejich přístupu k zavádění rámcových vzdělávacích programů rozdělit do čtyř skupin (Zatloukalová, 2008). Zatloukalová popisuje situaci na školách základních, protože ty jsou v realizaci rámcových vzdělávacích programů napřed (od září 2007, 1. a 6. stupeň) oproti středním školám (střední školy by měly začít učit dle vlastních školních vzdělávacích plánů od září 2009). Toto rozdělení však považuji za výstižné i pro charakter přístupu jednotlivých středních škol k zavádění rámcových vzdělávacích programů.

První skupinu tvoří školy, které jsou na reformu připravené, jsou motivované. Tyto školy vykazují prvky „učící se organizace,⁴“ kde je vedení školy přístupné k dalšímu vzdělávání svých pracovníků, snaží se je motivovat a upřednostňuje skupinové vzdělávání celého učitelského sboru, které přispívá k lepšímu klimatu mezi učiteli a tím i k lepšímu klimatu ve škole. Druhým typem školy je škola angažovaná a hledající se. Zatloukalová do této skupiny řadí většinu škol. Tyto školy využily vypracování školních vzdělávacích plánů k revizi své dosavadní práce a snaží se následovat doporučení rámcových vzdělávacích programů. Zejména tyto školy potřebují odbornou metodickou podporu. Další skupinou jsou školy tzv. rezignující, které více méně do svých školních vzdělávacích plánů zkopírovaly obsah rámcového vzdělávacího programu. I tyto školy velmi postrádají vnější podporu. Čtvrtou a nejméně početnou skupinou jsou školy, které vůbec nepochopily podstatu kurikulární reformy a tvorbu školních vzdělávacích plánů jako příležitost pro své zlepšení. Tato skupina škol zatím zůstává mimo dynamický proces reformy českého školství a hrozí, že jen přepíše původní státem dané osnovy do nových schémat školního vzdělávacího plánu.

⁴ Velmi zjednodušeně lze učící se organizaci představit jako organizaci (instituci, podnik apod.), kde se všichni zaměstnanci průběžně učí z každodenních zkušeností. Zaměstnanci se aktivně podílejí na řízení organizace což je motivuje k hlubšímu sebevzdělávání a orientaci na dosažení vytyčeného cíle. Důležitá je spolupráce a participace všech zaměstnanců, vzájemná komunikace, předávání zkušeností, diskuse, práce v týmech apod.

Jednotlivé školy si tak de facto samy na sobě uvědomují, jak obtížná je spolupráce kolektivu pedagogů, kdy každý zastává jiný názor a jak důležitá je komunikace. Vše toto jsou kompetence, které by pedagogové měli posléze předávat svým žákům. Domnívám se, že školská reforma, v souladu s rozdělením škol, které uvedla Zatloukalová, umožňuje řadě kvalitních škol pokračovat v činnosti, kterou již dělaly dávno, a dalším školám umožňuje zkvalitnit vlastní práci a stát se školou, která vzdělává studenty k těm kompetencím, které jsou vyžadovány např. místním trhem práce v daném regionu.

2.5 Shrnutí

V druhé kapitole jsem se pokusila přiblížit některé okolnosti, které – jak se domnívám – výraznou měrou ovlivňují realizaci mezikulturního vzdělávání na středních školách. Blíže jsem popsala vzrůstající trend počtu studentů – cizinců na středních školách, dále jak česká legislativa upravuje podmínky studia studentů – cizinců na středních školách a uznání studia v zahraničí českým studentům. V neposlední řadě jsem popsala současný stav dalšího vzdělávání pedagogů, jednak jeho legislativní úpravu a následně jsem popsala nesourodý systém dalšího vzdělávání a institucí, které toto poskytují. Kapitulu uzavírá shrnutí obtíží a výhod v současné době probíhající školské reformy a jaké na tuto reformu panují názory odborné veřejnosti a samotných škol.

3 Mezikulturní vzdělávání na středních školách – praxe

3.0 Úvod

V prvních dvou částech diplomové práce jsem se zaměřila na definici mezikulturního vzdělávání, na jeho stručný vývoj a postavení v českém prostředí. Dále jsem se zabývala faktory, které ovlivňují jeho realizaci na středních školách, konkrétně na legislativu dotýkající se studentských výměn, dále na další vzdělávání českých pedagogů a v neposlední řadě na právě probíhající školskou reformu, která má přímý vliv na realizaci mezikulturního vzdělávání na středních školách.

V následující části diplomové práce bych ráda přiblížila, jaké má se studentskou mobilitou, jakožto s ideální formou mezikulturního vzdělávání, zkušenosti Evropská unie. Dále na základě odpovědí na dotazník, který jsem elektronicky zaslala partnerům v rámci mezinárodní sítě organizace AFS Intercultural Programs, která se přímo zabývá studentskými výměnami, uvádím, jakým způsobem jsou studentské výměny realizovány v některých státech Evropské unie. Kapitola se též zabývá shrnutím řízených rozhovorů s řediteli a pedagogy deseti středních škol po celé České republice, jejichž cílem bylo zmapovat postoj škol ke studentským výměnám. V závěru kapitoly též shrnuji odpovědi zahraničních studentů, kteří na středních školách studují ve školním roce 2007/2008, na jejich názory a poznatky ohledně jejich zapojení do výuky a školního prostředí.

3.1 Studentská mobilita

Jak jsem popsala v kapitole 2.3 „Další vzdělávání pedagogů a mezikulturní vzdělávání,“ je současná realita na českých středních školách taková, že většina pedagogů nezískala během svého vysokoškolského studia žádné mezikulturní vzdělání. Většina pedagogů toto necítí jako nedostatečné, přestože jsou nyní vázáni rámcovými vzdělávacími programy vyučovat multikulturní výchovu jako průřezové téma ve většině předmětů.

Mezikulturní vzdělávání na střední školy v tuto chvíli přináší především neziskové organizace (např. Člověk v tísni a jeho projekt Varianty) a řada pedagogů vyučuje multikulturní výchovu na základě znalostí a návodů, které získali na školeních neziskových organizací, popř. z metodických pokynů ministerstva školství. Řadě pedagogů chybí vlastní mezikulturní zkušenost. Jak mimo jiné vyplývá ze studie Společnosti Člověk v tísni (2008) hrozí, že multikulturní výchova na školách může vést spíše k prohlubování kulturních rozdílů a k polarizaci kategorií my a oni, což zcela jistě není žádoucí.

Proto se domnívám, že mobilita studentů a pedagogů, tedy osobní kontakt s jinou kulturou ať již z pozice majoritní společnosti (setkávání se s cizincem ve třídě) nebo z pozice minority (pobyt v jiné kultuře), je zcela zásadní pro mezikulturní vzdělávání. Jak říká Kymlicka (2001, s. 304):

„nestačí studentům jen prostě sdělit, že většina lidí na světě nepraktikuje stejnou víru. Dokud je člověk obklopen lidmi se stejným vyznáním, může stále podléhat pokušení domnívat se, že ten, kdo odmítá jeho vyznání, se chová poněkud nelogicky a nevhodně... Studenti se musí seznámit a porozumět... si s lidmi, kteří nesdílí jejich náboženské vyznání... Tento způsob vzdělávání znamená, že ve třídě budou studenti s různým kulturním a náboženským zázemím“ (překlad J.P.).

Tento přístup přímého zakoušení „jinakosti“ považuji za nejvíce vhodný pro mezikulturní vzdělávání a jak nastíním dále, je to i způsob, který dlouhodobě podporují a uznávají mezinárodní instituce, např. Rada Evropy a UNESCO.

3.2 Mezikulturní vzdělávání na evropské úrovni

Studentské výměny se na evropské úrovni uskutečňují již od konce druhé světové války a to jednak díky vládním organizacím, ale též díky iniciativám řady neziskových organizací. Je zcela logické, že se studentské výměny, jakožto jeden z prostředků mezikulturního vzdělávání, naplno realizovaly po skončení druhé světové války i jakožto prostředek porozumění mezi národy, které spolu válčily a později budovaly společné instituce na evropské úrovni. Evropská unie tyto projekty podporuje zejména pod záštitou výchovy k evropskému občanství a proto, že umožňují

studentům prohloubit si získané teoretické znalosti a dovednosti ve třídách. Obecně pak lze na studentské výměny, ale i výměny pedagogů, nahlížet jako na způsob, jak se střední škola může stát: „ze školy zaměřené na obsah vzdělávání, na školu zaměřenou na vzdělávaného“ (překlad J.P.), (Ruffino, 2006, s. 21).

Po skončení druhé světové války byly studentské výměny primárně zaměřeny na vysokoškolské studenty a to jen v omezené míře. Většina studentů odjížděla studovat na vysoké školy do jiné země většinou z rodinných důvodů, tedy nikoliv jako výměnní studenti. Pouze minimum vysokých škol poskytovalo stipendia svým studentům; a pokud ano, tak především z důvodu studia cizího jazyka. Až posléze díky bilaterálním kulturním výměnám mezi evropskými státy a USA, spolu s dalšími mezikulturními iniciativami (např. výměny sponzorované kulturními centry při ambasádách), se začal klást větší důraz na samotné mezikulturní vzdělávání.

V roce 1948 byl ve Velké Británii založen Centrální úřad pro studentské výměny a studijní pobyty. O pět let později v roce 1963 ve Francii vznikla kancelář pro francouzsko-německé výměny mládeže a v roce 1983 země G7 na summitu ve Williamsburgu odsouhlasily výměny mládeže mezi Francií, Německem, Itálií, Spojeným královstvím, Japonskem, Kanadou a Spojenými státy (Ruffino, 2006). Příklady těchto iniciativ na poli mezikulturního vzdělávání a studentské mobility se dotýkaly i zemí, které nebyly primárně zahrnuty do realizace těchto výměn.

Vedle těchto mezistátních projektů byla i řada regionálních projektů studentských výměn, které byly zastřešovány partnerskými městy, regiony apod. Je třeba zmínit, že většina výše jmenovaných studentských výměn se zaměřovala na mimoškolní aktivity (umělecké projekty, poznávání apod.). Stejně tak tomu bylo s podporou mezinárodních organizací jako je např. UNESCO, které v roce 1951 vydalo schéma grantové podpory výměn mládeže (Ruffino, 2006). O dva roky později byl též UNESCO podpořen jeden z prvních projektů tohoto druhu a sice podpora výměny učitelů, žáků a učebních materiálů, jehož výstupem byla brožura „Study Abroad“, po dlouhou dobu jediná brožura, která popisovala přípravu a úskalí studentských výměn (Ruffino, 2006). V roce 1987 bylo v Římě UNESCO zorganizováno jedno z největších setkání aktérů studentských výměn ať už z řad vládních institucí či neziskových organizací.

V roce 1972 bylo založeno první Centrum mládeže ve Štrasburku, které na evropské úrovni propaguje nejen studentské výměnné programy skrze své partnerské kanceláře v jednotlivých zemích EU (v České republice je to Česká národní agentura Mládež), ale i se významnou měrou zasazuje o prosazování myšlenky mobility mládeže na mezinárodní úrovni. Rada Evropy již od 70. let 20. století realizuje vzdělávací semináře nejen o mezikulturním vzdělávání a studentské mobilitě, publikuje brožury zabývající se např. mezikulturním vzděláváním učitelů a vydává doporučení pro multikulturní vzdělávání ve třídách.

Na počátku 80. let 20. století byl koncept mezikulturního vzdělávání primárně zaměřen na vzdělávání dětí imigrantů, handicapované studenty, Romy a další minority. Přesto díky iniciativám Center mládeže a Evropské federace pro interkulturní vzdělávání (EFIL) se tento koncept rozšířil i na vzdělávací výměny studentů a pedagogů. Jedním z prvních projektů zahrnující studentské výměny byl projekt zastřešený Radou Evropy Eurovision (probíhal v letech 1994-1998) a účastnili se ho studenti z těchto zemí: Estonsko, Francie, Irsko, Chorvatsko, Kypr, Rakousko, Kanada a Tunisko (Ruffino, 2006). Výstupem byl řada vyučovacích materiálů pro mezikulturní vzdělávání. V letech 1997 až 2001 probíhal další projekt nazvaný ESSE (*European Secondary School Student Exchange*). Toho projektu se zúčastnila i Česká republika a studenti strávili tři měsíce na střední škole v jiné evropské zemi.

V roce 2003 evropští ministři vzdělávání deklarovali: „zásluhu mezikulturního vzdělávání a Rady Evropy na udržování a rozvoji jednoty a rozmanitosti evropských společností... a vyzývají členské státy, aby zavedly mezikulturní dimenzi do svých vzdělávacích politik“ (překlad J.P.), (Ruffino, 2006, s. 35).

3.3 Příklady dobré praxe mezinárodních studentských výměn

Za šedesátiletou historii mezikulturních výměn se realizovala řada úspěšných projektů, z nichž si dovolím uvést dva.

Prvním příkladem je již zmíněný projekt ESSE, který iniciovala Rada Evropy a zaměřil se na studenty ve věku 16-19 let z členských zemí Rady Evropy. Studenti strávili v hostitelské zemi 3 měsíce a cílem celého projektu bylo prosazovat mír a

demokracii v Evropě skrze mezikulturní vzdělávání. V závěrečné zprávě projektu, kterou vydala Rada Evropy v roce 2001, se píše, že projekt byl: „nástrojem, jak si mohla evropská komunita ověřit jednak evropskou integraci v reálném prostředí třídy, tak reálné problémy, které nastanou, když se přejde od deklarací ke skutečnému přemístění žáků z jednoho školního systému do druhého“ (překlad J.P.), (Ruffino, 2006, s. 17). Dalším projektem byl také již zmiňovaný projekt Eurovision, který probíhal v letech 1994–1998 a zahrnoval studenty z šesti zemí Evropy. Projekt byl založen na sérii mezikulturních setkání po celé Evropě. Úkolem národních týmů bylo vytvořit obraz, který by charakterizoval jejich pohled na Evropu. Následně se národní týmy promíchaly a takto měly za úkol vytvořit nový obraz Evropy, který odrážel smíšené názory na Evropu. Během zpětné vazby se hodnotilo, jakým rozdílným způsobem je nahlíženo na stejnou realitu z národního a mezinárodního pohledu.

Početně největšími a nejdéle trvajících studentskými výměnami v Evropě jsou programy partnerských kanceláří AFS (American Field Service), které jsou na evropské úrovni zastřešeny Evropskou federací mezikulturního vzdělávání (EFIL). Její programy budou popsány v kapitole 3.5 „AFS Mezikulturní programy.“

3.4 Mezikulturní vzdělávání na středních školách v České republice

Byť jsem již řadu faktorů, které ovlivňují realizaci studentských výměn na středních školách obecně jmenovala již v předchozích kapitolách, ráda bych se na tomto místě stručně zmínila o faktorech, které ovlivňují umístění zahraničních studentů a jejich docházku na střední školy. Poznatky čerpám ze své každodenní praxe kontaktu se středními školami (především typů gymnázia) v rámci své činnosti pro neziskovou organizaci AFS Mezikulturní programy.

- Status výměnného studenta a studentské mobility nejsou v České republice nijak zákonně stanoveny.
- V listopadu 2007 došlo k novele školského zákona, který nyní umožňuje i cizincům z třetích zemí studovat (pokud prokáží legální pobyt na území ČR) na českých středních školách za stejných podmínek jako čeští studenti.

- Od roku 1990 se stále zvyšují počty cizinců studujících na českých školách.
- Ředitelé středních škol a jejich pedagogové nejsou ze strany ministerstva školství, krajů apod. nijak systematicky připravováni, školeni na výuku studentů z odlišných soci-kulturních prostředí.
- Řada škol stále zařazuje multikulturní téma převážně do hodin občanské nauky, nikoliv jako průřezové téma ve více předmětech.
- Řada pedagogů není připravených vyučovat projektovou metodou, která se jeví jako nejvhodnější pro zapojení studentů – cizinců do výuky. V řadě případů se stane, že zahraniční student pouze pasivně sedí ve třídě a není zapojen do aktivit ve třídě.
- Mobilita studentů a středoškolských pedagogů se odehrává pouze na základě iniciativy jednotlivých pedagogů (např. projekt eTwinning) či jednotlivých studentů (studium v zahraničí). V drtivé většině škol neexistuje soustavná (tj. přípravná, realizační a hodnotící) činnost v oblasti mezikulturního vzdělávání.
- Obecně se dá říci, že mezi českými středoškoláky stále převládá názor, že co je neznámé či cizí, je nebezpečné. Typickým projevem je například skutečnost, že teoretická znalost anglického jazyka je u českých středoškoláků na velmi dobré úrovni. Bohužel se český středoškolák neodvažuje anglický jazyk v praxi používat, což v mnohém limituje prvotní kontakty mezi studentem cizincem a jeho českým třídním kolektivem, zejména ve fázi, kdy student – cizinec ještě neovládá český jazyk.
- Čeští studenti jsou ve velmi málo případech předem připraveni na přítomnost spolužáka – cizince ve třídním kolektivu.
- Řada nevládních a neziskových organizací, které se zabývají multikulturním vzděláváním na středních školách, se primárně věnuje tématům rasismu, tolerance, lidská práva apod. Bohužel se ve stejné míře nevěnují tématům jako je interkulturní komunikace, interkulturní kompetence, adaptace, porozumění, mobilita apod. Tato témata jsou stěžejní nejen pro uvědomění si kulturní odlišnosti mezi českými studenty a jejich spolužákem – cizincem, ale i k úspěšnému začlenění studenta–cizince do třídního kolektivu.

3.5 AFS Mezikulturní programy ve vybraných evropských zemích

Hlavní činnost na poli mezikulturního vzdělávání, jak jsem již zmínila výše, vykonávají neziskové a nevládní organizace. Jednou z nich je i organizace AFS Mezikulturní programy, která na poli mezikulturního vzdělávání působí již 60 let a to ve více než 50 zemích světa. První studenty vyslalo na studijní program do zahraničí tehdejší AFS Intercultural Programs v Československu již v roce 1947. Mezi prvními studenty, kteří vyjeli na studijní program do USA, byla i pozdější senátorka Jaroslava Moserová.

V roce 1990 byla, díky snaze a přispění prvních účastníků programů z roku 1947–1948, opět otevřena pobočka AFS Intercultural Programs v Praze. V České a Slovenské Federativní Republice (před jejím rozdělením v roce 1993) bylo nejprve hoštěno několik zahraničních studentů, jejichž hostitelské rodiny mohly následně vyslat své děti do zahraničí.

V červnu 1996 pak vzniklo občanské sdružení AFS Mezikulturní programy, které převzalo veškerou činnost dosavadní pobočky a zároveň se jako samostatná národní organizace stalo členem mezinárodního systému AFS.

Těžiště činnosti AFS v České republice spočívá v současnosti v kmenovém ročním programu pro středoškoláky ve věku 15–18 let, který je založený na pravidelné školní docházce a na umístění v hostitelské rodině, který zhruba ve stejném rozsahu zahrnuje jak vysílání českých studentů do zahraničí, tak i hoštění zahraničních studentů v České republice.

V současné době AFS Mezikulturní programy vysílá do zahraničí cca 40 studentů a hostí na území České republiky cca 50 zahraničních studentů. Každoročně je tedy do výměnných programů zapojeno cca 100 středoškoláků, ale i stejný počet vysílajících rodin, hostitelských rodin, ale i středních škol (opět vysílajících a hostitelských) a v neposlední řadě i dobrovolníků, kteří AFS pomáhají zajišťovat chod všech programů.

„AFS Mezikulturní programy celosvětově je mezinárodní, dobrovolnická, nevládní, nezisková organizace, která poskytuje mezikulturní vzdělávací příležitosti s cílem pomáhat lidem rozvíjet schopnosti, získávat znalosti a osvojovat si postoje

potřebné pro tvořivý a harmonický život v současném multikulturním a vzájemně stále propojenějším světě“ (AFS Mezikulturní programy).

Organizace AFS Mezikulturní programy působící v České republice má velkou výhodu v tom, že může čerpat zkušenosti z ostatních partnerských kanceláří nejen v Evropě. Na překážku přímé implementace zavedených a doporučených postupů, jak pracovat se studentem – cizincem ve třídě a realizovat tak úspěšně mezikulturní vzdělávání, bývá často skutečnost, že dané postupy jsou platné pro tu kterou zemi, díky odlišnému stupni rozvoje občanské společnosti a dalším legislativním a sociálně-kulturním aspektům.

Pro účely vypracování diplomové práce jsem si od partnerů z jiných kanceláří AFS vyžádala formou krátkého dotazníku zprávu o tom, jak je realizováno mezikulturní vzdělávání na středních školách v jejich zemích. Z třinácti oslovených partnerských kanceláří na dotazník odpovědělo pět partnerů. Souhrn obdržených informací, který může sloužit i jako doporučení pro zlepšení vztahů se středními školami pro AFS Mezikulturní programy, uvádím v této diplomové práci.

3.5.1 Rakousko

Střední školy v Rakousku jsou zřizovány a financovány federálním ministerstvem školství. Pokud federální vláda usiluje o změnu školského zákona, musí s touto změnou souhlasit dvě třetiny parlamentu, tím tedy mají školské zákony stejný status, jako zákony ústavní. V posledních letech se v Rakousku stále více prosazují tendence delegovat více pravomocí na jednotlivé federální vlády ve smyslu financování a tvorby školních vzdělávacích programů.

Z celkového počtu středních škol je jich 90–95 % státních, cca 10 % je škol soukromých, většinou církevních. Docházka na střední školu začíná ve věku 15 let a trvá čtyři roky.

Ministerstvo školství již v 30. letech 20. století (jako první v Evropě) legislativně upravilo studentské výměny, k čemuž vydalo oficiální prohlášení ministra školství o důležitosti mezikulturního vzdělávání pro mladé lidi a středoškolské pedagogy.

Organizace AFS v Rakousku úzce spolupracuje nejen s federálním ministerstvem školství, ale i se státní institucí Pädagogische Akademie (instituce, která vzdělává pedagogy), dále s radou UNESCO v Rakousku a přímo s několika politiky, kteří během svých středoškolských studií absolvovali výměnný program AFS či se zapojili do aktivit AFS jiným způsobem (vyslali své potomky na výměnný pobyt či hostili zahraničního studenta). Federální ministerstvo školství akreditovalo program AFS a tudíž je pro rakouské středoškoláky možné, nechat si studium v zahraničí zahrnout do řádného studia, pokud délka studia v zahraničí překročila pět měsíců. Student pak nemusí absolvovat vyrovnávací zkoušky.

AFS v Rakousku pořádá každoročně školení pro středoškolské pedagogy zejména na téma mezikulturního vzdělávání a zastřešuje výměny středoškolských pedagogů v rámci programu Comenius.

3.5.2 Belgie

V Belgii AFS funguje odděleně pro vlámskou a valonskou část země. Je velmi zajímavé porovnat, jak se např. k přítomnosti zahraničních studentů na středních školách staví jednotlivé celky. Ve vlámské části země jsou v tomto směru vztahy s ministerstvem školství na velmi dobré úrovni, zejména kvůli tomu, že holandština není tolik populární jazyk pro zahraniční studenty, tak jako je tomu v případě francouzštiny. Proto je v holandsky mluvící části Belgie nutné více formalizovat status výměnného studenta, který minimálně v prvních měsících své školní docházky holandštinu neovládá (realita zapojení studenta, který neovládá jazyk hostitelské země, je tedy velmi podobná situaci na českých středních školách). Francouzsky mluvící část země nemusí klást takový důraz na specifické zapojení výměnných studentů do výuky, protože řada z těchto studentů francouzštinu ovládá na určité úrovni před samotným příjezdem do země a tudíž může spíše následovat výuku na střední škole jako normální vrstevník v této části Belgie.

Každý ze samosprávných celků Belgie má vlastní vzdělávací systém. Pouze tři oblasti zůstaly v pravomoci federálního ministerstva školství: začátek a konec povinné školní docházky, minimální požadavky na udělení středoškolského diplomu a kritéria

pro udělení důchodů pro pedagogy a školské zaměstnance. Většina škol je státních. Platí, že pro studenty ve věku 12–18 let je školní docházka povinná.

Již v roce 1992 ministerstvo vlámské části Belgie podpořilo umístění zahraničních studentů na středních školách, nicméně doposud není vyřešena problematika uznávání zahraničního studia do kurikula domovské země.

AFS ve vlámské části Belgie úzce spolupracuje s prestižní vzdělávací agenturou Ceran (jejímiž klienty jsou v první řadě top manažeři), která jednak pro AFS organizuje intenzivní kurzy holandštiny pro zahraniční studenty, dále dvakrát do roka pořádá dvoudenní kurz multikulturního vzdělávání pro středoškolské pedagogy. AFS se také snaží o soustavnou spolupráci s učiteli na středních školách, zejména s těmi, kteří mají zahraniční studenty na starosti. Vedle těchto aktivit AFS ve vlámské části Belgie organizuje cca osm studentských výměn za jeden školní rok.

Naproti tomu ve francouzsky mluvící části Belgie doposud chybí oficiální podpora ministerstva školství pro umístování zahraničních studentů na střední školy. Je v kompetenci konkrétního ředitele školy, zda zahraničního studenta přijme či nikoliv (stejná situace jako v České republice). Od tohoto rozhodnutí se nadále odvíjí i udělení osvědčení o absolvování školní docházky. Jelikož do francouzsky mluvící části Belgie směřuje většina zahraničních studentů, má AFS v této části Belgie početnou konkurenci dalších organizací, které se zabývají studentskými výměnami a mezi kterými se musí prosadit (oproti holandské části, kde – podobně jako v České republice – umístování zahraničních studentů na střední školy realizuje v podstatě jen AFS).

Velmi specifickou roli (oproti jiným kancelářím AFS v Evropě) má zaměstnanec valonské AFS, který se zabývá mezikulturním vzděláváním na středních školách a který je přímo placený ministerstvem školství. Dochází tak k jedinečnému spojení zkušeností učitele a zároveň experta na mezikulturním vzdělávání.

3.5.3 Francie

Ve Francii je povinná školní docházka od šesti let věku do šestnácti let věku. Systém školství je silně centralizován, i když v posledních letech je kladen důraz na

převedení více pravomocí na 27 distriktů, pod které spadají jednotlivé střední školy. Ministerstvo školství ve Francii doposud nevydalo zákonný rámec pro středoškolské výměnné pobyty, i když ministerstvo zdůrazňuje a podporuje mezikulturní vzdělávání jako důležitý prostředek globálního vzdělávání.

AFS ve Francii proto usiluje o bližší spolupráci s ministerstvem školství a se středními školami a to zejména realizací projektů, které mají střední školy blíže seznámit s mezikulturním vzděláváním. Projekt zahrnuje dílčí úkoly jako: tým expertů, kteří fungují jako zdroj informací pro střední školy, které hostí zahraničního studenta; soustavné školení pro středoškolské pedagogy zejména v oblastech globální problematiky a mezinárodních institucí. AFS ve Francii též úzce spolupracuje s UNESCO; nabízí školám své proškolené dobrovolníky, kteří se zapojují do výuky cizích jazyků, přednášek o mezikulturním vzdělávání apod. AFS úzce spolupracuje s dalšími organizacemi zabývajícími se studentskými výměnami (např. Rotary) a spolu s nimi zajišťují účast studentů na zasedáních Rady bezpečnosti Spojených národů určených středoškolským studentům. V neposlední řadě výčtu aktivit, kterými se snaží AFS Francie propagovat mezikulturní vzdělávání, patří organizace výměnných pobytů třídních kolektivů a studijní pobyty v zahraničí pro středoškolské pedagogy.

3.5.4 Německo

Taktéž Německo je federací, kde zodpovědnost za školství leží na jednotlivých 16 spolkových státech. V každém z těchto států funguje ministerstvo školství, které stanovuje např. typy škol ve spolkovém státě, délku povinné školní docházky, standardy závěrečné zkoušky apod. Podobně jako např. ve Španělsku musí učitelé v Německu po úspěšném absolvování vysoké školy a po dvou letech vyučování složit státní zkoušku z didaktiky a pedagogických znalostí. Po absolvování této zkoušky se stávají státními zaměstnanci s doživotní jistotou zaměstnání, garancí výše příjmu a odpovídající penze. Nicméně po této státní zkoušce již není učitelům nijak předepsáno se dále vzdělávat. V posledních letech však přibývá učitelů, kteří působí jako zaměstnanci veřejného sektoru. Spolu s těmito změnami a se změnami ve státním

sektoru, který se zaměřuje na vyšší kvalitu pedagogické činnosti, stoupají požadavky na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V Německu jsou studentské výměny vnímány jako velmi podstatná součást vzdělávání mladých lidí. Stipendia na tyto výměny poskytuje nejen řada organizací a institucí, ale i ministerstva jednotlivých spolkových zemí (např. většina zahraničních studentů, kteří studují jako výměnní studenti v České republice, získala stipendium od některého ministerstva spolkové země).

AFS v Německu spolupracuje s celou řadou německých pedagogů, kteří se podílí na přípravě podpůrných materiálů pro zahraniční studenty, které mohou pedagogové využít při vyučování studenta, který ještě neovládá německý jazyk. V neposlední řadě také AFS organizuje celou řadu studentských a pedagogických výměn a díky své fundraisingové politice patří mezi AFS partnery, kteří vysílají nejvíce stipendijních studentů.

3.5.5 Itálie

Obdobně jako země uvedené výše i italské školy procházejí procesem decentralizace. Centrální ministerstvo školství si zachovalo rozhodovací pravomoc např. pro stanovení učebních plánů, standardů, zaměstnávání učitelů a má finální slovo při veškerém schvalování a rozhodování, tedy včetně oblasti studentských výměn. Mezikulturní vzdělávání bylo legislativou podpořeno již v roce 1994 jako jedna ze vzdělávacích priorit, nicméně zejména ve smyslu výchovy k toleranci, proti rasismu apod. nikoliv jako praktická podpora pro realizaci studentské mobility. Přesto tento přístup ministerstva velmi zjednodušil veškerou administrativu spojenou se studentskými výměnami.

AFS je v Itálii velmi respektovanou institucí, expertem na mezikulturní vzdělávání, na kterou se obrací řada škol s prosbou o školení jejich pracovníků. Tato školení se pořádají dvakrát do roka a to nejen pro učitele, kteří jsou se zahraničním studentem v denním kontaktu, ale i pro vedoucí pracovníky škol. Do školení jsou zapojeni též zaměstnanci regionálních vládních úřadů. Vedle těchto praktických školení nabízí AFS v Itálii školám brožuru, jejímž obsahem jsou tři hlavní oblasti:

shrnutí legislativy, která se zabývá studentskými výměnami, teorií kultury a mezikulturního vzdělávání a pedagogická a didaktická doporučení jak integrovat zahraničního studenta do třídního kolektivu. V neposlední řadě AFS v Itálii ročně realizuje cca 30 výměn třídních kolektivů a pedagogických pracovníků.

Z výše uvedených stručných popisů stavu mezikulturního vzdělávání v jednotlivých evropských zemích, resp. z popisu, jak jednotlivé kanceláře AFS Intercultural Programs realizují své výměnné programy v daných zemích, jasně vyplývá, že v evropských zemích je mezikulturní vzdělávání vnímáno jako velmi podstatná součást vzdělání mladých lidí. Obdobně jako český vzdělávací systém, i většina vzdělávacích soustav v evropských zemích prošla procesem decentralizace. Ve většině evropských zemích, kde AFS Intercultural Programs působí již více jak 50 let, si za dobu svého působení dokázalo utvořit velmi blízké vztahy s pedagogy a s vedením škol natolik, že tito vnímají AFS jako významného partnera při realizaci studentských výměn, mezikulturního školení pro své pedagogy a při realizaci výměnných pobytů svých pedagogů. Řada kanceláří AFS též úzce spolupracuje s organizacemi jako UNESCO, Rada Evropy či Sietar.

3.6 Výstupy rozhovorů s řediteli a pedagogy středních škol

Během vypracování diplomové práce jsem navštívila deset gymnázií v České republice. Jednalo se o tato gymnázia: Gymnázium Václava Hraběte, Hořovice; Gymnázium na Vítězné pláni, Praha; Gymnázium Budějovická, Praha; Gymnázium Jana Nerudy, Praha; Gymnázium nad Alejí, Praha; Biskupské gymnázium, Hradec Králové; Slovanské gymnázium, Olomouc; Gymnázium Kolín a Slovanské gymnázium, Brno. Vedle těchto gymnázií, kde byly realizovány řízené rozhovory s řediteli a pedagogy, jsem během výkonu své práce pro organizaci AFS Mezikulturní programy v častém primárně telefonickém kontaktu se školami, které hostí zahraniční studenty. Vzor dotazníku, který sloužil jako podklad pro řízený pohovor s řediteli a pedagogy, je uveden v příloze E. Tyto školy byly voleny k řízenému rozhovoru záměrně, neboť s nimi organizace AFS Mezikulturní programy dlouhodobě

spolupracuje. Tyto školy pravidelně hostí zahraniční studenty, kteří na školách studují po dobu jednoho školního roku, případně jednoho pololetí či po dobu tří měsíců.

Z rozhovorů jasně vyplývá, že v současné době je pro ředitele škol prioritou vypracování školních vzdělávacích plánů. Například Slovácké gymnázium v Brně patří mezi tzv. pilotní gymnázia (Pilot G), která jako první zaváděla školní vzdělávací plán na své škole a dle rozdělení škol do čtyř kategorií (viz Kapitola 2.4 „Školská reforma a mezikulturní vzdělávání“) dle přístupu k realizaci vzdělávací reformy se řadí mezi gymnázia motivovaná a dobře připravená na realizaci školního vzdělávacího plánu podle kterého již škola ve školním roce 2007/2008 učí. Byť na škole studuje málo zahraničních studentů (zejména potomci bilingvních rodičů), škola realizuje výuku některých předmětů v angličtině, což je podporováno i krajským zřizovatelem. Škola je tak připravena nabídnout studentům – cizincům jak projektovou výuku, tak zapojení do výuky v anglickém jazyce.

Všechna gymnázia shodně uváděla, že v jejich třídách studuje minimum cizinců. Jedná se převážně o děti vietnamské, ruské či slovenské národnosti. Tito studenti na školu nastupují již v době, kdy do určité míry ovládají český jazyk a tudíž následují veškerou výuku v českém jazyce a škola jim výuku nijak nepřizpůsobuje.

Pokud měly školy komentovat zahraniční aktivity svých pedagogů, zmiňovaly především stipendia Fulbrightovy nadace a dále výměny školních kolektivů, které jsou organizovány jednotlivými pedagogy. Jedna ze škol zmínila, že zahraniční aktivity školy ve smyslu výměny školních kolektivů byly velmi populární na začátku 90. let, nyní již nadšení opadá a o takovéto výměny není ze strany studentů velký zájem. Oproti tomu bilingvní gymnázia (Gymnázium Budějovická, Praha a Gymnázium Jana Nerudy, Praha) posílají své studenty na krátkodobé poznávací pobyty v hojně míře a bývá pravidlem, že studenti musí z takovýchto pobytů vypracovávat závěrečné zprávy, jejichž cílem je zamyšlení studentů nad odlišnostmi a specifiky dané kultury. Jednotlivé školy taktéž realizují výměnné projekty zaměřené na rozličná témata. Například jedno z pražských gymnázií realizuje pobyt skupiny mladých fotbalistů z Ghany, kteří učí české středoškoláky hrát fotbal.

Na středních školách nebývá pravidlem, že se zahraničním aktivitám školy soustavně věnuje někdo z vedení školy či některý pedagog. Zahraniční aktivity jsou

převážně nárazové, realizované především pedagogy cizích jazyků. Na otázku, zda školy znají jiné organizace, které se přímo zabývají studentskými výměnami, než organizaci AFS Mezikulturní programy, odpovídaly školy převážně záporně. Ze své praxe vím, že na českém trhu existuje řada komerčních společností, které se zabývají vysílání českých studentů na studijní pobyty do zahraničí. Primárním cílem programů těchto společností je, aby se účastníci naučili co nejlépe jazyk hostitelské země, nikoliv mezikulturní vzdělávání. Na poli hostitelských organizací, které umisťují zahraniční studenty na střední školy, operuje AFS Mezikulturní programy téměř jako jediná.

Řada škol se cítí podporována ve svých zahraničních aktivitách svými zřizovateli (v převážné většině krajem). Ministerstvo školství v tomto smyslu do aktivit školy nijak nezasahuje. Pokud se jedná o samotné mezikulturní vzdělávání pedagogů, je toto realizováno opět nesystematicky a individuálně dle preferencí jednotlivých pedagogů (tento druh vzdělávání vyhledávají především učitelé občanské výchovy). Pro všechny školy, se kterými byl realizován řízený pohovor, platí, že nebyly schopné vyjmenovat žádné školení, kterého by se jejich pedagogové za poslední školní rok zúčastnili a které by se věnovalo multikulturní problematice. Většina škol komentovala, že pokud se jejich pedagogové v posledním školním roce účastnili nějakého školení, pak se jednalo o školení na přípravu a realizaci rámcových vzdělávacích programů.

Jako hlavní motivaci přijetí zahraničního studenta ke studiu školy označují skutečnost, že přítomností zahraničního studenta na škole umožňují českým studentům komunikovat v cizím jazyce, získat zkušenosti se vzdělávacím systémem v jiné zemi a že studenti mají možnost seznámit se s kulturou a zvyky často exotických zemí. AFS Mezikulturní programy hostí v České republice každoročně cca 50 zahraničních studentů z celého světa. Do České republiky přijíždí studenti z: USA, Mexika, Brazílie, Venezuely, Paraguaje, Chile, Norska, Finska, Německa, Rakouska, Francie, Španělska, Portugalska, Thajska, Japonska, Hong Kongu, Austrálie, Nového Zélandu aj. Školy zahraniční studenty využívají především v hodinách cizích jazyků, v hodinách zeměpisu, dějepisu a občanské nauky. Studenti v těchto hodinách vystupují jako ambasadoři svých zemí, připravují si prezentace o své vlastní zemi, individuálně

si připravují témata probíraná v daných hodinách tak, jak jsou vyučována v jejich domovských zemích apod.

Mezi hlavní komplikace umístění studenta – cizince na střední školu řadí vedení škol zejména nevyjasněný postup při přijetí zahraničního studenta ke školní docházce, nevyjasněný status zahraničního studenta zejména ve vztahu k jeho klasifikaci a školní docházce. Školy také svorně komentují nedostatečnou úroveň znalosti českého jazyka. Z těchto nejasností často vyplývá negativní postoj řady pedagogů vůči výměnným studentům. V mnoha případech je pro vedení školy velmi obtížné vysvětlit svým pedagogům, že smyslem pobytu zahraničního studenta na střední škole není získání konkrétních akademických znalostí, ale naopak, že škola slouží jako místo kulturního a sociálního střetávání se a obohacování mezi českými studenty a studentem – cizincem. Řada pedagogů přistupuje ke studentovi – cizinci velmi pasivně. To znamená, že pokud student sám neprokáže dostatečný zájem o vyučovanou látku, pedagog rezignuje na jeho zapojení do výuky a toleruje pasivní setrvání studenta – cizince ve třídě po celou délku jeho docházky na střední školu.

Tento přístup pedagogů považují ze velmi nešťastný (několik gymnázií tento přístup dokonce komentovalo jako vyhovující pro obě strany, pro pedagoga i pro studenta – cizince), byť pochopitelný. Pedagogové jsou nuceni odučit určité penzum látky a nemají vyčleněnou kapacitu na to, aby se individuálně věnovali studentovi, který dostatečně neovládá český jazyk. Proto je pro organizaci AFS Mezikulturní programy zcela stěžejní klást důraz na kvalitní jazykovou přípravu svých studentů jednak zasláním kvalitních jazykových materiálů zahraničním studentům před jejich příjezdem do České republiky a dále zajištěním výuky českého jazyka hlavně v prvních měsících jejich pobytu v České republice. Další oblastí, kde je třeba zlepšit podporu studenta – cizince v jeho zapojení do výuky na střední škole, je vypracování metodických listů, které by pedagogům umožňovaly v případě, že si nejsou jisti, jak se studentem – cizincem ve třídě pracovat, zadat studentovi individuální práci na základě metodických listů, které by pak následně mohl pedagog kontrolovat a na jejichž základě by mohl studenta klasifikovat (slovně hodnotit).

Z výše uvedeného vyplývá, že umístění zahraničního studenta na střední školu se střetává s řadou problémů. Jednak kvůli legislativně neošetřenému statusu

výměnného studenta není jasně stanoveno, za jakých podmínek lze studenta na školu přijmout a jak studenta klasifikovat. Dále je problematické samotné zapojení studenta do výuky zejména kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka. Byť je přítomnost zahraničního studenta hodnocena většinou škol jako obrovský přínos pro studenty dané školy, kteří mají jedinečnou možnost být v přímém kontaktu s mladým člověkem z jiné kultury, učitelé si nejsou jisti jak této příležitosti využít. AFS Mezikulturní programy by se mělo zaměřit na přípravu pedagogů na přítomnost zahraničního studenta ve třídě a v třídním kolektivu. Skutečností ovšem zůstává, že v návalu povinností, které musí současná střední škola řešit, zbývá velmi málo prostoru na takovouto přípravu a pedagogové ji nepovažují za prioritní. Bohužel se tak přítomnost zahraničního studenta omezuje na jeho pasivní účast v hodinách. Mezikulturní vzdělávání se pak sice realizuje ve školních prostorách ale spíše neformálně, o přestávkách kde ovšem uniká jedinečná možnost facilitace mezikulturního vzdělávání zkušeným pedagogem.

3.7 Zpětná vazba od výměnných studentů

Stejně jako od ředitelů a pedagogů středních škol jsem se snažila získat zpětnou vazbu o školní docházce i od zahraničních studentů. Zahraniční studenti odpovídali na dotazník, který jim byl zaslán elektronicky. Návratnost dotazníků byla poměrně velká, z 54 studentů, kteří ve školním roce 2007/2008 studují na gymnáziích po celé České republice, jich na dotazník odpovědělo 39, což činí 72 %. Jedná se o studenty ve věku 16 – 18 let, kteří na českých středních školách studují jeden školní rok. Dotazníky studenti vyplňovali v polovině svého pobytu v České republice, tj. v průběhu měsíce ledna 2008. Studenti navštěvují většinou 2. nebo 3. ročník gymnázií bez ohledu na jejich věk. Je v plné kompetenci školy, do kterého ročníku výměnného studenta umístí. Studenti nastupují do školy s minimální znalostí českého jazyka, který si osvojí (samozřejmě dle individuálních schopností) po zhruba třech měsících pobytu v České republice do takové míry, že jsou schopni komunikovat o běžných každodenních tématech (vzor dotazníku je přiložen v příloze F). Studenti na dotazník odpovídali v anglickém jazyce.

Většina studentů očekávala, že jejich škola bude náročnější jak v dohlížení na školní docházku, tak ve sledování studijních výsledků. V úvodu své školní docházky je jim vedením školy (výjimečně na žádost zahraničního studenta či jeho hostitelské rodiny, nebo z iniciativy třídního učitele) sestaven individuální studijní plán, který si studenti v průběhu školního roku mohou sami měnit dle svých preferencí. Výmění studenti tak dochází především do hodin českého jazyka, německého, anglického či francouzského jazyka, dále do hodin matematiky, biologie, fyziky a chemie, kde se mohou zapojit do výuky bez dostatečné znalosti českého jazyka. Naopak v hodinách dějepisu, zeměpisu a občanské nauky je jim často dán prostor pro individuální projekty, kde představují jejich vlastní země, kulturu, vzdělávací systém apod. Každou takovou aktivitu výmění studenti velmi vítají. Některé školy ale také volí taktiku, kdy výměnný student od samého počátku školní docházky dochází na všechny předměty se svojí kmenovou třídou.

Většina výměnných studentů se shoduje v tom, že zpočátku školního roku jsou hojně „využíváni“ na různé prezentace a besedy se svými spolužáky. Čím delší dobu jsou ale studenty dané školy, tím tyto aktivity ubývají a studenti jsou buď odkázáni na vlastní iniciativu nebo (ve většině případů) tráví vyučování čtením pod lavicí či dokonce poslechem hudby. Stejně jako někteří pedagogové i někteří výmění studenti toto nastavení hodnotí kladně, ovšem je i značná část studentů (43 %), kteří tuto situaci vnímají jako nevhodnou. Cítí, že jsou ve škole „navíc“ či vnímají, že jsou pedagogům lhostejní a byli by rádi více zapojeni do výuky.

Jako primární kontakt na škole pro výměnné studenty funguje učitel anglického jazyka, dále třídní učitel nebo výchovný poradce. Studenti dle svých vlastních slov nemají problém se na tyto osoby obrátit s prosbou o pomoc při řešení každodenních situací (změna rozvrhu, absence ve škole, školní výlety apod.).

Velká část studentů (67 %) komentovala, že je poměrně obtížné najít si mezi českými spolužáky kamarády. Toto se zjevně lépe daří studentům na školách v menších městech. Výmění studenti si všimají toho, že čeští studenti se často ostýchají komunikovat s výměnným studentem v anglickém jazyce zejména v prvních měsících, než se výměnný student naučí komunikovat v českém jazyce. Někteří studenti též vidí české studenty jako ty, kteří se raději druží s ostatními českými

studenty a ostýchají se učinit první kontakt s výměnným studentem. Tento stav klade velké nároky na výměnné studenty, kteří tak musí neustále usilovat o kontakt s českými studenty. Řada výměnných studentů na tuto snahu rezignuje a své kamarády si hledá mezi ostatními výměnnými studenty (pokud jsou v jeho blízkosti) nebo v rámci kroužků a zájmových aktivit. Zde vidím velký prostor pro zlepšení přístupu pedagogů k zapojení zahraničních studentů nejen do výuky, ale i v usnadnění studentům – cizincům jejich zapojení do třídního kolektivu. Pokud by studenti navzájem měli více příležitostí ke spolupráci, např. na společném projektu, pokud by pedagog vyvolával v hodinách diskuse na témata, na která mohou mít jak student – cizinec, tak český student odlišný názor, jistě by to vyvolalo větší zájme o vzájemné poznání.

Jako doporučení ke zlepšení této situace výměnní studenti doporučují naučit se co nejdříve česky, nebát se používat český jazyk, i když se necítí jistí v jeho správném užívání, sestavit si individuální studijní plán tak, aby obsahoval co nejvíce hodin českého jazyka a dalších jazykových předmětů. Dále studenti doporučují být aktivní, snažit se o neustálou iniciativu kontaktu s českými spolužáky, nebát se ptát, pracovat na společném projektu s ostatními českými spolužáky, navštěvovat hodiny matematiky, fyziky apod., pokud jim student rozumí a umí se v nich orientovat i bez znalosti jazyka apod.

Vidíme tedy, že výměnní studenti jsou schopni vypořádat se s specifika české školy a českých spolužáků natolik, že se dokáží této realitě přizpůsobit, poučit se z ní a adaptovat se na ni. To je jedinečný příklad toho, jak pobyt v jiné kultuře nutí studenty – cizince reflektovat své chování a přizpůsobovat ho svému okolí. Toto je mezikulturní vzdělávání v praxi. Bylo by velmi žádoucí, aby čeští pedagogové uměli této příležitosti využít ve prospěch českých studentů, kteří jsou s výměnným studentem v dennodenním kontaktu, ale díky nedostatku zpětné vazby a reflexe na toto střetávání se s jinou kulturou, je tato zkušenost mívá bez užitku, zůstávají touto zkušeností nepoznamenáni.

3.8 Shrnutí

Třetí kapitola byla pokusem o přiblížení praxe mezikulturního vzdělávání na středních školách, které může znít jako velmi nezvyklý termín pro české prostředí, ale které je již po více jak padesát let běžnou praxí v západních evropských zemích. V úvodu třetí kapitoly jsem představila stručnou historii studentských výměn na evropském kontinentu, dále jsem představila organizaci AFS Mezikulturní programy jakožto jednu z největších organizací, která se na celosvětové úrovni zabývá výměnnými pobyty zahraničních studentů. Stručně jsem uvedla příklady realizace studentských výměn v některých partnerských zemích organizace AFS Mezikulturní programy, získané z odpovědí na dotazníky, které byly partnerům zaslány v květnu 2008. Tento nástin praxe mezikulturních výměn posloužil jako úvod pro popis realizace mezikulturních výměn na českých středních školách jak z pohledu ředitelů a pedagogů, tak samotných výměnných studentů.

4 Závěr

Diplomová práce s názvem Mezikulturní vzdělávání na středních školách vychází z velké části z mé vlastní tříleté zkušenosti s výměnnými pobyty zahraničních studentů na českých středních školách. Ze své praxe vím, že je pro české střední školy nelehké přijmout ke studiu výměnného studenta a realizovat mezikulturní vzdělávání jako takové. Organizace AFS Mezikulturní programy, pro kterou mám možnost pracovat, se snaží nalézt způsoby, jak tuto situaci řešit, jak k prospěchu středních škol, českých studentů a samozřejmě i výměnných studentů.

Cílem diplomové práce bylo představit problematiku studentských výměn na středních školách a rámeček, ve kterém se tyto výměny v České republice odehrávají. Některé skutečnosti jsou pro realizaci studentských výměn dány a lze je měnit jen obtížně (stav rozvoje multikulturní společnosti v České republice), jiné podmínky lze měnit pozvolně (mezikulturní vzdělávání pedagogů) a některé realie by se měly zlepšovat rok od roku (např. příprava jazykových materiálů pro výuku českého jazyka pro výměnné studenty) a intenzivnější propagace těchto programů.

Diplomovou práci jsem pojala jako širší uvedení do problematiky studentských výměn, jejichž prostřednictvím se účastníci těchto výměn optimální formou mezikulturně vzdělávají. Termín mezikulturní vzdělávání se v českém kontextu užívá velmi zřídka, v odborné literatuře najdeme především termín interkulturní vzdělávání. V úvodu této diplomové práce jsem zdůvodnila, proč používám právě termín mezikulturní vzdělávání, který vyzdvihuji zejména proti multikulturní výchově, tak jak je realizována na středních školách. Domnívám se, že výuka na středních školách, která má studenty vést k toleranci, porozumění a chápání jiných kultur, se ve většině případů omezuje na frontální výklad rozdílů mezi kulturami a etniky, které spíše vedou k vymezování postojů my – oni v české společnosti. Je jistě nepřehlédnutelným faktem, že česká společnost je multikulturní, tedy společností, kde vedle sebe žijí různé národnosti, etnika a menšiny, ale zatím bez obecného uvědomění. Většinová společnost se však k těmto skupinám staví velmi pasivně, nedá se mluvit o vzájemném porozumění, natož o kladném hodnocení a rovnocenných příležitostech. Oproti

společnostem západním, které byly de facto nuceny vyvíjet vlastní modely přístupu většinové společnosti ke svým menšinám po dobu více jak padesáti let (od konce druhé světové války), stojí Česká republika dosud před širší veřejnou diskusí, jak se ke svým menšinám postavit. Tento stav společnosti se samozřejmě dotýká též přístupu středních škol k multikulturnímu vzdělávání.

V českém prostředí se původní odborná literatura, která by se problematikou multikulturního, resp. mezikulturního vzdělávání zabývala, vyskytuje jen sporadicky. Odborná literatura pochází převážně z anglicky, německy či francouzsky mluvících zemí a odtud je nejčastěji překládána. Tento stav způsobuje, že dané termíny se překládají spíše mechanicky, bez historické geneze v českém prostředí a proto mezi odbornou veřejností neexistuje jednoznačná shoda v obsahu významu jednotlivých termínů.

Mezikulturní vzdělávání vnímám jako proces, kterým se mladí lidé (nejen oni, ale i všichni účastníci, kteří vstupují do procesu mezikulturního vzdělávání – učitelé, hostitelské rodiny apod.) připravují na život v multikulturní společnosti, způsob, jak se učí občanským ctnostem, protože díky přímému a praktickému kontaktu s jinou kulturou zapojují do svého učebního procesu nejen teoretické znalosti, ale i praktické zakoušení „jiného“. Právě toto zkušenostní učení, které účastníkům mezikulturního vzdělávání umožňuje reflektovat své vlastní chování, které vyvolává otázky a provokuje účastníky k revizi vlastního chování, vlastních hodnot apod., právě takové vzdělávání považuji za jediné, které vede ke skutečnému získání mezikulturního povědomí a které vede k rozvoji mezikulturních kompetencí.

AFS Mezikulturní programy realizuje studentské výměny na českých středních školách již osmnáct let. Za celou dobu svého působení získala řadu konkurentů na poli vysílání českých studentů do zahraničí, ale stále zůstává jednou z mála organizací, které se zabývají skutečně mezikulturním vzděláváním na českých středních školách, resp. hoštěním zahraničních studentů. Protože je organizací víceméně osamocenou na tomto poli, je pro ni poněkud obtížné prosazovat změnu vnějšího prostředí, které se dotýká realizace studentských výměn jako takových.

Status výměnného studenta doposud není českou legislativou nijak vymezen a tudíž je pro střední školy obtížné opřít se o legislativu při přijímání studentů – cizinců

ke studiu. Legislativou není nijak ošetřeno, jakým způsobem mají být studenti, kteří dostatečně neovládají český jazyk, klasifikováni či jakým způsobem se studenti studující rok v zahraničí opět zapojí do školní docházky.

Mezikulturní vzdělání českých pedagogů představuje další obrovskou agendu, která se přímo dotýká studia cizinců, jenž dostatečně neovládají český jazyk, ale přináší na školu neocenitelný prvek jiné kultury a zkušenosti. V současné době jsou na střední školy zaváděny rámcové vzdělávací programy, které zavazují každé gymnázium k vlastním školním vzdělávacím plánům. Jejich součástí je multikulturní výchova jako průřezové téma, jenž má procházet všemi předměty. Přesto nejsou pedagogové na provádění multikulturní výchovy nijak systematicky připravováni. Pokud se takové vzdělávání pedagogů odehrává, je nesystematické. Řada pedagogů od takového vzdělávání očekává jasné návody a postupy, jak studenty učit toleranci a porozumění jiné kultuře. Pedagogům však v obecné rovině chybí mezikulturní vzdělání a je proto velmi nereálné očekávat, že budou moci individuálně a citlivě přistupovat ke studentům – cizincům. Bohužel se pak často stává, že škola neumí dostatečně využít potenciálu přítomnosti studenta – cizince ve třídě. Přítomnost zahraničního studenta se často setkává s nepochopením, které vyvolává u pedagogů otázku, proč student do školy dochází, jestliže neovládá český jazyk.

Nedoceněná je hodnota prezentace naší společnosti před zahraničním studentem, který bude celoživotně ovlivněn svojí zkušeností z pobytu v České republice.

Nemá-li česká společnost dosud jasně vymezenou ideu přístupu k minoritám a kulturním a etnickým odlišnostem obecně, je možné čerpat řadu zkušeností ze zahraničí. Ze zkušeností partnerských kanceláří AFS Intercultural Programs, organizace, která se nejen na evropské úrovni zabývá studentskými výměnami více jak 60 let, je možné vysledovat, že řada ministerstev a vlád těchto zemí vnímá mezinárodní studentské výměny jako velice podstatnou část vzdělání svých studentů a posléze aktivních občanů. V České republice jsou studentské výměny dosud stále vnímány jako okrajová problematika, týkající se pouze jednotlivců. Stejně tak nejsou ve větší míře podporovány zahraniční aktivity českých pedagogů (výměny učitelů či

třídních kolektivů). Pokud se tyto aktivity dějí, pak především na bilingvních gymnáziích a na základě vlastní iniciativy jednotlivých pedagogů.

Jak vyplývá z rozhovorů s řediteli a pedagogy deseti středních škol, studenti – cizinci jsou ke studiu na střední škole přijímáni převážně proto, aby čeští studenti přišli do kontaktu s jinou kulturou, dozvěděli se více o zemi studenta – cizince a aby měli příležitost komunikovat v cizím jazyce (zejména v angličtině). Školy již bohužel nejsou schopné nahlédnout, že přítomnost studenta – cizince na střední škole představuje daleko širší přínos – zapojovat české studenty do společných projektů se zahraničním studentem, kde by byli studenti navzájem podporováni ve srovnání, reflexi a poučení se z jiné kultury, projekty realizované v rámci jazykové výuky, představení zvyků a tradic dané země, které by obsahovalo hlubší porozumění důvodům, proč daná kultura tyto zvyky a tradice udržuje apod. Vzájemná interakce českých a zahraničních studentů, vzájemné obohacení a neformální střetávání se po celou délku školního roku je ideálním prostředkem k mezikulturnímu vzdělání. Pokud je ještě navíc zasazeno do širšího kontextu, který by studenty vedl k reflexi jejich vzájemného poznávání, je ideálním stavem, o který by měli pedagogové usilovat. Českým studentům kontakty se zahraničním studentem usnadní pozdější orientaci a komunikaci v cizím prostředí.

V neposlední řadě vyvstává před organizací AFS Mezikulturní programy, jakožto organizací, která organizuje pobyt studentů – cizinců na středních školách, řada výzev. Předně je třeba udržovat pravidelný aktivní kontakt s řediteli a pedagogy škol, které hostí studenty – cizince. Tento pravidelný kontakt povede nejen k lepší komunikaci mezi oběma stranami, ale i ke zvýšení povědomí o mezikulturním vzdělávání jako takovém. Kontakt se školami by se měl zaměřit na poskytování konzultací při obtížích se studentem – cizincem, tj. jejich zapojení do výuky, jejich individuálním studiem, jejich školní docházkou apod. Kontakt se školami by se neměl omezit pouze na ústní a osobní kontakt. Organizace AFS by měla školám poskytnout dostatečné informace o mezikulturním vzdělávání, o technických problémech umístění studenta – cizince na střední školu nejen na svých webových stránkách, ale i formou pravidelných školení. Při všeobecném přetížení pedagogů řadou dalších aktivit nejsou pedagogy takto školení hojně vyhledávána. Přesto by organizace v jejich nabízení

neměla ustát. V neposlední řadě je třeba respektovat přání většiny škol, aby student – cizinec pravidelně navštěvoval kurzy českého jazyka. Tím, že student – cizinec bude umět lépe česky, bude se dařit i jeho zapojení do přímé výuky. Ze zpětné vazby jak od pedagogů, tak od samotných studentů – cizinců se dostatečné zvládnutí českého jazyka jeví jako stěžejní pro úspěšné mezikulturní vzdělání. S dostatečnou znalostí českého jazyka (zvládnutí jazyka konkrétní země je vždy základním předpokladem porozumění dané kultuře) budou moci studenti – cizinci lépe následovat výuku v českém jazyce, ale i lépe navazovat přátelství s českými vrstevníky. Pro samotné pedagogy to bude znamenat jednodušší zapojení studentů – cizinců do výuky a doufejme že i otevře možnosti hlubšího poznání obou stran mezikulturního vzdělání.

Mezikulturní vzdělávání je proces, kterým jedinci získávají kompetence potřebné pro život v moderní občanské společnosti: rozvoj osobních hodnot a dovedností, rozvoj mezilidských vztahů, tolerance, citlivost vůči jiným kulturám, povědomí o celosvětových problémech, komunikační dovednosti a orientace na nemateriální hodnoty. Z mezinárodních výzkumů AFS Intercultural Programs se tyto kompetence rozvíjí právě probytem v jiné kultuře. Samozřejmě je zcela mylné se domnívat, že je možné každého středoškoláka vyslat na studijní pobyt do zahraničí, aby zakusil, jaké to je být jiný, odlišný, exotický, být „minoritním.“ Právě skutečnost, že mladý člověk vycestuje „na zkušenou“ tak, jak se tomu dělo již mnoho let před komunistickým režimem, mu dává jedinečné možnosti do budoucna. Je však třeba zdůraznit, že i přímý kontakt se zahraničním studentem na „domácí“ půdě je obrovským přínosem pro rozvoj jedince. Řada škol si postupně tento přínos uvědomuje, bohužel i přes ukotvení multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích plánech, je pořád ještě obtížné přimět pedagogy, aby se nebáli pracovat se studentem – cizincem ve třídě, byť sami neumí cizí jazyk a byť je student – cizinec mezikulturně vzdělanější než sám pedagog. Jiná cesta, než přijmutí a respektování jiného v české společnosti, není.

5 Soupis bibliografických citací

AFS Mezikulturní programy [online]. Aktualizace 3. ledna 2008. [cit. 2008-02-11]. Dostupné z WWW: <http://www.afs.cz/cze_cz/home>. Nestránkováno.

ARENDTOVÁ, Hannah. 1994. *Krize kultury*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.

BARŠA, Pavel. 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1999. Politologická řada; sv. 4. 347 s. ISBN 80-85959-47/x.

BENNET, Milton, J. 1993. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: PAIGE, Michael, R. (ed.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press. 145 s. ISBN 1-877864-30-7.

BENNETT, Christiane, I. 1999. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. 4th ed. Allyn and Bacon, MA. USA. 436 s. ISBN 0-205-28324-1.

BOUTTE, Gloria. 1999. *Multicultural Education: Raising Consciousness*. Wadsworth Publishing Company. CA. 340 s. ISBN 0-8273-8159-X.

BURYÁNEK, Jan. 2004. Interkulturní vzdělávání u nás a v zahraničí. *Čtvrtletník interkulturního vzdělávání*. Praha : Varianty, Společnost Člověk v tísní při ČT, o. p. s., 2004. Roč. I. číslo I-2004. Vychází čtvrtletně. s. 2.

Centrum interkulturního vzdělávání. 2008. *Změna dlouhodobé koncepce* [online]. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. [cit. 2008-05-24]. Dostupné z WWW: <http://pf1.ujep.cz/CIV_cinnost.asp>.

CUSHNER, Kenneth. 2007. International Socialization of Young people: Oportunities and Challenges. In *Internationalizing Youth and Young Adults: Symposium of the International Academy of Intercultural Research*. 5th Biennial Konference, Groningen, The Netherlands. July 10, 2007.

Český statistický úřad. 2007. *Vzdělávání* [online]. Praha : Český statistický úřad. Aktualizace 17.8. 2007 [cit. 2008-05-24]. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani>.

DAHRENDORF, Ralf. 1991. *Úvahy o revoluci v Evropě v dopise, který měl být zaslán jednomu pánovi ve Varšavě*, 1. vyd. Praha : Evropský kulturní klub, 1991. 157 s. ISBN 80-85212-17-X.

FALTÝN, Jaroslav. 2005. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. 1. vyd. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. 130 s. ISBN 80-86284-50-6.

FEŘTEK, Tomáš. 2006. Profesoři varují: reforma škodí. *Reflex*, 2006, č.19/2006. s. 90–92.

HAMMER, Mitchell, R. 2005. *Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience*. The Educational Results Study. Hammer Consulting. USA. The AFS Internal Descriptive Report of the Complete Findings. (ed.) Bettina Hansel. AFS Intercultural Programs. USA. 12. prosince 2005. 56 s. Interní materiál organizace AFS Intercultural Programs.

HIRT, Tomáš. 2004. Multikulturní společnost: Ani hrozba, ani vyznání. *Čtvrtletník interkulturního vzdělávání*. Praha : Varianty, Společnost Člověk v tísní při ČT, o. p. s. Roč. I., číslo I-2004. Vychází čtvrtletně. s. 1.

HOFSTEDE, Gert, H. 1991. *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York : McGraw-Hill, 1997. 279 s. ISBN 0-07-029307-4.

KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: Aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s. r. o., 2004. 131 s. ISBN 80-86432-96-3.

KYMLICKA, Will. 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 383 s. ISBN 0-19-924098-1.

MARTINELLI, Silvio, TAYLOR, Mark (ed.). 2000. *Intercultural Learning*. T-Kit. No. 4. [online]. Strasbourg : Council of Europe Publishing. Aktualizováno 12. listopadu 2000. [cit. 2007-20-11]. Dostupné z WWW:
<http://www.youth-partnership.net/youthpartnership/publications/Tkits/4/Tkit_4_EN>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Česká republika). 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Nakl. Tauris. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Česká republika). 2007. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktualizováno 23. května 2007. [cit. 2007-10-11]. Dostupné z WWW:
<<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.

MURPHY, Robert, F. 1998. *Úvod do kulturní a sociální psychologie*. Praha : Slon, 1998. 266 s. ISBN 80-85850-53-2.

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.

PELIKÁN, Jiří. 2008. *Jak (ne)reformovat českou školu* [online]. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra pedagogiky. [cit. 2008-29-04]. Dostupné z WWW: <<http://pedagogika.ff.cuni.cz/>>.

POTOČKOVÁ, Dana. 1998. Společnost a interkulturalita. In Šišková, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Sborník. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. s. 33-35. ISBN 80-7178-285-8.

POZDĚNOVÁ, Jitka. 2007. *Adaptační proces výměnných studentů*. Praha. 37 s. Písemná práce I. (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí písemné práce PhDr. Martin Kopecký, PhD.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RUFFINO, Roberto. 2006. *Towards a future convention on Intercultural Education Through Pupil Exchange*. Itálie : Intercultura. Interní materiál organizace EFIL (European Federation of Intercultural Learning).

Společnost Člověk v tísní. 2002. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha : Varianty, 2002. Lidové noviny. 518 s. ISBN 80-7106-614-1.

Společnost Člověk v tísní. 2008. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Závěrečná zpráva z výzkumu* [online]. Praha : Varianty, Společnost Člověk v tísní při ČT, o. p. s. Aktualizováno leden 2008. [cit. 2008-04-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>>.

Školský zákon. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktualizace 10. listopadu 2004. [cit. 2008-08-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Výzkumný ústav pedagogický. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2008-08-04]. Dostupné z WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktualizace 10. listopadu 2004. [cit. 2008-08-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

ZATLOUKALOVÁ, Milena. 2008. *ŠVP a vzdělávání učitelů*. Učitelské listy [online]. Aktualizace 7. května 2008. [cit. 2008-01-06]. Dostupné z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=103534&CAI=2153>>.

6 Bibliografie

<http://efil.afs.org> – European Federation for Intercultural Learning

<http://pf1.ujep.cz> – Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

<http://ttnet.nuov.cz> – Partnerství pro vzdělávání učitelů

<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz> – Učitelské listy

<http://www.afs.cz> – AFS Mezikulturní programy

<http://www.afs.org> – AFS Intercultural Programs

<http://www.ceremat.cz> – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

<http://www.coe.int> – Council of Europe

<http://www.czso.cz> – Český statistický úřad

<http://www.dzs.cz> – Dům zahraničních služeb Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

<http://www.edu.cz> – Školský a vzdělávací portál

<http://www.ippp.cz> – Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

<http://www.kvic.cz> – Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín

<http://www.msmt.cz> – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

<http://www.naep.cz> – Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

<http://www.nidv.cz/cs> – Národní institut dalšího vzdělávání

<http://www.rvp.cz> – Metodický portál Rámcový vzdělávací program

<http://www.training-youth.net> – Youth Partnership web portal

<http://www.uiv.cz> – Ústav pro informace ve vzdělávání

<http://www.varianty.cz> – Webový portál pro výuku Interkulturního vzdělávání a Globálního rozvojového vzdělávání

<http://www.vuppraha.cz> – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

7 Přílohy

Příloha A – Model ledovce	75
Příloha B – Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol.....	76
Příloha C – Vývoj počtu studentů – cizinců na jednotlivých typech škol	77
Příloha D – Dotazník pro partnery AFS	78
Příloha E – Dotazník pro ředitele gymnázií	79
Příloha F – Dotazník pro výměnné studenty	83

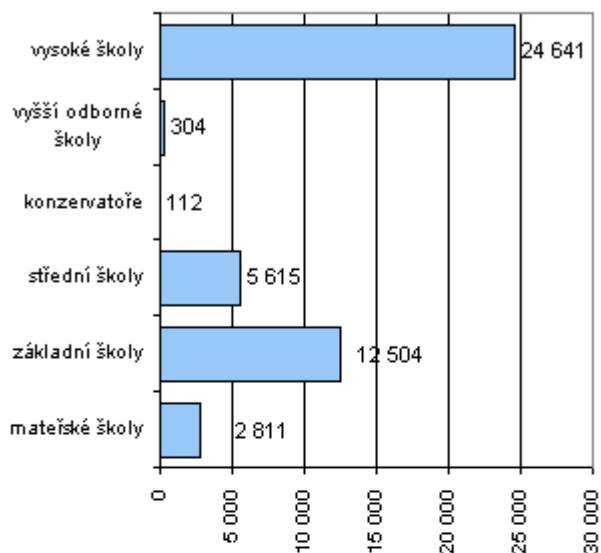
Příloha A – Model ledovce



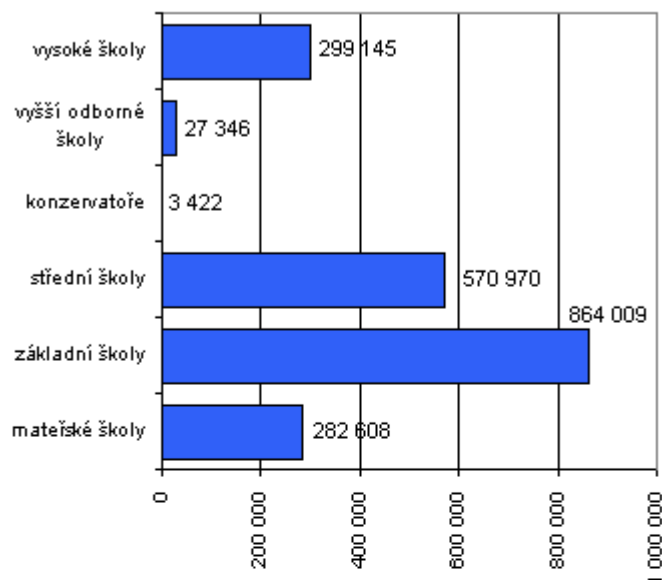
Zdroj: *AFS Orientation Handbook Vol. 4*, New York. AFS Intercultural Programs, Inc. 1984. Volně přeloženo zaměstnanci AFS Mezikulturní programy. Interní materiál AFS Mezikulturní programy.

Příloha B – Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol

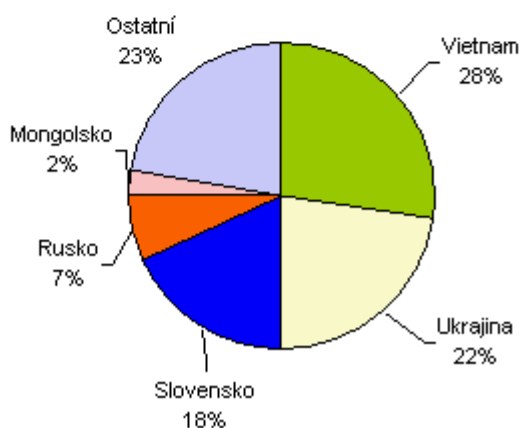
Počty zahraničních studentů na různých typech škol - školní rok 2006/07



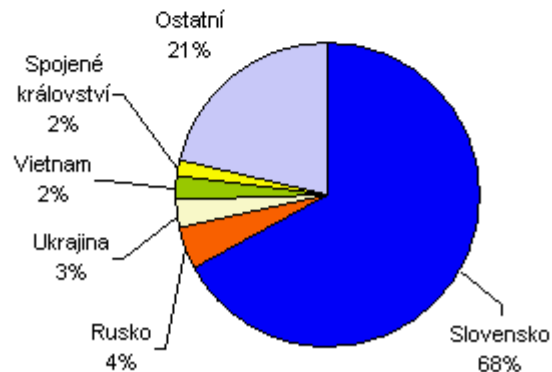
Počty českých studentů na různých typech škol - školní rok 2006/07



Cizinci na základních školách v ČR podle státního občanství 2006/2007



Cizinci na vysokých školách v ČR podle státního občanství 2006/2007



Zdroj: Český statistický úřad. Aktualizace 17. srpna 2007. [cit. 2008-05-05]. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani>.

Příloha C – Vývoj počtu studentů – cizinců na jednotlivých typech škol

Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci; 2000/01-2006/07

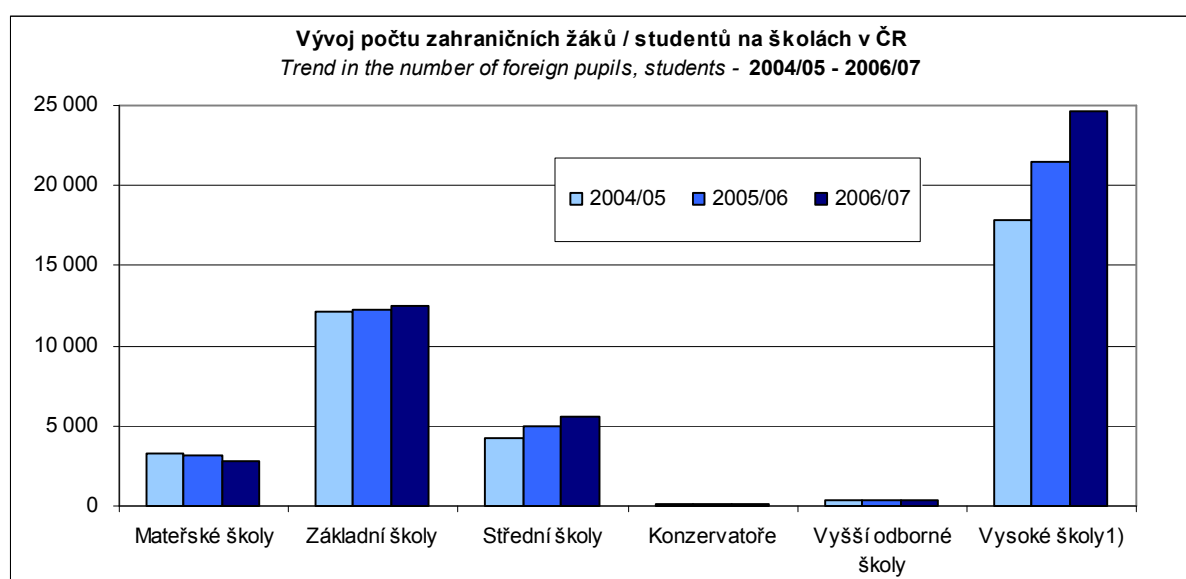
Nursery, basic and secondary schools, conservatories, higher professional schools and universities: foreign students; 2000/01-2006/07

Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání

Source: Institute for Information on Education

Ukazatel	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Mateřské školy	.	.	3 110	3 252	3 244	3 213	2 811
Základní školy	.	.	10 546	12 973	12 113	12 279	12 504
Střední školy	.	.	2 920	3 584	4 250	4 940	5 615
Konzervatoře	.	.	64	74	82	93	112
Vyšší odborné školy	253	309	379	385	353	313	304
Vysoké školy ¹⁾	7 480	9 417	12 060	14 495	17 811	21 434	24 641

¹⁾ od akademického roku 2004/2005 počet studentů vysokých škol ve fyzických osobách, před akademickým rokem 2004/05 údaje o počtech studií
údaj není k dispozici



Zdroj: Český statistický úřad. Aktualizace 17. srpna 2007. [cit. 2008-05-05]. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani>.

Příloha D – Dotazník pro partnery AFS

Partnerským kancelářím AFS byl dne 4.5.2008 zaslán krátký dotazník s následujícími otázkami v anglickém jazyce:

- 1) Prosím popište ve stručnosti specifika vzdělávacího systému ve vaší zemi.
- 2) Kdo je ve vaší zemi zřizovatelem střední školy?
- 3) Jaké jsou požadavky na výkon pedagogické profese? (dosažené vzdělání, další vzdělávání)
- 4) Jaké jsou vztahy AFS a ministerstva školství? Je ve vaší zemi legislativně ošetřen status zahraničního studenta?
- 5) Jaké činnosti AFS ve vaší zemi vykonává na poli mezikulturního vzdělávání?

Ze 13 oslovených partnerů (Norsko, Finsko, Švédsko, Německo, Belgie, Nizozemí, Francie, Švýcarsko, Itálie, Španělsko, Portugalsko, Maďarsko, Velká Británie) odpovědělo ke dni 16.5. 2008 pět z nich.

Příloha E – Dotazník pro ředitele gymnázií

V rozmezí březen až květen 2008 autorka diplomové práce realizovala celkem 10 rozhovorů s řediteli středních škol, které hostí zahraničního studenta na svém gymnáziu. Jako podklad sloužil rozhovorům tento dotazník.

Pomocné schéma pohovoru se zástupci škol

Dotazovaný: Ředitel školy/ zástupce školy

Cíl řízeného rozhovoru: získat přehled o tom, jak probíhá realizace pobytu zahraničního studenta na střední škole.

1. ZAHRANIČNÍ AKTIVITY ŠKOLY

Jaké má Vaše škola zahraniční aktivity? (výměny studentů, učitelů, hoštění zahraničních studentů apod.)

.....
.....
.....
.....
.....

Je na škole osoba, která se zahraničním aktivitám přímo věnuje?

.....
.....
.....
.....
.....

Jsou zahraniční aktivity školy početné? Vyhledávané? Jaký je postoj vedení školy k těmto aktivitám?

.....
.....
.....
.....
.....

S jakými organizacemi, které se zabývají zahraniční mobilitou studentů a pedagogů, škola spolupracuje?

.....
.....
.....
.....
.....

Hostila již škola zahraničního studenta AFS či z jiné organizace?

.....
.....
.....
.....
.....

Jak škola cítí, že ji v tomto směru podporuje kraj, ministerstvo školství?

.....
.....
.....
.....
.....

Jaký je postoj pedagogů k zahraničním výměnám?

.....
.....
.....
.....
.....

Vzdělávají se pedagogové školy v mezikulturním vzdělávání? Je toto vzdělávání někým systematicky řízeno? Krajem? Ministerstvem? Školou? Individuálně?

.....
.....
.....
.....
.....

2. ZAHRANIČNÍ STUDENT VE ŠKOLE

Co školu motivovalo přijmout zahraničního studenta?

.....
.....
.....
.....
.....

S jakým očekáváním škola studenta přijala? Naplnila se tato očekávání?

.....
.....
.....
.....
.....

Jak přítomnost zahraničního studenta přijali pedagogové a studenti?

.....
.....
.....
.....
.....

Co jsou hlavní pozitiva přítomnosti zahraničního studenta ve třídě? Negativa?

.....
.....
.....
.....
.....

Co školu nejvíce trápí po formální stránce (školní docházka, komunikace s rodiči a s organizací AFS, podmínky přijetí studenta na školu apod.)

.....
.....
.....
.....
.....

Co školu nejvíce trápí co se týče zapojení studenta do výuky (docházka, znalost češtiny, motivace apod.)

.....
.....
.....
.....
.....

Jaké škola vidí možnosti zlepšení zapojení studenta do výuky?

.....
.....
.....
.....
.....

Jaké vidí škola možnosti zlepšení spolupráce s organizací AFS?

.....
.....
.....
.....
.....

Jak škola profituje ze zapojení studenta do výuky?

.....
.....
.....
.....
.....

Prostor pro otázky školy:

.....
.....
.....
.....
.....

Děkujeme velice za Vaši spolupráci a čas!

Příloha F – Dotazník pro výměnné studenty

Dotazník byl zaslán mezinárodním studentům studujícím v České republice ve školním roce 2007/2008. Studenti na něj odpovídali písemně (emailová příloha) v průběhu měsíce ledna 2008 tedy v polovině jejich pobytu.

Dotazník vyplnili studenti z těchto zemí: USA, Německo, Chile, Paraguay, Portugalsko, Thajsko, Španělsko, Brazílie, Japonsko, Venezuela, Nizozemí, Hong Kong.

Questionnaires for exchange students: MY SCHOOL EXPERIENCE

Country of Birth:
Age:
School year (eg. 2007/2008):
Name of your school:
Class (eg. 3.A, 2.B)

What were your expectations about your school enrollment?

.....
.....
.....
.....
.....

Describe your first day at school/in your class?

.....
.....
.....
.....
.....

What could have been better/different during your first school day?

.....
.....
.....
.....
.....

Did you negotiate about your timetable at school? With whom?

.....
.....
.....
.....
.....

Could you choose which subjects you will take?

.....
.....
.....
.....
.....

Did someone explain to you where the cloak room, gym, dining hall, etc. is?

.....
.....
.....
.....
.....

Do you have any suggestions how to help students like you to be better acquainted with his/her host school?

.....
.....
.....
.....
.....

Do you actively participate during the class? Are you asked to participate by your teachers?

.....
.....
.....
.....
.....

If not, what do you do during lessons?

.....
.....
.....
.....
.....

Do you have any suggestions how to involve exchange students into the learning process?

.....
.....
.....
.....
.....

How do you communicate with your classmates?

.....
.....
.....
.....
.....

Do you have any contact teacher?

.....
.....
.....
.....
.....

If yes, what is the role of this teacher in your school (eg. English teacher, counselor....)

.....
.....
.....
.....
.....

What are the issues you consult with this teacher?

.....
.....
.....
.....
.....

Do you have any suggestions about student counselor?

.....
.....
.....
.....
.....

How many lessons per week do you have at your school?

.....
.....
.....
.....
.....

In general, how do you feel about your school enrollment?

.....
.....
.....
.....
.....

If you can change 3 things about your school participation, what would that be?

.....
.....
.....
.....
.....

Thank you very much for your careful participation in this questionnaire!!!

**Please use extra papers to give us more feedback, more thoughts about your
hostschool!!!!**