

OBSAH

Úvod	3
1 Teoretická část.....	5
1.1 Vymezení pojmů stereotyp a předsudek	5
1.1.1 Předsudek	5
1.1.2 Stereotyp.....	7
1.2 Vznik a původ předsudků.....	9
1.3 Zdroje předsudků a jejich šíření	11
1.4 Příklady šíření rasových předsudků v historii a dnes	12
1.4.1 Šíření rasových předsudků v historii.....	13
1.4.2 Šíření a následky rasových předsudků v současnosti.....	14
Internet	14
Tv.....	15
Politika	16
1.5 Segregační vzdělávání jako možná podpora předsudkového chování.....	17
1.6 Inkluzivní vzdělávání.....	20
1.7 Multikulturní výchova.....	23
1.7.1 Multikulturní vzdělávání v České republice.....	24
1.7.2 Kritika.....	25
1.7.3 Přístupy k multikulturní výchově.....	26
Kulturně standardní přístup.....	27
Transkulturní přístup.....	29
1.8 Učitel a předsudky	33
2 Empirická část	37
2.1 Metodologie.....	37
2.2 Výběr respondentů.....	38

2.3 Výzkumné otázky	38
2.3.1 Jakým způsobem ovlivňují učitele ve vzdělávání a přístupu k dětem jejich osobní zkušenosti s vyčleněním či posmíváním?	38
2.3.2 Nechávací se učitelé ovlivnit svými předsudky ve vzdělávání či v přístupu k žákům z jiného kulturního, etnického či národnostního prostředí?	39
2.3.3 Dokážou učitelé korektně reagovat na konkrétní příklad konfliktu mezi žáky, založeném na rasových předsudcích?	39
2.3.4. Rozeznají učitelé pozitivní stereotyp a dokážou na něj korektně zareagovat?..	40
2.4 Vyhodnocení šetření	40
2.4.1 Respondent č. 1	40
2.4.2 Respondent č. 2.....	43
2.4.3 Respondent č. 3.....	46
2.4.4 Respondent č. 4.....	49
2.4.5 Respondent č. 5.....	50
2.4.6 Respondent č. 6.....	52
2.5 Vyhodnocení rozhovorů.....	55
Závěr	56
Seznam citací	58
Seznam příloh.....	62
Přepis rozhovoru respondent č. 1	62
Přepis rozhovoru respondent č. 2	62
Přepis rozhovoru respondent č. 3	62
Přepis rozhovoru respondent č. 4	62
Přepis rozhovoru respondent č. 5	62
Přepis rozhovoru respondent č. 6	62

ÚVOD

Předsudky a stereotypy jsou základem pro násilí z nenávisti a každý z nás si nějaké nese v sobě. Mnohokrát jsme se v historii přesvědčili, že tyto jevy vedly ke světovým válkám, občanským válkám, genocidám a násilí mezi lidmi. Mnoho lidí vnímá předsudky a stereotypy obecně negativně, ale za svými vlastními si stojí a mnohdy mají pocit, že jsou oprávněné. Klasická věta začíná: Nejsem rasista, ale... Kolikrát se ani nejedná o konkrétní osobní zkušenost, ale zkušenost známého či jednoho známého mého známého či v televizi říkali...

Předsudky a stereotypy se bohužel nevyhýbají ani oblastem, kde bychom je nečekali. Jednou z těchto oblastí je vzdělávání. Chceme-li, aby naše děti uměly se svými předsudky pracovat, je nutné být jim dobrým příkladem a poskytnout jim co nejpestřejší školní prostředí, tak aby i jejich zkušenost s různorodostí a jinakostí byla co nejpestřejší.

Ke zpracování tohoto tématu jako diplomního úkolu mě vedly převážně osobní důvody. Můj bratr je Rom a odmalička se celá rodina setkáváme s různými projevy xenofobie založenými na předsudkovosti vůči jeho osobě. Můj bratr je odkázán k tomu, aby celoživotně dokazoval většinové bílé společnosti, že je plnohodnotným občanem České republiky a že si před ním opravdu nemusíte schovávat kabelku, když nastoupí do tramvaje. Na základě těchto zkušeností si často pokládám otázku, do jaké míry může vzdělání usměrnit tuto vlnu negativních emocí. Je možné děti naučit nepřístupovat k lidem podle jejich barvy kůže, etnické národnosti, sexuální orientace či náboženství? A jak své předsudky vidí učitelé na základních školách? Jak s nimi pracují?

Tyto otázky mě dovedly k napsání diplomové práce, jejíž teoretická část se skládá z vymezení základních pojmů, jimiž jsou předsudek a stereotyp, jejich vzniku a šíření z pohledu historie a současnosti a v neposlední řadě z dobrých i špatných příkladů, jak ve vzdělávání k těmto jevům přistupovat. Poslední kapitola teoretické části se zabývá rolí učitele z pohledu profesní etiky i z pohledu učitele jako osobnosti se svými vlastními zkušenostmi, které ne vždy mohou být pozitivní.

Empirická část přímo navazuje na poslední kapitolu části teoretické, která se věnuje přístupu a osobnosti učitelů. Pomocí metod kvalitativního výzkumu zkoumám individuální názory, postoje a osobní zkušenosti učitelů prvního stupně, tak, jak ovlivnily jejich přístup k předsudkům a stereotypům v životě osobním i v životě školy. Kladené otázky jsou založeny na tezích a poznacích z části teoretické.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ STEREOTYP A PŘEDSUDEK

„Předsudky jsou startovním bodem mnoha nabalujících se katastrof tohoto světa.“

Sir Peter Ustinov

V oblasti interkulturního vzdělávání mluvíme převážně o dvou termínech zapříčiňujících předpojatost ve společnosti, a to jsou především předsudek a stereotyp.

Někteří autoři chápou předsudek a stereotyp jako synonyma, jiní definují předsudek jako negativní stereotyp.

Podle Jana Průchy mají tyto dva pojmy stejnou psychologickou podstatu: *Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám. Předsudky a stereotypy mají silný emocionální náboj, zatímco racionální obsah v nich může být potlačen.*¹

V této kapitole nahlížím na tyto pojmy z hlediska psychologického, sociologického a interkulturního.

1.1.1 Předsudek

Předsudek je jeden z nejmarkantnějších zdrojů nedůvěry ke všemu cizímu. Vytváření předsudků spočívá v utváření předpojatých a negativních soudů o člověku nebo skupině. Tyto negativní soudy bývají v lidech velmi silně zakořeněny a velmi těžko se mění, protože jsou odolné a stabilní.

Monika Morgensternová v knize *Interkulturní psychologie* (2007) charakterizuje předsudky jako *rigidní, konstantní, emotivně zbarvené a neodrážející realitu.*²

Nicky Hayesová (1993) formuluje předsudek jako *fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.*³

¹ PRŮCHA, Jan. (2001): *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. 211s. ISBN 80-85866-72-2. (str.36)

² MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ Lenka a kol. (2007): *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218s. ISBN 978-80-246-1361-1. (str. 71-72)

Z **psychologického** hlediska lze předsudky popsat jako zvláštní hodnotící postoje. *Jde o postoje předpojaté, subjektivní a většinou velmi emočně nasycené.*⁴

V knize Sociální psychologie významného českého psychologa Milana Nakonečného (2009) se předsudek vyhraňuje jako *zvláštní druh postojů, jde o něco předem vytvořeného, převzatého.*⁵

Předsudkem v **interkulturní** oblasti je míněno odsouzení příslušníků jiné kultury pouze na základě nepodstatných vnějších znaků.

Více znaků takového chování:

- *Obsahuje hodnocení bez hlubšího poznání člověka.*
- *Probíhá jako bezprostřední, bezmyšlenkovité odmítnutí druhého člověka.*
- *Funguje v prostředí postiženém skrytým nebo otevřeným kulturním konfliktem.*
- *Projevuje se komplikacemi, odmítáním spolupráce bez argumentů.*
- *Může mít různé podoby – předsudek vůči náboženství, barvě pleti, fyzickému vzhledu, etnický předsudek atp.*⁶

Pojetí **sociologické** je poměrně široké. Velmi stručně by se z tohoto pohledu daly předsudky formulovat jako *zastávání hanlivých postojů ke členům sociální skupiny (rasismus, sexismus, atd.).*⁷

Předsudky bych ráda shrnula jedním z deseti principů etnických předsudků podle Betlehema (1985): *Předsudky přetrvávají, dokud přetrvávají společenské normy, a mění se, pokud se změní společenské normy.*⁸

³ HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1. (str. 121)

⁴ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2. (str. 87)

⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš.a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9. (str.276)

⁶ Multi-kulti na školách: *Metodická příručka pre multikultúrnu výchovu*, Nadácia Milana Šimečku, 2006. S. 52_IKD

⁷ HEWSTONE, Miles; STROEBE (2001), Wolfgang. *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1., Praha: Praha 2006. 776s. (str. 536)

⁸ HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1 (str. 126)

1.1.2 Stereotyp

*Stereotyp je sociální jev - nezávisle na tom, zda je pravdivý nebo ne, je součástí společenské pravdy.*⁹

*Stereotypy jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.*¹⁰

V rámci tohoto pojmu hovoříme o dvou skupinách stereotypů. První skupinou jsou tzv. heterostereotypy. *Jsou to stereotypy o členech jiných skupin, o jiných národech a rasách, o druhém pohlaví, politických stranách či sociálních vrstvách, jejichž členem jedinec není, o jiných zaměstnáních, než která jedinec provozuje, apod. Jde o představu jedince o charakteristikách jiných skupin.*¹¹ Druhou skupinou jsou tzv. homostereotypy neboli autostereotypy. *Jsou zjednodušenou, zobecněnou percepcí (vnímáním) skupin, do kterých jedinec patří, kterých se cítí být členem. Jde tedy o představu jedince o vlastní skupině, o vlastnostech skupiny, do které sám patří: národ, rasa, pohlaví, politická strana, skautský oddíl apod.*¹²

Pokud se na definici zaměříme z pohledu **psychologického**, zjistíme, že stereotypizace je výrazný negativní jev v rámci sociální percepce.¹³

Stereotypy jsou založeny na kognitivním přesvědčení a nejsou spojovány, podle většiny autorů, s emocemi, se kterými se pojí předsudky.

V **interkulturalismu** stereotyp znamená, že příslušníky jiné kultury hodnotíme stále stejným způsobem jen na základě vnějších nebo nepodstatných znaků, nebo

⁹ MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ Lenka a kol. (2007): *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218s. ISBN 978-80-246-1361-1. (str. 73)

¹⁰ PRŮCHA, Jan. (2001): *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211s. ISBN 80-85866-72-2. (str.36)

¹¹ HOLÁ, Andrea, Věra JIRÁSKOVÁ, Šárka Kadlecová KADLECOVÁ a Klára KALIBOVÁ. *Já a oni jsme my: Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. Praha: In IUSTITIA, o. s, 2012. ISBN 978-80-260-3742-2. Dostupné z: <http://www.in-ius.cz/dwn/ja-a-oni-jsme-my/ja-a-oni-jsme-my-mkv.pdf>

¹² HOLÁ, Andrea, Věra JIRÁSKOVÁ, Šárka Kadlecová KADLECOVÁ a Klára KALIBOVÁ. *Já a oni jsme my: Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. Praha: In IUSTITIA, o. s, 2012. ISBN 978-80-260-3742-2. Dostupné z: <http://www.in-ius.cz/dwn/ja-a-oni-jsme-my/ja-a-oni-jsme-my-mkv.pdf>

¹³ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš.a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9. (str. 276)

na základě nedostatečných informací („všichni Palestinci jsou teroristé“) Jde o zafixovaný obraz, který ovlivňuje chování a postoje.

Stereotyp funguje v interkulturní komunikaci, hlavně v situaci nejistoty (nevím, co si mám myslet o člověku přede mnou, ale vím, že pochází z Londýna, proto ho stereotypně označím za chladného Angličana).

*Stereotypizace se projevuje opakováním stejných argumentů, stejných slov v hodnocení, stejným označováním různých lidí („vždyť Němci vyvraždili Židy“, „co čekáte od blondýny?“) nebo opakovaným chováním („on je homosexuál, určitě má HIV, raději se ho ani nedotkn“).*¹⁴

Z pohledu **sociologického** nelze v lidském životě bez stereotypů zcela fungovat, jelikož tvoří součást našeho myšlení a umožňují nám rychlou a ve většině případů účinnou orientaci ve světě.

Stereotypy fungují jako takové berličky, které máme vždy při ruce a můžeme se o ně opřít v situacích, kdy nás zahlcuje množství nejrůznějších podnětů. Umožňují nám rychle se orientovat a ne dlouze vyhodnocovat chování druhého člověka.

Na rozdíl od předsudků, které obsahují záporné hodnocení, může stereotyp mít i pozitivní náplň, např. Němci jsou důmyslní organizátoři a nositelé technického pokroku. Tyto tzv. pozitivní stereotypy, ale fungují na stejném principu jako stereotypy negativní a obzvláště pro práci učitele je důležité umět na ně reagovat.

Závěrem této kapitoly lze říci, že stejně jako různí autoři nejsou v definicích předsudků a stereotypů jednotní, neexistuje pevná hranice mezi významem těchto pojmů. Pro interkulturní výchovu není důležité tyto definice přesně určit, ale zaměřit se na negativní formy těchto jevů, které často vedou k diskriminačnímu jednání vůči skupinám osob.

¹⁴ Multi-kulti na školách: *Metodická příručka pro multikulturní výchovu*, Nadácia Milana Šimečku, 2006. S. 53 – 55

1.2 VZNIK A PŮVOD PŘEDSUDKŮ

V této kapitole bych se ráda věnovala původu a vzniku předsudků, protože pokud se chceme těmto negativním jevům bránit, je nutné vědět, kde se v nás a ve společnosti berou.

Původ předsudků může být jak vnější, tedy společnost, rodina, škola, osobní zkušenost, tak i vnitřní; osobnost člověka.

Velmi zvláštní pojetí vnitřního vzniku předsudků nabízí moderní pojetí biologické teorie, které chápe předsudky vůči vnějším skupinám jako *důsledek biologického „pudu“ ochraňovat jedince, kteří s námi sdílejí tytéž geny.* (Dawkins, 1976)¹⁵ *Předpojaté chování je chápáno jako manifestace biologického „pudu“ – soutěžit, bránit teritorium nebo ochraňovat příbuzenské geny.*¹⁶

Avšak většina výzkumů konstatuje, že vznik rasových předsudků je výrazně ovlivňován typem sociokulturního profilu rodin.¹⁷ Jan Průcha (2006) poukazuje na fakt, že děti si osvojují etnické/rasové předsudky nejdříve od svých rodičů a příbuzných.

Průcha (2006) dále podotýká, že rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí vyrůstajících v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a s nižší úrovní vzdělání rodičů¹⁸

Dalším prvkem v rodině, přispívajícím ke vzniku předsudků, je podle Adornovy teorie autoritativní výchova, vyžadující tvrdou disciplínu, která u dítěte vyvolává silně agresivní pocity, které nemůže vyjádřit. Ty se posléze internalizují a začnou

¹⁵ HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1 (str. 122)

¹⁶ HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1 (str. 122)

¹⁷ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

¹⁸ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

se projevovat vůči jiným objektům, zvláště vůči minoritním skupinám, Adorno hovoří o tzv. autoritářské osobnosti.¹⁹

Nicméně hledat původ předsudků pouze v osobnosti a vlivu rodiny může být poněkud zavádějící a zjednodušené, v knize Hayesové (2009) nalezneme i názor Betlehema (1985), který uvádí *dva druhy předsudků, které jsou ve vzájemné interakci: první má podklad v osobnosti, čímž potvrzuje teorii T. W. Adorna, druhý ve špatné informovanosti a potřebě minimalizovat kognitivní úsilí. Tedy čím méně informací o někom máme, tím spíše se uchýlíme ke stereotypům.*²⁰

Teorie Hovlanda a Searse z roku 1940 poukazuje na fakt, že předsudky se šíří a bývají nejsilnější v sociálně deprivovaných oblastech. Toto dokazují rozborů Hovlanda a Searse z roku 1940, kteří analyzovali případy lynčování černošské populace, odehrávající se v té době každoročně na jihu Spojených států. Jejich rozbor ukázal, že počet lynčování vysoce (ale negativně) koreloval s cenou bavlny. Autoři mají za to, že farmáři přenesli takto svou ekonomickou frustraci na černochoy z jihu, kteří se tímto stali jejich obětními beránky.²¹

Neopomenutelným původem předsudků a stereotypů je jistě i životní zkušenost člověka, ať už pozitivní nebo negativní. Výrazná zkušenost společně s Betlehemovou teorií o neinformovanosti a neschopnosti analyticky přemýšlet, logicky povede k negativním předsudkům. Příkladem nechť je člověk, jehož první setkání se španělsky mluvící osobou bylo okradení opilým agresorem. Tento člověk by po takto silném zážitku, mohl nabýt dojmu, že většina Španělů jsou agresivní alkoholici ve špatné finanční situaci. Přičemž reálná spotřeba alkoholu na osobu je v Čechách vyšší než ve Španělsku, životní úroveň v obou zemích srovnatelná, mohlo se jednat o občana jižní Ameriky a důvod přepadení mohla být záměna či náhoda.

¹⁹MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ Lenka a kol. (2007): *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218s. ISBN 978-80-246-1361-1.

²⁰HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1 (str. 126)

²¹HEWSTONE, Miles; STROEBE (2001), Wolfgang. *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1., Praha: Praha 2006. 776s. (str. 539)

Vznikem předsudků a stereotypů se zabývá mnoho sociologů a sociálních psychologů, ačkoli jsou původy těchto jevů zjevné, vše nasvědčuje tomu, že zjištění příčiny ještě není cesta k odbourání.

1.3 ZDROJE PŘEDSUDKŮ A JEJICH ŠÍŘENÍ

Problematika zdrojů a šíření předsudků je stále poměrně neprobádanou kapitolou. *Předsudky a stereotypy se běžně šíří všemi formami masové komunikace, jsou obsaženy ve školních učebnicích a v politice slouží k manipulaci veřejného mínění.*²²

Zdroje předsudků se dají podle Průchy (2001) obecně shrnout do třech základních skupin. První skupinou jsou tzv. činitelé *sociálního mikroprostředí jednotlivce*, tedy rodina, příbuzní, vrstevníci a nejbližší přátelé. Druhou skupinou jsou tzv. *činitelé sociálního makroprostředí*, kam spadají média, výchova ve škole či názory a nálady sdílené společností. Mimo tyto dvě skupiny funguje ještě třetí skupina, do které spadají tzv. *mimořádné faktory*. Těmito mimořádnými faktory jsou myšleny např. ozbrojené konflikty mezi národy (Srbové versus obyvatelé Kosova, Čečenci versus Rusové, atd.) nebo také soupeření mezi národy ve světových sportovních disciplínách.²³

Pomyslnou čtvrtou skupinou je reálná zkušenost. Lidé žijící v exponované oblasti, poblíž nějakého ghetta či lidé, kteří se osobně opakovaně setkají s kriminalitou konkrétního etnika, mají pochopitelné tendence k vytváření automatických soudů, ze kterých poté vznikají předsudky.

Analýza sociologů Petra Saka a Karolíny Sakové zveřejněná v knize *Mládež na křižovatce* (2004) poukazuje na faktory, které utvářejí negativní postoje mladých Čechů vůči cizincům či jinému etniku. Respondenty byli lidé od 15 do 30 let a odpovídali na otázku, které faktory ovlivňují jejich postoje k Romům, cizincům a

²² MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ Lenka a kol. (2007): *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218s. ISBN 978-80-246-1361-1. (str. 73)

²³ PRŮCHA, Jan (2000): *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. Vyd. Praha: ISV, 2000. 211s. ISBN 80-85886-72-2. (Str. 160.)

Židům. Podle této analýzy se překvapivě nejedná o etnickou odlišnost, ale o odlišnosti hodnot a životního stylu.²⁴

1.4 PŘÍKLADY ŠÍŘENÍ RASOVÝCH PŘEDSUDEKŮ V HISTORII A DNES

„Šok v lékárně, INFORMUJ VŠECHNY!!!!!!

Do minulého týdne jsem to netušil, ale romové nemusí platit za léky. Byl jsem v lékárně koupit dětem kapky na kašel a do nosu atd. Předě mnou byla menšina, vybrali si léky a pak vytáhli papír ze sociálky, lékárnice ho potvrdila a odešli. Ptal jsem se, co to bylo a ona mi sdělila, že jsou sociálně slabí, tak jim stát platí léky.

Málem to se mnou seklo, zaplatil jsem 500,- Kč a naštvani šel domů. Pracuji, platím SP, ZP, daně - a to všechno na ně a jim podobným.

PROSÍM, SDÍLEJTE TO DÁL, S TÍM UŽ SE MUSÍ NĚCO UDĚLAT!!!!!!“²⁵

X

Malý Franz jde s maminkou na houby do lesa. Nasbírají košík hub a třídí je na jedlé a jedovaté. Na cestě domů maminka Franzovi vysvětluje, že s lidmi je to podobně jako s houbami. I mezi nimi jsou lidé dobří a lidé jedovatí. Mezi lidmi je třeba rozlišovat stejně jako mezi houbami. A víš, kdo jsou ty jedovaté houby lidstva, ptá se maminka. Samozřejmě, jsou to Židé. Malý Franz o tom již slyšel ve škole. Ano, Židé jsou jedovaté houby, přitakává maminka. I lidské jedovaté houby je třeba se naučit rozlišovat, mají rozličné barvy a podoby. A vědí všichni nežidé, ptá se Franz, že Židé jsou stejně nebezpeční jako jedovaté houby? Bohužel ne, a proto je třeba je varovat.“²⁶

Tyto dva texty jsem záměrně použila v úvodu této kapitoly, abych poukázala na podobnost předsudečného a nenávist šířeného chování v období před druhou

²⁴ PRŮCHA, Jan. *Multikulturální výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.(STR. 99)

²⁵ ŠOK V LÉKÁRNĚ - KDO NEMUSÍ PLATIT ZA LÉKY. In: *Www.hoax.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.hoax.cz/hoax/sok-v-lekarne---kdo-nemusi-platit-za-leky/>

²⁶ *DOVEDU TO POCHOPIT?: Informace pro učitele* [online]. 2008[cit. 2013-03-31]. ISBN 978-80-86961-54-5. Dostupné z: http://www.varianty.cz/dovedutopochopit/cd/texty/03a_antisemitismus.pdf

světovou válkou a dnes. První ukázka je tzv. HOAX, jedná se o falešné zprávy šířené internetem, nejčastěji pomocí emailů či sociálních sítí, žádající o pomoc a varující před neexistujícími viry či vymyšleným nebezpečím.

Druhá ukázka je z nacistické učebnice Der Giftpilz vydané roku 1938, která měla dětem názorně ukazovat úlohu Židů ve společnosti.

Rozdíl mezi těmito ukázkami je mnoho let a pokročilost oficiálnosti šíření nenávistného chování, ale prvek uměle vytvořené nenávisti šířený mezi lidmi a ovlivňující jejich myšlení je zcela patrný.

1.4.1 Šíření rasových předsudků v historii

Podíváme-li se na úplné počátky rasových předsudků, prameny nás vedou k období 15. a 16. století, období velkých mořských výprav Evropanů do cizích krajín, kde si začali podmaňovat území i s domorodými kmeny. Během kolonizace si Evropané logicky začali všimnout kulturních rozdílů, které přisuzovali barvě pleti, tedy rase.²⁷

V historických pramenech nalezneme v Evropě převážně předsudky šířené dlouhodobě proti Židům. Již od středověku panovaly mezi lidmi pověry o Židech otravujících studny, páchajících rituální vraždy, znesvěcujících hostie či znásilňujících křesťanské dívky. Ačkoliv nám toto dnes může připadat absurdní, některé z těchto pověr stále přetrvávají a to obzvláště v arabských zemích.²⁸

O velmi silném šíření předsudků proti Židům svědčí i slova jedné z největších osobností československé historie T. G. Masaryka.

„Židů, těch jsem se bál; věřil jsem, že potřebují křesťanské krve, a proto jsem si raději zašel o pár ulic, než abych šel podle jejich stavení; jejich děti si chtěly se mnou hrát, protože jsem trochu uměl německy, ale já ne. (...) Kdyže jsem v sobě překonal ten lidový antisemitism? Panáčku, citem snad nikdy, jen rozumem; vždyť vlastní matka mě udržovala v krevní pověře.“²⁹

²⁷ BYBBY, Harold, Cyril. *Race, Prejudice and Education*. London: Heinemann, 1959. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000678/067863eo.pdf>

²⁸ TRADIČNÍ PROTIŽIDOVSKÉ PŘEDSUDKY. *Www.holocaust.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: http://www.holocaust.cz/cz/history/antisemitism/present/traditional_prejudices

²⁹ ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. 1. vyd. Praha: ČS, 1990, 588 s. ISBN 80-202-0170-X.

Šíření těchto předsudků probíhalo v historii převážně ústně z generace na generaci a později, obzvláště před druhou světovou válkou, se staly tyto předsudky součástí oficiálních publikací, jako byly např. noviny, časopisy či školní učebnice. Tyto dlouhodobé předsudky vyústily v hrůznosti druhé světové války.

1.4.2 Šíření a následky rasových předsudků v současnosti

Jak už bylo v úvodu řečeno, předsudky a stereotypy pronikají všemi formami masové komunikace, ale také se objevují v učebnicích a v oblasti politického rozhodování.

Internet

Velmi problémovým médiem je internet. Každý se jistě setkal s nějakým nevyžádaným emailem obsahujícím rádoby vtipný text s romskou tematikou. Jedním z příkladů může být lživý text v úvodu této kapitoly nebo následující „vtip“.

„Pokud má daň z cigaret odradit od kouření a daň z alkoholu od pití, pak daň ze mzdy pochopili jen cikáni...“³⁰

„Ústně“ si lidé své předsudky a stížnosti na menšiny vyměňují pomocí sociálních sítí a různých blogů. Na Facebooku, nejpopulárnější sociální síti v ČR, existuje dokonce mnoho extremistických skupin, kde kolují rasistické výpady nejčastěji proti Romům. Stačí do vyhledavače zadat např. slovo „cikáni“ a vyjede velká řada protiromských skupin. Např.: „*Triatlon vymysleli cikáni-Běží na koupák, zaplavou si a zpátky jedou na kole;*³¹ *Za všechny naše problémy můžou cikáni*³²; *Chci mít peníze z nicnedělání jako cikáni!*³³“

³⁰Timeline Photos. 2013. Dostupné z: <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=2930016945199&set=a.1123024451516.13375.1704251722&type=1&ref=nf>

³¹ Facebook, <https://www.facebook.com/pages/Triatlon-vymysleli-cik%C3%A1ni-Be%C5%BE%C3%AD-na-koup%C3%A1kzaplavou-si-a-zp%C3%A1tky-jedou-na-kole/109190682433775?ref=ts&fref=ts>

³² Facebook <http://www.facebook.com/pages/Za-v%C5%A1echny-na%C5%A1e-probl%C3%A9my-m%C5%AF%C5%BEou-cik%C3%A1ni/161237997356533>

³³ Facebook <http://www.facebook.com/pages/Chci-m%C3%ADt-pen%C3%ADze-z-nicned%C4%9BI%C3%A1n%C3%AD-jako-cik%C3%A1ni-/107237662651901?fref=ts>

Ukázkou z blogu necht' je diskuze nazvaná „*Prostřeno s Romkou*“. (*Prostřeno je gastronomická show v TV. Každý týden se utká pět soutěžících, kteří musí pohostit jeden druhého ve svém domově s co možná nejoriginálnějším a nejlepším menu. Motivací jim je výhra 40 000 Kč. Vítěze určí bodování v závěru pořadu, kdy soutěžící dávají body ve stupnici od 1 do 10 a hodnotí nejen jídlo, ale i prostředí, hostitele a jak měl prostřeno.*)³⁴

„*Ve včerejším díle prostřeno byla cikánka. Musím říct že jsem čekala že bude bydlet v takovém domě, ale že z každého okna bude vykukovat 10 špinavých děcek, bude tam bordel, starý nábytek a poválená elektronika apod. Takže mě paní hodně překvapila jak to měla moderně vybavené. Rasista ve mě něco houknul kde na to uklízečka vzala ale to už je jejich věc asi manžel hodně vydělává. Pak jsem se zasmála, že podložku pod myš měla s nápisem městská policie a hned jsem si řekla že asi reklamní předmět z kriminálu. A myslela jsem že bude vařit psa. Toť k mojí šílené předpojatosti. myslím si že nejsem sama koho takové věci napadlo. Proto mě tak hezky a mile překvapilo jak měla čisto, hezký byt, vařila hezky pěkně čistě, byla pěkná hostitelka. Mluvila normálně atd atd.*“³⁵

Na této ukázce vidíme velmi častou reakci na člena romské komunity, který překračuje hranici našeho předsudku. Pisatelka je velmi překvapená, že paní, která je přeci Romka, nekrade a nemá špinavý byt, protože tak to podle jejího předsudku, mívá většina Romů.

Tv

Ve stejném televizním pořadu jsem našla další ukázkou předsudkového chování, a to díl s mladou Romkou Adrianou, která se podle vlastních slov do pořadu přihlásila, aby svou kladnou prezentací zmírnila předsudky veřejnosti proti romskému etniku.³⁶ Ke svému vaření si tedy vybrala jídla neromská, což se jí také vymstilo. Před začátkem Adrianina vaření měli ostatní soutěžící vyjádřit své předpoklady, ohledně jejího bydlení a jídel, která bude vařit. „*Já si myslím, že v tom domku bude bydlet určitě víc jak deset lidí.*“ „*Já jsem si vzpomněl spíš na*

³⁴ Prostřeno. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Prost%C5%99eno>

³⁵ Prostřeno s romkou. In: *Baby online: Praktický průvodce moderních rodičů* [online]. 2011 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.babyonline.cz/diskuzni-klub/oblibene-tv-porady-a-serialy?url=prostreno-s-romkou-ve-vcerejsim-dile-pro-876502>

³⁶ *Www.iprima.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.iprima.cz/prostreno/ucastnici/adriana-zoldakova>

takový vtipný narážky, jako, že jedí takový ty vařený psy a takový věci, tak tohle určitě bych jako nezvládl.“ „Asi budem všichni zklamaní, že jsme čekali opravdu ty romský speciality.“ Většina soutěžících tedy předpokládá, na základě svých předsudků, že bydlení bude odpovídat romskému „standardu“ ve špatném slova smyslu, ale zároveň očekávají, že Adriana uvaří romské speciality, které když poté v jídelníčku nenajdou, jsou velmi zklamaní. Tedy by se dalo říci, že na jednu stranu si nepřejí, aby Adriana byla moc romská, ale ve výsledku je zklame málo romskosti. „Zklamala mě tím, že do toho meníčka nepřidala romský předkrm nebo romskou polívku, nevím, co voni mají za jídla.“ „Normálně já jsem se fakt těšila na romskou specialitu.“ „ Jsi nás zklamala, teda.“ Vyčítají soutěžící Adrianě během večeře. Adriana tyto výtky komentuje takto: „Myslím, že by neměli být zklamaní, protože kdyby byl na mém místě někdo bílej, taky by uvařil nějaký jídlo normálně, obyčejný.“

Jedna ze soutěžících neopomněla dodat obligátní a pro společnost velmi častou větu: „Na to, že je Romka, je opravdu vynikající člověk, prostě, já si myslím, že od nás se vůbec neliší.“ Paní zřejmě myslela od nás, normálních a slušných lidí.

Politika

Jednání ovlivněné předsudky se bohužel nevyhýbá ani oblastí, kde bychom všichni čekali pravý opak. Touto oblastí je politika a to obzvláště na lokální úrovni. Projevuje se zejména v systémových a administrativních změnách. Jako příklad bych ráda uvedla případ romské rodiny Mikóových žijící v obci Libáň. Jejich kauza byla popsána v časopisu Respekt (28.1. -3. 2. 2013). Bezproblémová romská rodina Mikóových se vlastní chybou dostala do finančních problémů a na jejich rozpadající se dům byla uvalena exekuce. Dům v aukci odkoupil soused rodiny se záměrem postavit na pozemku bytový dům s podporovanými sociálními byty, kam by Mikóovy ubytoval. Protože pozemek patří obci, zažádal soused, Stanislav Penc, o povolení obce k výstavbě. Obec zareagovala dopisem plným diskriminačních označení. (...) *Vzhledem ke zkušenostem s těmito občany, zejména s občany v ulici Jičínská, není vůle radních ani zastupitelů výše uvedený souhlas vydat a nastane spíše snaha o vytěsnění nepřizpůsobivých občanů mimo*

*katastr našeho města, přestože rodina Mikóových nepatří dlouhodobě k problémové kategorii posuzovaných osob. (...).*³⁷

Tedy i přes to, že konkrétní rodina je bezproblémová, bude ji zastupitelstvo obce posuzovat jako nepřizpůsobivou, protože jsou to Romové. Na těchto konkrétních příkladech jsem chtěla ukázat, jak jednoduše se šíří podpora předsudků a do jaké míry až může ovlivnit i politická rozhodnutí.

1.5 SEGREGAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO MOŽNÁ PODPORA PŘEDSUDKOVÉHO CHOVÁNÍ

§ 2

Zásady a cíle vzdělávání

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání*³⁸

Školský zákon zadává školám v České republice poskytovat rovné vzdělávání všem žákům bez rozdílu barvy pleti, rasy, etnické příslušnosti či sociálního původu. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání dále doplňuje: *Zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.*³⁹

³⁷ *Respekt*. Praha: R-PRESSE, spol. s r.o, 2013, XXIV, č. 5. ISSN 0862-6545.

³⁸ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: 561/2004. 2004. Dostupné z: www.msmt.cz/file/19743_1_1/

³⁹ RVP ZV. 2007. vyd. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Jedním z cílů základního vzdělávání podle RVP ZV je *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*⁴⁰

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílá kniha deklaruje jako jeden z obecných cílů vzdělávání a výchovy výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. *Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.*⁴¹

V Bílé knize se dále dozvíme, že *soustavnou podporou každého jedince je třeba postupně minimalizovat vyčleňování talentovaných žáků do výběrových tříd pro celou dobu výuky. Podobně je třeba minimalizovat trvalé vyčleňování žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy.*⁴²

Výňatky z citovaných dokumentů ukazují, že metodicky a legislativně je vzdělávání všech žáků bez rozdílů podchyceno a ukotveno. Realita v Českém školství je však poněkud jiná.

*Prostřednictvím mnoha výzkumných aktivit bylo prokázáno, že český vzdělávací systém se ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům projevuje poměrně výrazně segregáčně, a to zejména v případě žáků, u nichž je handicap násoben specifickou socioekonomickou situací, znevýhodňujícím sociokulturním zázemím a romskou etnicitou.*⁴³

V roce 2007 Evropský soud pro lidská práva odsoudil Českou republiku za nepřímou diskriminaci romských dětí ve vztahu ke vzdělávání. Navzdory tomuto rozsudku a apelu Rady Evropy se situací příliš nezměnila. „*Pan komisař navazuje na kritiku z předchozích let, která je svým způsobem oprávněná. Od roku 2007,*

⁴⁰ RVP ZV. 2007. vyd. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

⁴¹ Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001. vyd. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

⁴² Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001. vyd. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

⁴³ NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. ET AL. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of Socially Disadvantaged Pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1. (str. 40)

kdy jsme byli odsouzeni Evropským soudem pro lidská práva za nepřímou diskriminaci romských dětí ve vztahu ke vzdělávání, nedošlo k dostatečným výsledkům a posunům,“ říká vládní zmocněnkyně pro lidská práva Monika Šimůnková.⁴⁴

Výrazné segregační prvky v českém školství potvrzuje i mnoho příkladů z reálného života školy a žáků. Příkladem může být případ základní školy v Brně v Merhautově ulici z roku 2010, podle kterého byl Českou televizí natočený několikadílňý dokument *Ptáčata, aneb nejsme žádná béčka*. Třída vznikla na základě petice rodičů, kteří si nepřáli, aby jejich děti měly za spolužáky Romy a sociálně slabé žáky. *„Maminky z áčka nechtěly ani dovolit přestávku dohromady.“* Žáci této třídy se stali nedobrovolně a bez vlastního zavinění oběťmi společenských a rasových předsudků.⁴⁵

Tato ukázka potvrzuje vysokou předsudkovost rodičů, kteří sepsali zmíněnou petici. Bohužel tímto krokem odsoudili k předsudkovosti i své děti, které na vlastní žádost umístili do „čisté a bezpečné třídy.“ Aniž by děti těchto rodičů měly s dětmi z „Ptáčat“ konkrétní zkušenosti v komunikaci a společné práci, žijí v domnění „lepší“ třídy, což utváří velký prostor pro vytvoření stereotypů a předsudků o žácích z třídy „horší“.

Objevuje se také pojem dobrovolná segregace. Jde o důsledek předsudků a xenofobie, ale také o nedostatečné vzdělání mnohých romských rodičů, *kteří své děti záměrně umísťují do „romských škol“, jednak z obav o jejich bezpečí, jednak volí jednodušší řešení a dítě navštěvuje speciální školu nebo speciální třídu v běžné škole, neboť se jedná o rodinnou „tradici“.*⁴⁶

Škola více než kterékoliv jiné zařízení má důležitou roli i při předávání kultury a tradic společnosti. Tak může pomáhat dětem pochopit jejich správné místo ve vzájemně závislém světě mnoha filozofií, náboženství a vyznání. Škola může

⁴⁴ Rada Evropy tvrdě kritizuje Česko za údajnou diskriminaci Romů. In: www.romove.radio.cz [online]. 2013 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/25654>

⁴⁵ Ptáčata, aneb nejsme žádná béčka. In: www.ceskatelevize.cz [online]. 2010 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267754387-ptacata-aneb-nejsme-zadna-becka/4242-o-projektu/>

⁴⁶ NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. ET AL. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of Socially Disadvantaged Pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1. (str. 236)

*v dětech vytvářet právní vědomí, které je nezbytné pro fungování řádu ve skutečném právním světě.*⁴⁷

Škola simuluje žákům společnost, ve které se budou po zbytek života pohybovat, tím se mohou naučit vzájemnému respektování a poznávání. Je tedy vhodné, aby školní sociální prostředí bylo pestré a různorodé a žák zažíval zkušenosti v jednání s lidmi různé inteligence, etnika, handicapu či materiálního prostředí.

1.6 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání je poměrně novým prvkem v českém školství. V práci s předsudky by mohlo fungovat jako příležitost k osobnímu kontaktu s různými minoritami a tím odbourat zabudované stereotypy, které si žáci nesou z médií či rodinného prostředí.

*Podstatou inkluzivního vzdělávání je rovné zacházení s rozdílností intelektových schopností a fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi.*⁴⁸

Inkluzivní vzdělávání usiluje o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vymezeni jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.⁴⁹ Jedná se také o žáky mimořádně nadané. I tito žáci mají své specifické potřeby, které se často řeší vytvořením speciálních tříd s nadstandardní výukou. Další skupinou žáků mohou být také žáci s odlišným mateřským jazykem. *Pro žáky s žádnou nebo omezenou jazykovou znalostí je učivo v celkovém rozsahu nepřípustné. Přesto ale tito žáci patří do běžných základních a středních škol, protože jediné, co jim brání v plnohodnotném uplatnění, je jejich jazyková bariéra.*⁵⁰ Ideálem, o který inkluzivní vzdělávání usiluje, je koexistence všech těchto žáků v jedné

⁴⁷ *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: Sylaby a anotace vybraných příspěvků.* Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7. STR. 43

⁴⁸ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. (str. 13)

⁴⁹ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. (str. 13)

⁵⁰ Inkluze dětí s OMJ do běžné výuky. In: [Www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) [online]. 2010 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/integrace-deti-s-omj-do-bezne-vyuky>

heterogenní třídě a jejich vedení ke spolupráci a vzájemnému respektu bez stereotypů a předsudků.

Inkluzivní vzdělávání je postavené na respektu individuality každého dítěte, snaží se o maximální podporu rozvoje potenciálu každého dítěte, a to zejména v hlavním vzdělávacím proudu. Souvisí rovněž s atmosférou ve škole, která by také měla být postavená na principu respektu a otevřenosti. Inkluzivní vzdělávání souvisí také s individuálním přístupem ke každému žákovi.⁵¹

Důvodů k inkluzi je podle Bendla (2003) několik.

- *Důvody humánní (záležitosti etiky a mravnosti člověka, jeho úcty k lidem a k životu)*
- *Důvody právní (nerespektováním práv minorit se můžeme dostat do rozporu se zákonem)*
- *Důvody pragmatické (z kontaktu s odlišnými lidmi sami profitujeme, získáváme jejich úhel pohledu na svět a život v něm, vystupujeme z izolace, získáváme informace apod.)*

Je zřejmé, že různorodost je v případě vzdělávání obohacujícím prvkem. Učitel může vést žáky k vzájemné toleranci a spolupráci, která je výrazným profitem pro jejich budoucnost, obzvláště v oblasti komunikačních dovedností, kooperace a tolerance.

Rozdílnost je určitě velmi žádoucí už i proto, že heterogenní skupina má k dispozici mnohem více zdrojů než homogenní skupina.⁵²

Stejně jako multikulturní vzdělávání má i inkluzivní vzdělávání své zastánce i odpůrce.

Nejvýraznějším propagátorem je skupina odborníků kolem České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. Někteří z těchto odborníků pracovali v minulých letech na programovém dokumentu Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, tzv. NAPIV. Jedním z cílů tohoto programu bylo např. *realizovat*

⁵¹ Klára Laurenčíková: *Inkluzí za sociálně soudržnou společnost* [online], 2011 [cit. 2013-04-17]. ISSN 1804-9117. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/klara-laurencikova-inkluzi-za-socialne-soudrznou-spolecnost>

⁵² *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: Sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7. STR. 43

*mediální aktivity (cílené kampaně) směřující k odbourávání předsudků a eliminace segregačních tlaků v oblasti vzdělávání (se zvláštním zřetelem na oblast vzdělávání romských žáků).*⁵³ Hlavním cílem programu pak bylo *působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin.*⁵⁴

Tento dokument byl přijat vládou v roce 2010 pod záštitou ministra školství na základě kritiky segregačního vzdělávání obzvláště vůči romským žákům. Jedním z dalších důvodů byl i rozsudek Evropského soudu pro lidská práva za neoprávněné umístění romských žáků do speciálních škol.

V roce 2011 se seskupení rozpadlo, jako důvod udalo nezájem nového ministra školství a jeho týmu o tuto problematiku a tím i zabrzdění celkového plnění NAPIV.⁵⁵ Někteří z této pracovní skupiny vytvořili již zmíněnou Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání, jež se snaží implementovat koncept inkluzivního vzdělávání do vzdělávacího systému ČR, pořádat odborné konference, semináře a přednášky a v neposlední řadě informovat odbornou i laickou veřejnost o inkluzivním vzdělávání.⁵⁶

Kritika inkluzivního vzdělávání vychází převážně od speciálních pedagogů, kteří se bojí o svá pracovní místa a také panuje obava o zrušení kvalitních a dobře fungujících speciálních škol.

Nejvýraznějším kritikem inkluze je Jiří Pilař, předseda Asociace speciálních pedagogů. *„Dětský kolektiv je jedním z nejkřutějších prostředí. Pakliže tyhle děti vženete na základní školu, kde budou za permanentního otloukánka, dostávat čtyřky pětky, spolužáci se jim budou vysmívat, že jsou hloupí, může to dopadnout dvojím způsobem: buď se z dítěte stane schizoid, neurotik, možná dokonce*

⁵³ Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: [Www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2010 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

⁵⁴ Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: [Www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2010 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

⁵⁵ NAPIV se rozpadá. In: [Www.inkluzie.cz](http://www.inkluzie.cz) [online]. 2011 [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.cz/clanek-394/napiv-se-rozpada>

⁵⁶ Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [online]. [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/>

psychicky nemocný člověk, nebo najde východisko v agresivitě, začne mlátit všechny kolem sebe.“⁵⁷

Na tuto kritiku reaguje Klára Laurenčíková, bývalá náměstkyně ministra školství a členka seskupení ČOSIV. *„Inkluzivní vzdělávání neznamena, že do stávajícího systému budeme násilně rvát děti, které v něm teď nejsou, ale měl by se přetvářet současný systém, aby celý prošel proměnou směrem k inkluzi, směrem k jinému novému způsobu fungování.*“⁵⁸

Je jasné, že přerod k inkluzivnímu vzdělávání vyžaduje mnoho práce a hlavně kvalifikované pedagogy a asistenty. Ovšem na proces inkluze velmi působí předsudky obyvatelstva, které vytváří silnou bariéru xenofobie. Inkluzivním vzděláváním bychom mohli dojít do stádia, kde xenofobie, předsudky a stereotypy nebudou mít ve vzdělávání místo.

1.7 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Zavedení multikulturní výchovy do škol by mohlo být jedním z výrazných kroků k přispění k protipředsudkovému chování. Multikulturní výchova má mnoho příznivců, ale také mnoho odpůrců, a to i z řad pedagogických odborníků. Během téměř 30 let své existence se rozdělila do několika přístupů a teorií. V následujícím textu bych ráda přiblížila termín multikulturní výchovy, její specifika, pozitiva i negativa a v neposlední řadě také hlavní přístupy k samotné realizaci.

V současné době se spíše než pojem multikulturní výchova používá pojem interkulturní vzdělávání. Jde o širší uchopení tématu, *jako jedna z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin.*⁵⁹ V této kapitole jsem se rozhodla používat pojem multikulturní výchova vzhledem k ukotvení pojmu v oficiálních dokumentech.

⁵⁷ Zrušení 'zvláštních' škol zvýší počet agresorů, kritizuje úřad Pilař. *Lidové noviny* [online]. Praha: Lidové noviny, 1998 [cit. 2013-04-21]. ISSN 0862-5921. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-zpravy-domov.aspx?c=A111105_105711_ln_domov_mev

⁵⁸ Klára Laurenčíková: *Inkluzi za sociálně soudržnou společnost* [online]. 2011 [cit. 2013-04-17]. ISSN 1804-9117. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/klara-laurencikova-inkluzi-za-socialne-soudrznou-spolecnost>

⁵⁹ MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

Definice multikulturní výchovy je celá řada, Jan Průcha ji definuje jako *edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*⁶⁰ Jan Průcha dodává, že se jedná o přípravu na *sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.*⁶¹

Multikulturní výchova neboli *výchova k multikulturnímu porozumění by měla žákům zprostředkovávat nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale vést je k porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci.*⁶²

Multikulturní výchova se začala rozvíjet v návaznosti na rozvoj multikulturalismu po druhé světové válce. *Multikulturní výchova byla ovlivněna potřebou rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v kulturním složení společnosti.*⁶³ Byla také reakcí na vypjatou situaci ve Spojených státech amerických začátkem 60., kde panovala situace silné sociální a rasové nerovnosti jak ve společenském životě, tak ve vzdělávání.

1.7.1 Multikulturní vzdělávání v České republice

Pojem multikulturní výchova vstoupil do povědomí Čechů začátkem 90. let s nástupem demokracie a otevřením hranic, a tím i otevřením informačního rozhledu. Stejně jako v jiných zemích, i v Čechách se multikulturní výchova stala součástí státní vzdělávací politiky, příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic. V Bílé knize nalezneme důraz na integraci různých oblastí do vzdělávání, jednou z nich je samozřejmě oblast kulturní. *Člověk má usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur. Člověk má být schopen přijmout a*

⁶⁰ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

⁶¹ ŠIŠKOVÁ, Tatjana a kol., *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

⁶² MARÁDOVÁ, Eva. *Rozvíjení multikulturního porozumění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-274-1.

⁶³ MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa. ⁶⁴

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání vede multikulturní výchovu jako průřezové téma, které by mělo prostupovat různými vzdělávacími oblastmi, zejména oblastmi Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura a Člověk a zdraví.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. ⁶⁵

V České republice se tématem a metodikou multikulturní výchovy/interkulturního vzdělávání zabývá hlavně vzdělávací program Člověka v tísni Varianty nebo Multikulturní centrum Praha.

1.7.2 Kritika

S multikulturní výchovou je spojeno mnoho pozitiv, ale také se najdou hlasy kritiky. *Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány.* ⁶⁶

Jak už jsem v úvodu kapitoly zmínila, jeden z problémů se týká i názvosloví „výchova“, což podle Jana Průchy není přesné. *Dominantní složkou multikulturní edukace je vzdělávání, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném*

⁶⁴ Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001. vyd. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

⁶⁵ RVP ZV. 2007. vyd. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

⁶⁶ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

*vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeném učení na straně vzdělávaných subjektů.*⁶⁷

S velkou kritikou se také setkává pojetí multikulturní výchovy v Rámcově vzdělávacím programu. Sporné body jsou především tyto: *obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat, nevyváženost mezi kognitivními, afektivními a behaviorálními cíli, minimální inspirace aktuálními zahraničními debatami a trendy, jednostranné prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jednotlivců.*⁶⁸

Kritika vychází z počátku začleňování multikulturní výchovy do školské reformy, kdy byla přijata ze zahraničí více méně neproblematizovaná. *Některé její aspekty jsou v reformě řešeny buď velmi obecně, nebo v ní nejsou řešeny vůbec.*⁶⁹

Kritika zní také z úst Tomáše Hirta (2005). *Multikulturní výchova se jeví jako nástroj vytváření a pěstování etnických diferencí, přičemž jiné typy společenských či individuálních rozdílů se ocitají mimo její zřetel. Zdůrazňováním kulturních a etnických diferencí se v dětech vlastně posiluje vědomí vlastní odlišnosti.*⁷⁰

S tímto názorem neleze než souhlasit. Multikulturní výchova, tak jak je kritizována Tomášem Hirtem nebo v té podobě, jakou udává RVP ZV, vychází z kulturně standardního přístupu, který je dominujícím vzdělávacím proudem multikulturní výchovy v České republice. Z hlediska boje proti stereotypizaci a předsudkovosti se jeví jako poměrně nešťastný.

1.7.3 Přístupy k multikulturní výchově

Nejfrekventovanějšími přístupy k multikulturní výchově je přístup kulturně standardní a přístup transkulturní. Z pohledu boje proti stereotypnímu chování vychází transkulturní přístup jako jednoznačně vhodnější.

⁶⁷ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

⁶⁸ Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. In: [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf

⁶⁹ Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. In: [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf

⁷⁰ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

Kulturně standardní přístup

V České republice je vysoce dominující přístup kulturně standardní, tedy přístup založený na výuce o rozdílnosti kultur a etnik. *V rámci výzkumu programů multikulturní výchovy, realizovaného v roce 2007, uvedlo 12 z 15 učitelů, že upřednostňuje kulturně-standardní přístup k výuce MKV* (Hajská a kol., 2008).⁷¹

Kulturně standardní přístup zdůrazňuje jinakost a rozdílnost. Kulty vnímá jako samostatné celky se svými specifiky a *je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat.*⁷²

Výukové metody tohoto přístupu pracují s historií, kulturními rituály a zvyky jednotlivých kultur. Těmito znalostmi se podle kulturně standardního přístupu dají vysvětlit a pochopit příčiny chování jiných kultur a etnik.

*MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, které mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům.*⁷³

Výhodami tohoto přístupu může být rozšíření znalostí o jiných zemích nebo příprava na kontakt s odlišností. Avšak během několikaleté praxe v práci s tímto přístupem se ukázalo mnoho limitů a rizik.

*Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin svádí tento přístup k zachycení a seznámení se pouze s jejich vnějšími symboly či rituály (ve vyučovacích hodinách mluvíme často o tradicích, charakteristickém oblečení, doplňcích či jídle).*⁷⁴

Dalším problémem je přílišné kladení důrazu na skupinové identity neboli kategorizování na „MY“ a „ONI“. Tímto dochází často k budování stereotypů.

⁷¹ MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷² MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷³ Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. In: [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf

⁷⁴ MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

Např.: Všichni Romové krásně zpívají a tancují, všichni Italové jsou excentričtí a hluční nebo Němci jsou všude včas.

Jedním z dalších nebezpečí, které tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti.⁷⁵

Jako příklad kulturně standardního přístupu jsem se rozhodla použít aktivitu z metodické příručky pro základní školy Multi kulti, menšiny v ČR, Olomouc 2009. Příručka je koncipována do sedmi kapitol. Každá kapitola představuje jednu menšinu žijící na území České republiky. V úvodu příručky nalezneme text, který nás uvádí do pojetí celého projektu: *Česká republika se postupně stává multikulturním prostředím a my, její obyvatelé, se čím dál více dostáváme do kontaktu s příslušníky jiných etnik a národů, které mají jiné kulturní zvyky a tradice, mnohdy odlišné od těch našich.*⁷⁶ Již na tomto úvodním textu vidíme škatulkování do „MY“ a „ONI“.

Divný zaměstnavatel a zaměstnanec

Cíl:

Žáci se dozvědí, jaká úskalí se mohou skrývat v komunikaci příslušníků dvou různých kultur. Žáci si uvědomí, že se člověk může z neznalosti jiné kultury dopouštět chyb.

Návaznost na RVP:

Vzdělávací oblast: Člověk a příroda

Průřezová témata: Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 15 minut

Postup:

Vyberte dva dobrovolníky a vyjděte s nimi ven ze třídy. Každému žákovi zadejte jeho roli zvlášť, aby o ní žáci navzájem nevěděli. Jeden ze žáků je zaměstnavatel, druhý zaměstnanec.

Zadání pro zaměstnavatele: Jste český zaměstnavatel, který již pětkrát zadal vietnamskému zaměstnanci úkol. Zaměstnanec se vždy usmál a přikývnul. Nakonec ale stejně úkol nesplnil. Zaměstnavatel jde zaměstnanci vynadat, jde si to s ním vyřídit. Je velice rozzlobený a zaměstnanci nadává. Je rozčilený, zvyšuje hlas, mračí se, dívá se druhému do očí.

Zadání zaměstnanec: Vietnamský zaměstnanec reaguje na zaměstnavatele a jeho nadávky a rozčilení mírným pokyvováním hlavy (jakoby mírná poklona), mírně se usmívá,

⁷⁵ MOREE, Dana a kol.. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷⁶ *Multi kulti: Menšiny v ČR, metodická příručka pro základní školy*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o. p. s., 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.

nedívá se zaměstnavateli do očí. Je velice důležité, aby žák zaměstnanec všechny tři rysy chování dodržel a zahrál je.
 Žáci si za dveřmi připraví scénku.
 Třída má za úkol dávat pozor. Uvidí scénku, jak zaměstnavatel spílá zaměstnanci a on se u toho usmívá, nedívá se mu do očí a pokyvuje hlavou.
 Diskutujte se žáky o tom, co viděli, jaké tomu přikládají příčiny a důvody, jaký z toho měli pocit. Vyzvěte oba aktéry scénky, aby hovořili o svých pocitech.
 Zjistěte, zda si žáci všimli rozdílů v reakcích, do jaké míry jejich pocity odpovídaly situacím popsaným v komentáři.
Komentář: *Pravidla slušného chování a očekávání Čechů a Vietnamců při komunikaci s druhými se liší. Pokud se někdo Čechovi dívá přímo do očí, považuje to většinou za známku pozornosti, upřímnosti. Vietnámec často jako známku nadřazenosti mluvčího či aroganci. Chce-li se Čech zachovat slušně, dívá se přímo do očí, Vietnámec je sklání a do očí se nedívá, vyjadřuje tak svou skromnost, úctu k druhému. Když se Čechovi někdo nedívá do očí, může to chápat jako ignoraci, nezájem, neupřímnost atd. Tradiční reakcí na rozčilení druhého a na nepřijemné situace je ve Vietnamu mírný úsměv na tváři. (Ještě přeci nebudu již tak tíživou situací zhoršovat svou negativní reakcí.) Češi mají tendenci úsměv Vietnamců často považovat za známku jejich neslušnosti.*

V této aktivitě můžeme jako základ vidět práci s odlišností. Vůbec ovšem nepracuje se situací vietnamského „Čecha“. Jak by asi reagoval Vietnámec narozený v České republice a plně asimilovaný do české kultury?

Příkladem nevhodnosti zdůrazňování rozdílnosti může být osobní zkušenost ze Souvislé pedagogické praxe v 1. třídě. Spolužačka, studentka, si v rámci projektového dne připravila povídání o keramické hlíně. Protože keramická hlína pochází původem z Číny, rozhodla se, na základě doporučení třídní paní učitelky, využít holčičku ze třídy, která má rodiče z Číny. Děti se jí často smějí pro její přízvuk. Předpokládala, že žačka bude hned nadšeně reagovat, něco o Číně ve třídě řekne a zvýší si tak sociální status. Holčička však na otázku: „*Hani, ty jsi z Číny, vid’?*“ Odpověděla: „*Ne já jsem z Čech.*“ Žačka se narodila v Praze, v Číně nikdy nebyla a čeština jí dělá problémy, protože s rodiči hovoří čínsky. Ovšem jako Čínanka se necítí, protože od narození bydlí v Čechách a kamarády má také všechny z Čech. Sociální status ve třídě jí tedy zvednout nepomohla a žačka „nepomohla“ ani jí v povídání o Číně.

Transkulturní přístup

Transkulturní přístup vychází z kritiky kulturně standardního přístupu. Odstupuje od kategorizace a zaměřuje se na zkušenosti jednotlivce.

⁷⁷ DOSTÁLOVÁ, Petra. *Multi kultí: menšiny v ČR: metodická příručka pro základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.

Transkulturní přístup z velké části pokračuje tam, kde kulturně-standardní přístup končí, a dále jej problematizuje. Klade si otázky, které souvisejí s vnímáním jednotlivých skupin, jako například: Jak poznám, že daná osoba patří k jiné skupině? Co je to kultura a jak vlastně definuje a ovlivňuje životy jednotlivců a skupin? Mluvíme zde o lidech, kteří mají jinou barvu pleti, jinou národnost, jiné občanství, nebo jen o rozdílech v chování? (Moree, 2008) ⁷⁸

Cílem transkulturního přístupu je oprostít se od oddělování kultur na „MY“ a „ONI“. Tím předchází možným komplikacím ve společnosti, jako například nadřazování a centralizování své vlastní kultury a etnicity, nad ostatní či hodnocení ostatních kultur podle toho, jak dosahují kvalit kultury mé vlastní.

Je důležité podotknout, že transkulturní přístup neodmítá existenci rozdílů mezi jednotlivci, skupinami jednotlivců či kulturami, nicméně poukazovat na rozdíly mezi nimi není cílem tohoto přístupu. ⁷⁹

Transkulturní přístup by měl pomoci žákům k překročení samozřejmých pravd o vlastní kultuře tím, že poznají, že výklad cizí kultury zahrnuje i výklad jejich vlastní kultury. Je předpokladem k procesu učení se od jiných kultur. Nové informace o cizích kulturách mohou být ve výsledku i nové informace o kultuře vlastní. ⁸⁰

Transkulturní pedagogika je dialogická: v Ty objevuji nové aspekty Já (Buber, 1962, s.7) – transkulturní učení potřebuje protějšek. V druhém se mohu naučit vnímat určité dílčí oblasti sebe samého, které jsem před tím neznal. ⁸¹

V oblasti multikulturního vzdělávání se transkulturní pojetí objevuje od 80. let 20. století. Pojem transkulturní pedagogika byl převzat z německého „Transkulturelles Lernen“ a vychází z transkulturního pojetí kultury.

⁷⁸ MOREE, Dana a kol.. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷⁹ *Multicultural Education in English Teaching: Transcultural Approach*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova universita v Brně.

⁸⁰ Flechsig, Karl-Heinz: *Transkulturelles Lernen. Internet Arbeitspapier*. Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik, 2000 <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>

⁸¹ BITTL, Karl-Heinz a MOREE, Dana. *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2007, 148 s. ISBN 978-80-7043-566-3. (str. 5)

Představa, že vliv kultury končí na státní hranici, je zastaralá a místo objasnění vede k vytváření „odborných stereotypů“. Pochopením tohoto nového pojetí kultury se můžeme osvobodit od vazeb na národní stereotypy. (Bittl, 2007) ⁸²

V Angličtině tento pojem najdeme pod názvem „Multiple identities approach“.

Hlavním nástrojem transkulturního přístupu je osobní zkušenost. Jako příklad práce s tímto přístupem bych ráda uvedla svou vlastní aktivitu, která byla publikována v příručce 10krát s MKV. ⁸³

Nemám rád, když...

Cíle

Žáci:

- Vyjádří, jaké jednání a chování ve vztahu k nim jim není příjemné.
- Najdou charakteristiky, které mají společné s chlapcem z příběhu.
- Vysvětlí vlastními slovy, co je to předsudek.
- Popíší, v jakých situacích se s předsudky setkávají nebo mohou setkat.

Průběh aktivity

Vstupní / evokační část:

- Žáci sedí v lavicích uzpůsobených do tvaru podkovy tak, aby na sebe vzájemně viděli. Na tabuli napište větu: „Nemám rád, když se mnou někdo jedná nějakým způsobem jen proto, že jsem _____.“
- Každému žákovi rozdejte lístek papíru. Jejich úkolem je opsat si na lístek větu z tabule a doplnit ji. Zeptejte se jich, jestli někdy měli pocit, že se s nimi jedná nějakým způsobem jenom proto, že jsou „nějací“ (např., že patří k nějaké skupině, nebo že jsou v něčem jiní apod.). Dejte jim chvíli na promyšlení odpovědi. Můžete uvést příklad: Já nemám ráda, když se mnou jedná někdo urážlivě jen proto, že jsem žena. Například, když jedu autem pomalu a nějaký řidič na mě pokřikuje: „No jo, ženská.“ Apod.
- Poté žáky vyzvěte, ať nalepí své lístky na flipchart, který mezitím připravíte. Nechte je prohlédnout si všechny lístky. Když se bude chtít někdo na něco zeptat nebo se k něčemu vyjádřit, tak může.
- Po prohlédnutí vyvěste flipchart na viditelné místo ve třídě.

⁸² BITTL, Karl-Heinz a MOREE, Dana. *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2007, 148 s. ISBN 978-80-7043-566-3. (str. 5)

⁸³ *10krát s MKV: Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010. ISBN 978-80-87456-07-1. (str. 19-24)

Hlavní část:

- Sedněte si s žáky do kruhu a přečtěte jim text o Honzovi Podlázkovi (str. 24). Text mohou číst i žáci.
- Ukažte jim fotografii vybrané jihočeské vesnice. Zeptejte se jich, jestli vědí, kde vesnice leží. Využijte při tom mapu ČR. Nejdříve mohou žáci najít České Budějovice, potom vybranou vesnici. Zeptejte se jich, co o tomto kraji vědí, případně jim sdělte některé informace. Zeptejte se žáků, co si z textu pamatují: Jak se jmenují Honzovi kamarádi? Jaké jsou Honzovy zájmy? Co je jeho nejoblíbenější jídlo? Zapisujte vše na tabuli nebo na flipchart do levé půlky. Poté se zeptejte žáků: Jmenují se někteří vaši kamarádi třeba stejně? Má někdo stejné zájmy? Chutná někomu stejné jídlo? Pokud např. Martin řekne, že jeho oblíbeným jídlem je také krupičná kaše, napište na pravou půlku flipchartu Martin a šipku ke krupičné kaši v levé půlce. Takto zmonitorujte a запиšte vše, co se shoduje u žáků a u Honzíka. Pozorně si s dětmi údaje přečtěte.
- Žáci se vrátí do lavic. Jejich úkolem bude nakreslit, jak si Honzu představují. Všechny obrázky dejte na koberec doprostřed místnosti, žáci si sesednou do kruhu okolo výkresů.
- Když si žáci obrázky prohlédnou, ukažte jim fotografii Honzíka

Fotografie např. černošského, asijského, romského či jiného, na první pohled vzhledově „odlišného“ chlapce. Můžete použít také přímo fotografii na straně 23. Nic k tomu neříkejte. Na reakce žáků nejdříve nereagujte. Nechte je sdělit všechny komentáře.

Závěrečná část / reflexe:

- Poté, co žáci situaci spontánně okomentují, zeptejte se jich: Jak Honza asi nemá rád, když s ním lidé jednají, s jakými situacemi se může Honza setkávat? Připomeňte jim jejich komentáře a výrazy, když viděli Honzovu fotografii. Odpovědi zapisujte na tabuli vedle flipchartu s jejich odpověďmi ze začátku hodiny (Nemám rád, když...).
- Na závěr zůstaňte s žáky v kruhu. Pokračujte v práci s danou větou a upozorněte je, že lidé se k sobě často chovají (jednají, posuzují se) na základě stereotypů nebo předsudků a nikoli na základě osobní zkušenosti. Zeptejte se jich, jestli vědí, co jsou to předsudky nebo co si na základě proběhnuvší aktivity myslí, že by mohly být. Poté jejich odpovědi shrňte do jedné odpovědi a ukažte, jak se předsudky promítly do jejich posuzování Honzy. Nechte je říct, co se v této hodině dozvěděli a jestli se nějak změní jejich chování k lidem, kteří jsou v něčem jiní.

TEXT

Honza Podlázka

Honzovi je 10 let a narodil se v Českých Budějovicích. S rodiči žije v malé vesnici na jihu Čech. Honzovými nejlepšími přáteli jsou Petr, Tomáš, Jakub, František a Veronika. Všichni bydlí ve stejné vesnici a chodí do stejné třídy jako Honza, do 4. B. Je to správná parta a zažívají spolu spoustu dobrodružství. Honza je moc rád, že má takové kamarády, protože má s kým chodit ven na hřiště, jezdit na kole nebo hrát fotbal. Důležité ale je, že si mezi sebou mohou říkat, co je těší nebo trápí, od toho přeci přátelství je, že? Honzovým nejoblíbenějším jídlem je krupičná kaše sypaná cukrem a skořicí.

Maminka mu ji vaří každý večer, než jde Honza do postele a kamarádi si z něho občas dělají legraci, že je jako malé mimino. Také má moc rád ovocné knedlíky a svičkovou, ale to mu maminka každý večer nevaří. Honzova maminka pracuje jako knihovnice v Českých Budějovicích a nosí mu spoustu zajímavých knížek. Nejráději má knížky o vesmíru a také si rád prohlíží mapy. Zvláštní, že? Rád sedává na zahradě pod jabloní, když je hezky, samozřejmě, rozloží si mapu světa a jezdí po ní prstem. Mapa krásně voní světem a Honza si představuje, jak v létajícím balónu přelétává ze země do země, poznává nové přátele, nahlíží do cizích knih, učí se cizím jazykům a ochutnává jídla, která nejedl. Jestlipak by mu všude uměli uvařit krupičnou kaši? Takovou, jakou dělá maminka, určitě ne, myslí si Honza a podívá se na oblohu. Tolik zajímavých věcí je pod jedním jediným sluncem, na jedné malé šišaté zemi. Kolik dětí asi teď sedí venku, dívá se do nebe a přemýšlí o tom samém, o čem přemýšlí Honza?

Práce s transkulturním přístupem není jednoduchá. Základem je, aby učitel sám měl vyjasněné své vlastní postoje a předsudky a uvědomoval si jejich povahu. Pokud se učitel rozhodne pracovat s tímto přístupem, měl by, ideálně, projít speciálním kurzem. Součástí mnoha takových kurzů je i část, ve které se sám učitel zamýšlí nad svou vlastní identitou a kulturou. Tento proces uvědomění je základem práce s transkulturním pojetím multikulturní výchovy.

1.8 UČITEL A PŘEDSUDBY

V oblasti vzdělávání je učitel jedním z nejdůležitějších prvků. Nejinak je tomu v oblasti výchovy proti předsudkům, kde osobnost učitele hraje významnou roli při jejich korigování a odstraňování. Na druhou stranu, každý učitel je také osobnost se svými názory, zkušenostmi i předsudky. Úkolem každého učitele by mělo být oproštění se od těchto předsudků v procesu vyučování.

Na rozdíl od lékařů, zdravotních sester či sociálních pracovníků, nemá učitelské povolání přesně stanovený etický kodex. V minulosti odborná veřejnost rozpracovala pod záštitou MŠMT vstupní dokument pro veřejnou diskuzi k tvorbě profesních standardů kvalit učitele. Tento dokument měl být jakousi společenskou smlouvou sloužící k ujasnění např. stupně vzdělání, terminologie či jako informace pro nové zájemce o profesi učitele.⁸⁴

Z hlediska práce s učitelovými předsudky jsou zajímavé tyto body:

Učitel:

- *projevuje respekt k žákům a žákyním bez genderových předsudků;*
- *podporuje soudržnost třídy založenou na vzájemném respektu, ohleduplnosti, toleranci k různosti, důvěře (podporuje schopnost žáků naslouchat si, domluvit se, řešit problémy a konflikty);*
- *společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy (jasně a srozumitelně vymezuje hranice a limity sociální komunikace a chování ve třídě (mezi*

⁸⁴ Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele>

žáky navzájem a ve vztahu k učiteli) a důsledně vyžaduje jejich dodržování;

- *přispívá k vytváření pozitivního sociálně emočního klimatu školy založeného na vzájemném respektu a sdílení společných hodnot, podílí se na posilování „školní identity“.⁸⁵*

I přesto, že dokument nebyl dotáhnut do oficiální verze, jsou postoje pedagogických odborníků zřejmé. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry takový dokument opravdu ovlivní reálnou práci učitele, potažmo, jak moc by bylo možné kontrolovat, zda učitel opravdu tyto standardy dodržuje.

V rámci zásad efektivní komunikace pro učitele uvádí pedagog Haim Ginott zásadu Odbourávat stereotypy a šablony v komunikaci. *Tato zásada patří k prioritám interkulturního vzdělávání vůbec. V komunikační praxi to znamená vyhýbat se generalizujícím výpovědím o osobě nebo skupinách osob, připisování stálých vlastností osobám na základě jedinečného jednání apod. Učitel by se, pokud nemluví v jasném kontextu, měl vystríhat formulací typu „Vietnamci by měli...“, „Ukrajinci jsou...“, „Romové odpradávná mají...“ Je vhodné reagovat na podobné promluvy studentů konkrétními dotazy: „Kteří Vietnamci?“, „Všichni Romové?“ atp. Samozřejmě není možné měnit kategorie jazyka, ale u studentů lze tímto způsobem vypěstovat jistou citlivost na generalizace, jež jsou základem předsudků.⁸⁶*

Principy tolerance, které by měl učitel dodržovat, dle metodiky Centra Anny Frankové v Amsterdamu, uvádějí jako jedny z nejdůležitějších bodů tyto:

- *Učitelé nesmějí připustit zobecnění špatné zkušenosti chování a vztahovat je na chování etnika jako celku.*
- *Vytvářejí smíšené třídy, neoddělují děti národnostních menšin.*
- *Stimulují morální úsudky žáků a rozvíjejí v nich empatii.⁸⁷*

⁸⁵ *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi.* 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele>

⁸⁶ Jana Keprtová, externí spolupracovnice projektu Varianty realizovaného společností Člověk v tísni, o.p.s. http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_24.pdf

⁸⁷ IVETA PAPE. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Slovo 21, 2007 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: http://internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=157

Změna již vytvořených postojů je složitý proces, obtížně proveditelný a je možné, že stejné faktory, které působí na etnické postoje mládeže, působí i na postoje samotných učitelů.⁸⁸

Jako negativní příklad předsudku bych ráda uvedla úryvek z hloubkového rozhovoru s učitelem, který byl vedený v rámci práce s diverzitou na fakultě Humanitních studií v Praze.

1. I: „Dobře, děkuji. Jenom, v té práci, při konkrétní práci ve škole Vás to nějak ovlivnilo, že třeba přistupujete k řešení problémů, že se studenty debatujete o řešení problémů vzniklých z kulturní odlišnosti? Zabýváte se tím třeba víc na základě těchto událostí?“

U: „Noo, tak moc se tím zase nezabýváme. Samozřejmě se o tom mluví, ale...Já bych právě tohleto moc nezdůrazňoval, protože čím víc se to bude zdůrazňovat, to je jako když člověk moralizuje, to potom s tou etikou to je vůbec špatný., že jo. Já myslím, že by se to mělo jen tak mezi řečí, je to úplně normální, že lidi jsou lidi a neměli bychom o tom pořád mluvit, protože to nadělá víc škody nežli užítku.“

„A máme tam třeba, já nevím, teďka mě napadlo, děláme třeba v právu, v trestním právu děláme takovej, máme takovej projekt: Právo na každý den a je tam jeden takový příběh, že přišli, přišla nějaká parta zedníků do hospody a mezi nima byli dva Romové a teďka ten číšník je šel vyhazovat a nadával jim a tak dále. A to je právě zajímavý, a tak já v takovýhle situaci samozřejmě vždycky stojím na straně slabších, že jo. Pokud tam přijdou, chtěj si dát dršťkovou a někdo jim začne nadávat do cikánů, tak to je přece špatně, že jo. Jo? Ted'ka nikdo se jich podle toho příběhu nezastane, všichni klopěj oči a tak dále. Ani ty spolupracovníci se jich nezastanou. To je špatně, samozřejmě. Jenže mě trochu štve, že to je podávaný jenom z tohoto pohledu, jo? Ono to je kolikrát obráceně, že jo. Mám s tím právě svoji vlastní zkušenost. Já nevím, náhodou jsem se dostal k nějaký zednický partě, což byli Romové, dělali mně nějakou práci, shodli jsme se na nějakých podmínkách, dostali zapláceno, a to bohatě, vydělali si dvakrát tolik než já na gymnáziu, dostali zapláceno bohatě a ještě stejně přišel, že má málo a říkal: „Já to tady rozbiju, když mně ty peníze nedáte,“ takže se musela zavolat policie,

⁸⁸ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2

*přišel samozřejmě vožralej, přišel pak ještě jednou, když policie odjela a radši jsem mu dal ty 3000 navrch, vodtáh a byl klid, no. A práci odvedli mizernou, skutečně. Nepřesnou, jo, takovou jak já říkám cikánskou a to mně právě trochu vadí.*⁸⁹

V případě tohoto konkrétního učitele nastává otázka, zda učitel s takto negativním postojem nemůže negativně ovlivnit cestu žáků k rasové toleranci. Tento učitel učí na gymnáziu, a proto doufám, že většina studentů má svůj postoj již vyjasněný a jako „hotové“ osobnosti s ním o tom mohou polemizovat (nebo souhlasit), ale je možné, že mnoho takových učitelů, s obdobným postojem na základě špatné osobní zkušenosti, je na prvním stupni ZŠ.

Další otázka vyvstávající z tohoto rozhovoru je, zdali mají učitelé předkládat žákům své vlastní postoje k etnickým a rasovým skupinám, nebo je raději zatajit a prezentovat oficiální stanoviska, jež jsou obsažena ve vzdělávacích programech a učebnicích. *Kurikulární materiály určené učitelům se tím nezabývají, ponechávají záležitost neřešenou, bez jakýchkoliv instrukcí, doporučení apod. A na druhé straně není známo, jak se vlastně učitelé v reálné výuce s tímto dilematem vypořádávají.*⁹⁰

Učitelům je z tohoto pohledu nechávána volná ruka, ostatně kontrola jejich přístupů ani není možná. Na druhou stranu musíme pochopit, že prezentovat něco, s čím nesouhlasíme, není jednoduché, příkladem může být doba před rokem 1989. Důležitým prvkem u učitele s negativními postoji vůči jinému etniku je, aby si sám uvědomoval nevhodnost a povahu svých předsudků a případně s nimi pracoval tak, jako by on sám byl svým žákem. Dá se říci, že nejen zkušenost s diverzitou jako taková, ale i zkušenost být něčím odlišný či nějakým způsobem znevýhodněný, může výrazně ovlivnit učitelovu práci s diverzitou ve třídě.⁹¹

⁸⁹ Tato citace byla převzata od Anety Ježové, která rozhovor zpracovávala v rámci seminárního úkolu na FHS.

⁹⁰ PRŮCHA, Jan (2006): Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2 (str.100)

⁹¹ MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom.* 1st ed. Benešov: EMAN, 2008, 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit konkrétní postoje učitelů k předsudkům ve vzdělávání i mimo něj. Jak moc se nechávají ovlivnit svými předsudky? Vyjadřují ve třídě své předsudky založené i třeba na několikanásobné špatné zkušenosti s cizím etnikem, náboženstvím, kulturou, atd.? Protože mě zajímají konkrétní a individuální postoje učitelů k danému tématu, rozhodla jsem se jako výzkumnou metodu použít kvalitativní metodu hloubkových rozhovorů, která mi dala možnost více se zaměřit na zkušenosti jednotlivých respondentů a také na to, jak se tyto zkušenosti podepisují na výuce a přístupu respondentů k žákům.

Na úvod vyhodnocení jednotlivých respondentů jsem vložila krátký popis respondenta, jeho životního stylu, kultury, náboženství, etnika, zájmů, rodinného a sociálního zázemí atd. Učinila jsem tak proto, že si myslím, že i tyto prvky mohou být určující ve vyhodnocování rozhovorů.

2.1 METODOLOGIE

V diplomové práci jsem použila metodu kvalitativního výzkumu a to individuální polostandardizované hloubkové rozhovory. *Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkomplexnější podobě včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty. Předmětem kvalitativní metodologie je studium běžného, každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách.*⁹²

Pro tuto metodu jsem se rozhodla, protože mě zajímají konkrétní názory učitelů, jejich osobní zkušenosti a návaznost těchto zkušeností na přístup k předsudkům ve vzdělávání. Hloubkové rozhovory mi umožnily navodit přátelskou atmosféru, důvěru a přizpůsobit otázky situaci a vývoji rozhovoru. V rozhovorech jsem se mohla intenzivně zaměřit na sdělení respondenta a jeho motivy ke konkrétním činům. Rozhovory probíhaly v místě školy a byly nahrány na diktafon. Přepisy

⁹² REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6. (str. 40)

rozhovorů jsou umístěny v příloze. Osobní jména, která byla použita respondenty, jsem pozměnila z důvodu udržení anonymity respondentů a lidí, jejichž jména byla použita. Přepisy odpovědí respondentů jsou v neupravené podobě, aby byla zachována autenticita rozhovoru.

2.2 VÝBĚR RESPONDENTŮ

Respondenti jsou prvostupňoví učitelé různých věkových kategorií, kteří byli vybíráni cíleně, protože s dětmi tráví na základní škole kontinuálně nejvíce času a mohou výrazně ovlivnit jejich hodnotovou orientaci a postoje k předsudkům. Vzhledem k tomu, že každý respondent měl být něčím jedinečný, vybírala jsem respondenty různého věku, sociálního prostředí, rodinného zázemí, životního stylu a délky učitelské praxe. Všichni respondenti jsou učiteli jedné pražské základní školy.

2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.3.1 Jakým způsobem ovlivňují učitele ve vzdělávání a přístupu k dětem jejich osobní zkušenosti s vyčleněním či posmíváním?

Máte nějakou osobní zkušenost s diskriminací vaší osoby, s vyčleněním ze skupiny, posmíváním se? Pokud ano, jakou? Jaké byly vaše pocity?

Tuto otázku jsem položila na základě myšlenky Dany Moree, zveřejněné v její knize *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, která vyjadřuje přesvědčení, že učitelé, kteří si prošli v minulosti nějakým vyčleněním či jsou určitým způsobem „jiní“, mohou být ovlivněni pocity, které v té dané chvíli prožívali nebo prožívají a tedy i jinak přistupovat k předsudkovému chování ve třídě.⁹³ Učitelů jsem se tedy ptala, zda mají takovou zkušenost a pokud je ovlivnila, zda to bylo pozitivně či negativně. Důležité pro mě při této otázce byly také emoce, které učitelé projevovali.

⁹³ MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. 1st ed. Benešov: EMAN, 2008, 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6.

Jak vás tato zkušenost ovlivnila ve vašem budoucím učitelském povolání, v přístupu k vašim žákům, v přístupu k diverzitě a k vyčleňování některých dětí na základě předsudků?

Tato otázka logicky navazuje na otázku číslo jedna. V dotazování jsem navazovala na emoce, které projevili vzhledem k vyčlenění či posmívání jejich vlastní osobě. Zaměřila jsem se na osobní zkušenosti s předsudky dětí v jejich třídě a jakým způsobem s nimi pracovali, řešili je či na ně reagovali.

2.3.2 Nechávejí se učitelé ovlivnit svými předsudky ve vzdělávání či v přístupu k žákům z jiného kulturního, etnického či národnostního prostředí?

Máte vy konkrétně nějaké předsudky, o kterých víte? Jak vás ovlivňují ve vašem přístupu k některým dětem? V jednání s rodiči?

Jak už jsem zmínila v teoretické části, učitelé jsou také „jen“ lidé se svými negativními zkušenostmi. Zajímalo mě tedy, zda odkryjí své předsudky, pokud nějaké mají, a popíší, jakým způsobem se jimi nechávají ovlivňovat, jak s nimi pracují, zda je prezentují před žáky či zda si uvědomují, že by jejich výuka někdy podporovala stereotypy o určitých národech, etnikách, náboženstvích.

2.3.3 Dokážou učitelé korektně reagovat na konkrétní příklad konfliktu mezi žáky, založeného na rasových předsudcích?

Představte si, že se ve třídě něco ztratí, v té třídě je i Rom, a děti začnou svádět vinu na něj, jak budete reagovat a proč? Ovlivňují vás v tom vaše osobní zkušenosti?

Touto otázkou jsem chtěla navodit konkrétní situaci, která by mohla ve třídě nastat, a zajímal mě konkrétní příklad reakce učitele. K vysvětlení jsem se dále doptávala na to, jak by učitele v této konkrétní reakci ovlivňoval jeho postoj k Romům (pokud v předchozí otázce odpověděl, že má s tímto etnikem problém). Dále jsem se u této otázky ptala, kde si dotazovaní učitelé myslí, že vznikly předsudky či stereotypy u dětí z jejich třídy, u dětí, se kterými mají zkušenost.

2.3.4. Rozeznají učitelé pozitivní stereotyp a dokážou na něj korektně zareagovat?

Jak byste reagovali na situaci, kdy žák přijde s větou, že Ukrajinci jsou všichni velmi pracovití. Nebo že všichni Romové mají skvělý hudební sluch.

Stejně tak, jako může nastat situace s negativními předsudky, je možné, že se učitel setká s předsudkem pozitivním, který ho může zmást. V úvodu otázky jsem záměrně neřekla, že se jedná o pozitivní předsudky, zajímalo mě, jakým způsobem učitel zareaguje a jestli si uvědomí souvislost s předsudky negativními. Stejně jako u předchozí otázky mě zajímala konkrétní reakce učitele, zda by postoj žáka potvrdil či se snažil vysvětlit.

2.4 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ

2.4.1 Respondent č. 1

Respondentem číslo jedna je učitelka s nejdelsí praxí z dotazovaných respondentů. Ve školství pracuje od roku 1993. Její věk je 43, je vdaná, má jednoho syna, o druhé dítě se marně s manželem pokoušeli, nastoupila tedy do praxe hned po absolvování vysoké školy. Podle jejích slov bylo vždy jejím přáním mít velkou rodinu, vzhledem k tomu, že jí to nebylo umožněno, zaměřila se o to více na práci s dětmi. Vede nejvíce kroužků z celého učitelského sboru, zaměřuje se hlavně na výtvarné předměty, ale také na hudební výchovu. Neustále se sebevzdělává, sama navštěvuje mnoho kroužků, aby načerpala inspiraci pro práci se svými žáky. Žije s manželem a synem v malé vesnici nedaleko Prahy. Snaží se vyznávat zdravý životní styl a nakupuje pouze bio potraviny. Na první pohled je zřejmé, že je to žena, která jde vlastní cestou nedbající módních stylů a vyznávající přírodní životní styl. Pochází z české rodiny bez církevní příslušnosti, sama se zajímá o východní náboženství.

Na první otázku odpověděla okamžitě souhlasně, překvapil mě nadhled a odstup, se kterým o posměchu ostatních její osobě hovořila.

“Jako v momentě, když se na mě každý asi podívá, tak vidí, že jsem asi trošku jiná než ostatní. Nejvíce to bylo znát, když jsem byla malá. Ty, co mě, znali, to znamená, spolužáci, ty byli v pohodě. Ale měla jsem problém hlavně s velkými

děti, který mě neznaly, a jenom mě vidaly. Hodně jsem chodila sama a velké děti si na mě, takový velký holky asi o, nevím, chodila jsem do druhý třídy a ony asi tak do šestky, a čekaly na mě a posmívaly se mi: „zrzi, zrzi“ a pihatá zrzatá a takový, taky udělaly takhle řadu, ty holky, a nepustily mě třeba dál nebo mě někde zamkly, to bylo takový nepříjemný. A to bylo takový docela trápení, ale tím, že jsem měla hrozně moc koníčků a spolužáky a kamarády, kteří byli fajn, tak to bylo dobrý, ale opravdu, dítě, který vypadá jinak než ostatní, a to asi vypadám a vypadala jsem vždycky, tak to má opravdu hodně těžký.“

Respondentka si podle svých slov v dětství prošla poměrně náročným obdobím, ale jak sama popisuje, bylo to pouze od dětí, které ji osobně neznaly. Tato zkušenost a také zkušenost s celoživotním potýkáním se s narážkami na její vzhled ji velmi ovlivnily v přístupu k dětem, obzvláště dětem se znevýhodněnými výchozími podmínkami.

„To byla i první věc, kterou jsem v nějakém dotazníku tady, když jsem nastupovala do téhle školy, zmínila. Vyjádřila jsem tam, že chci učit jinak, než učili mě a bylo to především v tomto vztahu k těm dětem, já jsem cítila, že i třeba jako premiantka třídy jsem byla vždycky protežovaná a že jsme byly Janička, Vlastička, Lucinka a ostatní byli Krejsek, Novák a tak jo, takže, možná i tohle...“

Velmi důležitá pro ni byla pozitivní zkušenost se spolužáky, kteří ji osobně znali, věděli, jaká je, a před ostatními ji bránili.

Respondentka je přesvědčena, že ji tato zkušenost negativně neovlivnila a ani si nevybavuje situaci, kdy by ve třídě musela řešit vyčlenění jednoho z žáků na základě etnika, kultury či náboženství. Nevzpomíná si ani na situaci, kdy by ve třídě musela vyvracet nějaké předsudky žáků vůči těmto jevům. K tématu vyčlenění hovořila zejména o dětech s různými poruchami DYS a také o tloušťce, s těmi má prý mnohem více zkušeností a ve třídě se s tím setkává poměrně často.

Při otázce, zdali má nějaký předsudek, se velmi dlouho zamyslí. *Já vůbec nevím, nikdy jsem se nad tím takhle nezamýšlela, jako...jestli mám nebo nemám... Tak ani nevím, jestli mě to nějak ovlivňuje. Hele, tak to je asi znamení, že žádný nemám, ke všem přistupuju stejně... Během rozhovoru ale dodává, že se nechává možná ovlivnit svou zkušeností. *Ale třeba u těch Romů, nemyslím, že to je**

předsudek, ale máš z té školy nějakou zkušenost... když pak zapluješ do toho prostředí a řešíš kolikrát věci, který oni vidí jinak, a mám pocit, že se tam hodně třeba takový to, naše představy a tady prostě o tom, jak se vychovávají ty děti a že jsem měla vždycky problém s tou romskou maminkou vykomunikovat takový ty věci, co přijdou bejt naprosto přirozený. Oni to prostě vidí jinak, spíš jde o to, pochopit tu kulturu a je a najít někde tu cestu a to nemusí být teda jenom ta romská, ale ještě mám pocit, že jsem se setkala s Kazachstánci, to byli, a tam právě jako jsme se potkávali a vždycky se to narazilo ne u toho dítěte, ale právě u těch rodičů, něco si vysvětlili, třeba reakci dětí jinak, viděli to, že jako ty děti mu ubližují, že prostě je nějaký problém a přitom ty děti to nevnímaly nějak špatně a nemyslely to rozhodně špatně, ale právě ta komunikace s těma rodičema. Mám pocit, že s dětma jsem se nedostala do žádnýho takovýho konfliktu a měla jsem romskou holčičku ve třídě chvílku, ale opravdu problém tam nastával s tou rodinou, kontakt s rodinou, kdy nerespektovali nějaký pravidla, který byly daný a v podstatě hodně energie navíc to bylo, spíš teda v tom volným čase. Ale otázka je, jestli, když si to vezmu do minulosti, tak v podstatě i s některými jinými rodiči. Zas takovej extrém třeba, to úplně ne.

Já právě jako, když jsi tuhle otázku položila, tak si člověk říká, že je to třída, jsou to děti a mně je jedno odkud jsou, a právě teď sama přemejšlim nad tím, o té holčičce, jestli stranou jí dávat, že to mně přijde takový divný. Jako konkrétní příklad u romské holčičky uvedla respondentka problémy s placením. To byla prostě příjemná, milá holčička, s těma rodičema byl problém, formou placení byl problém, družiny, obědy, furt jsme řešili nějaký peníze, ale to dítě bylo milé, příjemné. Dlouho se zamyslí. Tam to člověka pak mrzí, když si takhle uvědomíš, že bylo i víc takových rodičů a nebyli to Romové. Během rozhovoru si respondentka začala uvědomovat, že má mnoho takových zkušeností i s bílými lidmi, ale nemyslí na to tak, jako u Romů. Vlastně takových zkušeností mám spoustu s bílými rodiči, ale když ses zeptala na ty Romy, tak se mi tohle vybavilo...ale vlastně nemůžu říct, že by to byli jenom oni... možná, že opravdu hlavně v tom jednání s tou kulturou je to jiný... Ale zas mě napadá, že já měla romskou jen tu jednu holčičku a tam ten problém byl, tak nemám dobrou zkušenost... Během přemýšlení nad dobrou zkušeností si vzpomněla na spolužáka ze základní školy,

který byl Rom. Překvapilo ji, že si na něj vlastně nikdy jako na Roma nevzpomněla, prostě to byl milý a zábavný spolužák Vašek.

U konkrétní zkušenosti reaguje opět velmi rychle a je přesvědčená, že by nikdy nedopustila, aby děti v její třídě obvinily někoho na základě barvy kůže nebo národnosti. Pochopila by to jedině v případě, kdy by to ten žák udělal před tím opakovaně, a děti by měly konkrétní špatnou zkušenost s tím daným žákem.

Na otázku, kde si myslí, že by se v dětech, v lidech mohly brát předsudky, odpovídá, že hlavně od rodičů. *To je, jako když jsou vši, taková hloupost. V jedné třídě rodiče všichni „No to my víme kdo je má, to my víme.“ A přitom... Dále si myslí, že jsou to i média, zprostředkovaná rodiči. *A taky televize, rodiče nechaj děti koukat úplně na všechno, hlavně, aby měli klid... A pak třeba těm dětem ani nic nevysvětlí... My teď máme ve vlastivědě to téma s těmi médii. Je tam takovej text, kde bylo Rom napad a Rom udělal a Rom todle... Tam bylo, teda myslim, Ukrajinec, ale to je jedno. Ale pak sem teda říkala, tak zkuste, protože my tady máme Alinku, která je z Ukrajiny a cítila jsem úplně, když jsme to dočetli, jak to cítí taky špatně a právě pak jsme to přečetli s tím Čech, Čech... A teď ty děti na to taky reagovaly, že opravdu média způsobí opravdu hodně. Hodně škody spíš.**

Na situaci s pozitivním předsudkem by reagovala tak, že by prý rozhodně nezdůrazňovala to, že ten hudební sluch je dán etnikem. Ale hned na začátku své odpovědi připustí, že se to říká. *Tak jako, říká se to (reaguje na hudební sluch Romů), ale... To není pravidlo... Jako pokud chci někoho pochválit za něco jako konkrétně třeba, jako, že mi dítě krásně zazpívalo, tak ho pochválím, že jo, ale to chválím i někoho jiného za něco jiného. Nemůžeš jako obecně, neřekla bych obecně, reagovala bych na to tak, že to nemůže být pravidlem.*

2.4.2 Respondent č. 2

Respondentem číslo dva je učitelka s nejkratší praxí ze všech dotazovaných, dva roky. Její věk je 25 let, je zasnoubená. Žije se svým snoubencem v malé obci v oblasti Praha-Východ. Hned po škole nastoupila do praxe do stávající základní školy v Praze. Dostala poměrně velmi náročnou třídu, výchovně těžko zvladatelnou, a velmi se situací trápí. Ve třídě je několik cizinců. Čelí neustálým konfliktům s rodiči, kteří mají tendenci přehodit na ní vinu za chování svých dětí. Ona sama přemýšlí, jestli to opravdu není její vina. Podle svých slov neumí být

asertivní, to vidí jako své velké mínus. V současné době se velmi těší na novou třídu, kterou povede od září 2013. Respondentka pochází z úplné české rodiny bez církevní příslušnosti.

V dětství a dospívání neměla nijak závažné problémy s vyčleněním nebo posmíváním. Občas narážela na problém se svou tloušťkou, kvůli které se jí děti posmívaly. Ale vyčleněná si nepřipadala nikdy. Nejvíce ji do budoucna poznamenala šikana ze strany učitelky francouzštiny na gymnáziu, která ji prý neustále shazovala, urážela a podceňovala z důvodu nevalného úspěchu v jejích hodinách. *Vyloženě mně říkala ty jsi jazykovéj dyslektik prostě a celá třída se tomu smála. Jako opravdu furt na mě byla vyloženě zasedlá, jsem měla ten pocit, pořád mě před tou třídou ponižovala a opravdu mě urážela v podstatě, protože mě ta francouzština opravdu nešla, ta výslovnost mi nešla, a přitom jsem se docela učila, snažila jsem se, ale to ona vůbec neviděla a pořád mě urážela.* Tato zkušenost jí také dala to, že v práci se svou třídou se rozhodla taková nebýt a dávat si na toto chování velký pozor. *Takže v tomto smyslu jsem si říkala, že taková já nebudu. Tak to se snažím, ty děti neponižovat, i když mám ty páťáky, kteří jsou drzí, jako občas je setru si říkám, ale to si myslím, že už si i zaslouží. Ale mně ta zkušenost vlastně pomáhá držet to v tom kolektivu.*

Na rozdíl od první respondentky má pocit, že jí tato zkušenost mohla ovlivnit i negativně. Ne v přístupu k dětem, ale v přístupu k sobě sama, nevěří si a není vůbec sebejistá v komunikaci právě s těmi rodiči. Během rozhovoru se vrací zpět k tématu první otázky. *Já přestože jsem byla premiantkou třídy, třeba na tý základce, tak furt se do mě lidi naváželi. Já jsem takovej člověk, docela snadnej terč, si myslím, že jsem takovej dobrák, takže já mám hodně nízký sebevědomí, si myslím v tom dletom a i v tom učení se to právě projevuje, že nejsem takovej suverén, jak bych měla být asi. Že i třeba v tom jednání s těma rodičema a tak, že hodně jako si nechám líbit a že na tom si myslím, musím zapracovat. Že jsem prostě furt braná jako taková ta tlustá, hodná, uřvaná holka prostě všichni se do ní navážej a tak.*

Co se týče předsudků, tak přiznává, že ví, že nějaké má, ale je přesvědčená, že se jimi nenechává ovlivnit v přístupu ke svým žákům. *No, tak teda, upřímně, jako já myslím, že kdybych měla ve třídě nějaké romské dítě, tak bych se k němu chovala*

úplně v pohodě, ale zase vím, že ti Romové tak nějak maj tu pověst, ve většině případů zaslouženou, podle mě. A i se nám to tady potvrzuje, když má třeba kolegyně z první třídy jednu romskou holčičku, tak prostě fakt vidí, že ta spolupráce tý rodiny tam je nulová, jo. Takže, i když třeba pak tady je Fanda a ten mi přijde úplně skvělej, i když ta spolupráce s rodičema je prostě špatná. Takže mě to mrzí, protože já vždycky jsem bojovala za ty Romy, že nemůžeme všechny házet do jednoho pytle, ale pak to člověk v tý škole vidí a docela často to tak prostě je. Ale nechci říct, že jsem rasistka, jo. Že jako člověk, upřímně, kdybych věděla, že mi nastoupí romský dítě, tak bych si trošku dopředu říkala, že jsem zvědavá, jak ta spolupráce bude vypadat s těma rodičema. Rozhodně bych k němu nepřistupovala jinak. To jsem o sobě fakt přesvědčená, že ne. Ale když bych to dopředu věděla, tak musím přiznat, že bych si dopředu říkala, že jsem zvědavá na tu spolupráci s těma rodičema. Překvapilo mě, že příklady uvádí pouze z druhé ruky, na otázku, zdali má ona sama nějaký konkrétní špatný příklad s Romy ve škole, odpovídá, že ne. Uvádí ale svůj negativní zážitek s Romy v osobním životě. Já nejsem ten člověk, kterej vidí Roma a řekne, ten je špatnej. Ale spousta lidí mi říká já jsem takovej taky nebyl a pak jsem viděl, jak mě okrad Rom. Mě teda taky ve vlaku napadli Romové, když jsme u toho, nebo jako byli na mě opravdu vulgární hodně, jo, takže jak ten člověk stárne, to jeho mínění trošku to mění, ale stejně se snažim bejt jako... Zním Romy, kteří jsou v pohodě, maj naši kulturu, jenže to se právě musej odpoutat od tý svojí kultury. V této části rozhovoru jsme se dostaly k tomu, že problémy, o kterých hovoří, jsou převážně s rodiči, ne s dětmi. Přiznává, že je možné, že učitel s touto zkušeností může potom ventilovat své potíže v komunikaci s rodičem na samotné dítě.

Na příklad, který jsem jí nastínila, odpovídá jednoznačně. *To přece není možný, na základě, že nějak vypadá ho obvinít. To musí být na základě toho, že ty děti přišly domů a řekly, že se tohle stalo a rodiče jim doma řekli, to určitě udělal ten váš Ukrajinec tam, ten váš Rom tam, jo, o tom jsem prostě přesvědčená. Tímto mi také odpověděla na otázku, odkud si myslí, že se u dětí berou předsudky. Na příkladu z opačné strany, tedy pozitivních předsudků, nejprve reaguje podobně jako první respondent s tím, že se to tak říká, že mají Romové hudbu v těle, ale vzápětí dodává, že to takto nemůžeme zobecňovat. Já bych řekla, že se to tak hodně říká, že se to používá, že maj hodně Romové tu hudbu v sobě, že to i docela*

často je vidět, že jsou muzikální, ale že nemůžeme říct, že všichni. Ne každéj Rom je muzikální. To zase zdůrazňuješ, že je to dítě jiný. A to my nechceme. Já ho chci pochválit, že něco hezky proved, ale ne proto, že je to cikán, ale proto, že jseš Pepiček a jde ti to. Jako tohle je problém, jo, to si opravdu člověk musí uvědomit. Já kolikrát taky řeknu něco a pak si řeknu, že bych to říkat neměla, jo, ale teď, když se o tom s tebou bavím, tak říkám, že bych to určitě neudělala, vid', ale člověk nikdy neví. To se musíme naučit.

2.4.3 Respondent č. 3

Respondentkou číslo tři je opět učitelka stejné základní školy. Ve školství pracuje 10 let a momentálně prochází velkou profesní krizí. Je jí 35 let, je bezdětná, žije sama v Praze, pravidelně dojíždí za svým přítelem cizincem žijícím na samotě v lese v českých horách. S přítelem se delší dobu pokouší o potomka, na kterého se, vzhledem k současné „nenávisti“ svého povolání, velmi upnula. Povahově je velmi asertivní a praktická. S rodiči žáků nemá problémy, pokud respektují jí nastavená pravidla. Sama respondentka pochází z poměrně nestabilního rodinného prostředí, s otcem se nestýká a s matkou momentálně také ne.

V dětství měla podle svých slov problémy s posmíváním, protože pochází z rodiny, kde jedni z jejích prarodičů byli Romové, a babička z druhého pokolení byla Židovka. Děti se jí prý posmívali hlavně kvůli romským prarodičům. *Ačkoliv vlastně jsem znala jenom ty židovský prarodiče, tak se mi posmívali kvůli těm cikánskej, protože já třeba tak jako nevypadám, ale moje máma je jako výraznější mnohem, takže na ní to bylo vidět, takže když jsem byla menší, tak jsem byla snadnější terč než ostatní děti. Ale většinou to bylo od těch dětí, až když se jejich rodiče domákli, že to jsem já ta, ty která babička byla cikánka a že s tím měli jako třeba nějaký narážky, ale já jsem to nějak jako neřešila, protože já jsem věděla, že oni byli normální a že já se nemám za co stydět. Ale to byla taková společenská, že jako obecně česká společnost cikáni nemaj rádi, tak když tě jako znaj a zjistěj, že máš nějakýho cigoše v rodině, tak na tebe chvíli začnou koukat jinak a pak jim zase to vypadne z hlavy, ale chvíli tam cejtíš takový to, že tě víc zkoumaj než by zkoumali.* Na otázku, zda ji to ovlivnilo pozitivně, v přístupu k dětem, okamžitě odpovídá, že spíš negativně, i přes to, že vždy měla pocit, že je

to obráceně. *Prostě, do té doby, než jsem vkročila do školství a než jsem začala opravdu učit, tak jsem měla pocit, že díky tomuhle jsem mnohem víc otevřená všemu. Ale možná to tak ve skutečnosti není. Prostě, nikdy jsem s tím neměla problém, až praxe mě dovedla trošku k jinému závěru.*

Předsudek přiznává obecně k cizincům ve školách. Vychází ze svých zkušeností s rodinami a dětmi cizinců, které měla možnost osobně poznat. *No, co vlastně se školství týče, tak vim, že jakékoli cizinec rovná se problém. Takhle koukám i na Romy, že když třeba po první hodině, po prvních deseti minutách rozhovoru se projevují normálně, tak to je v pohodě, já na ně nekoukám nějak, ale teď třeba, mám jednoho tatínka a prvních deset minut našeho rozhovoru vypadalo tak, že jsem mu kreslila hodiny, v kolik hodin si má přijít pro svojí dceru, tudíž pro mě to znamená víc práce. Ale jinak v osobním životě mi to je úplně jedno. Což jsem taky asi příkladem, když žiju s Holanďanem a vůbec to neřeším. Takže osobně žádný předsudky já nemám vůči nikomu, že spíš čekám, jak se ty lidi projeví, ale v práci už apriori čekám, že jakékoli cizinec, jakýkoliv národnosti, jakkoliv odlišnej od majority rovná se problém. K dětem přistupuju tak jako ke všem. Já chápu, že to mají těžší, ale prostě ty zkušenosti ukazují, že ty lidi nejsou tak přizpůsobiví. Takže potom celkově mezi tou majoritou, tyhle děti vyčnívají a vždycky to znamená pro mě z mého pohledu po deseti letech praxe vždycky víc práce. Z čeho zas tak nadšená nejsem. Je to třeba, že velmi specifický jsou Ukrajinci, že mají opravdu určitý rys chování a že dostat chlapce Ukrajince rovná se začátek rvaček v té třídě, začátek nepohody těch kluků a pak vlastně celý tý třídy a obtížná komunikace s rodičema, protože třeba Ukrajinci jsou zvyklí o své děti se nestarat. Oni je nechávají vyrůstat, ta ženská tam nemá slovo, což pak i to dítě se na mě kouká jako jinak než ty český děti. Prostě to tam je. V souvislosti s touto odpovědí jsem se zeptala, zda je přesvědčená, že všechny děti, které vyrostou v těchto rodinách cizinců, musí být zákonitě stejní jako jejich rodiče, zda by to nemohlo třeba fungovat v jiných ukrajinských rodinách odlišně. Respondentka odpověděla souhlasně, je přesvědčená, že všechny děti vychované ukrajinským nebo třeba čínským způsobem se budou chovat jako Ukrajinci nebo Číňané. Jako čínský způsob výchovy uvádí příkladem holčičku, kterou měla před několika lety ve třídě. *Ona měla přesně od rodičů stanovenou harmonogram, ona měla přesně rozplánovanou dobu, byla velmi pracovitá, cílevědomá a vlastně k tomu jí nutili**

rodiče, že když dělala sport, tak nestačilo dělat sport pro radost, ale když už to dělala, tak to chtěli mít na nějaké úrovni a pro tu holčičku třeba největším neštěstím bylo, když v rámci vyučování jsi jim řekla „děti, teď máte volno, dělejte si, co chcete.“ Já jsem v Číně byla, cestovala jsem tam, je jasný, že neznám všechno, ale z toho, co jsem zažila během toho čínského pobytu, tak opravdu ty lidi jsou takový, že moc nepřemýšlejí o svém životě a dělají to, co je potřeba, což jim je řečeno někým jiným. Že mají takovýto hodně stádní chování oproti evropskému člověku. A tahle holčička to potvrzovala. Ale Čiňanku jsem měla jenom jednou, takže, to se blbě...

Respondentka je přesvědčená, že i k těmto dětem, které jsou podle jejího názoru vždy problematické, přistupuje stejně. V této souvislosti zmiňuje, že v tomto tkví problém s Romy. *Romové z mé zkušenosti vyloženě vyžadují pozitivní diskriminaci, což já nesnáším. A když ti pak přijde romský dítě, který je nastavený „já jsem romka a vy mně tady budete ubližovat“, tak se s tím dost těžce zachází. Když mi přijde do třídy romský dítě, tak první, co si řeknu je: problém. Problém v komunikaci, problém než se ty děti dají dohromady v té třídě. Problém stmelení třídy vidí také v přístupu Romů. Je to nastavením romského dítěte, který přijde z domova s tím, že oni jsou bílí a jiní a budou ti ubližovat. A pak taky, nutno říct, že u Romů mně třeba vadí nízká míra jejich inteligence, že jsem vlastně neměla nikdy bezproblémový dítě, co se učiva jako týče, vždycky je to mnohem víc práce, mnohem víc vysvětlování s velmi nevalnými výsledky, kdybych tolik času věnovala nadprůměrně inteligentnímu dítěti, jako jsem věnovala takovejmhle (Romům), tak se to někde zúročí, u nich se to teda nezúročilo vůbec. To je moje zkušenost.*

Na modelovou situaci, kterou jsem uvedla jako příklad, reagovala podobně jako předchozí respondentky. *To neexistuje. To se i stalo. Se ztrátou medvěda. Našeho třídního. Byl ukraden ve třídě, ale obvinila jsem z toho všechny, úplně stejně, tam nebyl rozdíl. Podobně reagovala i na příklad s pozitivním předsudkem. Ne, nic není... Záleží na jednotlivci a je prostě jedno... Ano, některý cikáni smrděj a některý jsou hluchý jako polena. Rasa nepředurčuje sklony k něčemu. To si ty lidi dělají sami. Během rozhovoru respondentka uvedla, že se občas v její třídě vyskytnou předsudky některých žáků k jinému, zeptala jsem se tedy ještě, jak s předsudky pracuje. *Jo, se všema a furt, tohle já dělám každé den, já tohle úplně jako nesnesu, aby se někdo na někoho koukal... To i ty děti v té třídě to vědí, že je**

úplně jedno, jestli to je syn kolegyně nebo jestli je fialovej nebo zelenej nebo jakej, že ke všem se chovám úplně stejně a že záleží, jako pověst vola si vybudujou sami. Můžu se na něj potom koukat, jako že ho nemám ráda, protože proto, proto, proto, ale tu situaci si to dítě musí vybudovat samo, to není na základě toho, že by byl třeba Rom.

2.4.4 Respondent č. 4

Respondentem číslo čtyři je učitelka ve věku 33 let, ve školství pracuje zatím jen 3 roky. Vystudovala speciální pedagogiku a ve škole funguje i jako výchovný poradce. Má jedno dítě a je vdaná. S rodinou žije v bytě na Praze 6. Pochází z vesnice v pohraničí, do Prahy přišla kvůli pracovním příležitostem. Vyrůstala v úplně fungující rodině. Je nejstarší ze tří sourozenců.

V dětství ani v dospělosti nebyla nikdy vyčleněná, ale často se potýkala s posmíváním ostatních dětí kvůli jejímu příjmení. *My jsme bydleli na vesnici a jmenovali jsme se Rakušanovi a vím, že děti to strašně zaujalo, ještě jsme bydleli vlastně na pohraniční čáře, kde byly Sudety, takže nám začali říkat jako Němci, pak fašisti, pak heil hitler a nebo já jsem byla Káča, Kachna. Takže to bylo takový jako... Ale vždycky se to převedlo do srandy a bylo to v pohodě, je pravda, že mě to asi mrzelo, protože jsem jim nedokázala vysvětlit, že Rakušanovi je český příjmení, že to s Němcema ani s Rakušanama nemá nic společného. Zpětně si myslí, že ji to mohlo ovlivnit, ale ne nijak výrazně. Já si myslím, že mě to určitě ovlivnilo, ale neberu to jako že bych vybírala jenom střípky těch dětí, který jsou v uvozovkách nejproblematičtější, nebo ty který jsou jasně vidět, jako homosexuální rodiče, jiná etnika, to je takový to, co je vidět a s tím se podle mě pracuje lehce, protože tam asi už víš kde máš zapracovat, daleko horší jsou takový ty skrytý věci, co ty nevíš, co u těch dětí poznáváš. Empatičtější se stala spíš díky studiu speciální pedagogiky.*

Předsudky vůči jiným národnostem nebo etnikům nemá, spíše si uvědomuje stereotypy, které ji občas ovlivní v osobním životě. Jako příklad udává zkušenost, kde ji její pozitivní stereotyp vůči jinému etniku překvapil. *Já mám zkušenost, že jsme byli v Krumlově a byli jsme ubytováni v jednom hostelu a paní říká, super a vedle bude romská svatba a my sme se tak strašně těšili, že tam budou ty písničky a tak, jenže to byli takový ti Romové, co chtěli hrozně zapadnout, takže ty to tam*

měli všechno tak strašně naškrobené, nažehlené, že tam byla nuda, nuda, ticho, žádný zpěv, my jsme tam vedle hráli na kytaru a bavili jsme tam potom ty, co se chtěli trošku trhnout a v deset hodin skončili... To byl stereotyp, to byl můj pozitivní stereotyp, na který jsem se těšila, a byla jsem zklamaná. A, protože se snažím vždycky najít to lepší na tom... Udává, že ve vyučování nebo v přístupu ke svým žákům ji to nijak neovlivňuje. A když mi přijde dítě do třídy, tak nemůžu kouknout a říct, to bude takový, na to si musím dát pozor, ne, prostě jedu, protože vim, že blbě se může chovat jakékoliv dítě a teprve na základě zkušeností, to co se odehrává konkrétně, tak si řeknu...a když je to třeba pak u romského dítěte, něco špatnýho, tak si třeba pak řeknu někde, že je to tím, že je Rom, ale musím to tak brát, i když je to Rus, holt s tím nic nenadělám, holt to budeme nějak tlumit. Ale jako první, že bych přišla, řekla, tak ty a ty a ty, na vás si dám pozor, to ne.

Na situaci s předsudkem ve třídě by reagovala tak, že by žákům vysvětlila, že to není možné. *Pokud by se něco takového stalo, tak jim vysvětlím, že to nemůžou jen tak říct, že nemají důkazy, že by to byl zrovna tenhle člověk.* Stejně by reagovala na předsudek pozitivní, sama ale přiznává, že s tím má problém. *No, s tímhle já mám asi problem, že jo, jak jsem říkala, že na všem vidím jen to pozitivní... Ale uvědomuji si, že to není dobře, že by tohle neměli říkat, protože každéj sme nějakéj a nemůžu nějaký rase přisuzovat ani pozitivní, ani negativní vlastnosti, když neznám ty lidi konkrétně.* Respondentka je přesvědčená, že každý učitel by se měl spíš než o rasu, kulturu, náboženství, zajímat o to, z jaké je dítě rodiny, jestli nemělo nějaký problém. *Právě třeba ty adoptovaný děti a tak, že maj sebelepší péči, ale oni si v tom začátku toho života prošli něčím a pokud ty nejses seznámená s tou situací, tak furt nechápeš chování toho dítěte a teď si začneš říkat, a ať už je to romský dítě nebo něco takovýho, „noo, on je Rom, i když je v bílé rodině, tak ten bude špatnej...“ A ty někdy nechápeš, že když žije v třeba bílé rodině, tak je jinej a teprve ve chvíli, kdy vlastně se dovíš tu informaci o tom, tak víš, že k němu musíš přistupovat trošku jinak a to dítě se ti většinou strašně zklidní, že ono se pere samo se sebou...*

2.4.5 Respondent č. 5

Respondentem číslo 5 je služebně nejstarší učitelka. Učí od sedmdesátých let. V současné době vede druhou třídu. Zaměřuje se na výtvarnou výchovu a hudební výchovu. Pořádá různé projektové dny pro školu. Žije s manželem ve vesničce za

Prahou, sama pochází z Moravy. Má jednoho syna, který studuje v zahraničí. Vyrůstala v tradiční rodině, je nejmladší z pěti sourozenců. Rodina se velmi často schází. Ona sama se snaží většinu projektů zaměřovat na téma rodina. Je praktikující katolička.

Přímou zkušenost s vyčleněním nemá, ale pamatuje si, že mívala problém s dětmi z domu, které ji občas odstrkovaly. *Já si vybavuju, že my jsme bydleli ve velkém pavlačáku a tam nás bylo asi osm nebo devět děcek, stejný ročník a já jsem měla smůlu, že jediná jsem chodila do béčka a všichni ostatní byli v tom áčku a ne, že by si se mnou nikdy nehráli, ale byly chvíle, kdy mi prostě dávali najevo, že ty jsi to béčko a tím, že jsem byla jenom jedna jediná, tak jsem neměla nikoho k sobě a neměla jsem žádného parťáka.* Protože se jí tato situace poměrně dotýkala, rozhodla se ve své učitelském povolání pro několik kroků v přístupu k odlišnosti. *Já si myslím, že ty mé zkušenosti mě ovlivnily v tom, že pro celou třídu jsem zavedla pravidlo nekomentovat, takovou tu zásadu bezpečného prostředí pro všechny děti, cizinci, introverti, prostě nekomentovat žádné výkony, každý si jede sám za sebe, zlepšuje sám sebe a nesmí se to v mé přítomnosti, ani v hodinách, oni si to pak možná řeknou v družině, ale hodně dbám na tu zásadu toho bezpečného prostředí. Mně se ještě hodně osvědčilo mluvit o těch dětech s dys, protože je musíš nějak začlenit a já je od první třídy vedu k tomu, že se každý narodí s něčím jiným, někdo má lehčí ono, někdo tamto, jednak aby se sobě neposmívali, jednak aby dokázali pochopit, že musíš někoho zohlednit nebo tak.*

Na otázku, zdali ona sama má nějaké předsudky, odpovídá situací, která se jí stala v devadesátých letech, po pádu železné opony. *Já třeba můžu říct takový příklad, který se mi stal, v devadesátých letech jsem se začala zajímat o Waldorf a jeli jsme tam asi na týden, do Holandska a byli jsme ubytovaní v rodinách a oni se nám fakt hezky věnovali po večerech, bavili jsme se a ten pan domácí položil otázku, jak se díváme na Poláky, jak je vnímáme my jako Češi a já jsem měla špatnou zkušenost, protože jsem ze Vsetína a tam zrovna působil nějaký gang Poláků, který chodil k nám krást auta a tak jsem to zobecnila a řekla jsem, že jsou to teda takoví šejdíři, zloději a nějak tak a ten pán na to nic moc neřekl a když odešel pro nějaké víno, tak ta paní říkala, že její muž je Polák, jo, takže to bylo takové jako, momentální zkušenost a zobecněná na všechny, to bylo nepříjemné.* Sama si na této situaci poprvé uvědomila,

že by se takové věci neměly stávat a že tím mohla někomu ublížit. Zároveň ale udává, že má poměrně špatnou zkušenost s Romy. Konkrétně tedy s romskými rodiči. *Víš, třeba já jsem učila spoustu, ne spoustu, ale několik cikánských dětí a jako mám zkušenost, že musím být pořád ve střehu, to byla chytrá rodina, tatínek evangelický kazatel, maminka chytrá, postižené dítě doma opatrovali, taková docela vzdělaná rodina, ale přesto se mě snažili natáhnout něčím, když jsem nebyla ve střehu, jo...* Na otázku, zda si myslí, že to bylo pouze tím, že jsou to Romové, odpovídá souhlasně. *Jo, že je to jejich nátura, já si to myslím upřímně, že to tak je, a nevím, jestli to je předsudek nebo není...* Respondentka ale odmítá, že by se to jakýmkoliv způsobem projevovalo v jejím chování vůči dalším romským dětem. *Nijak se to neprojevovalo, já jsem učila holčičku (další Romku) tady, vycházela jsem z toho, co jsem znala od Renatky a holčička tady z té rodiny to tam měli jinak, třeba tu Renatku jsem dokázala namotivovat tak, že ona aniž s ní doma ty úkoly dělali, tak ona sama to čtení cvičila a byla dobrá v tom a kdyby se jí mohli věnovat, tak byla, dejme tomu samá jedničkářka, byla průměrná, ale byla to její zásluha a tady třeba ta holčička v Praze, ta zase, tam nezabralo vůbec nic, co jsem znala a maminka ji začala omlouvat a to bylo všecko...*

U konkrétního příkladu, který jsem nadnesla, odpovídá respondentka téměř totožně jako předchozí respondenti. *Já bych řekla, viděl si ho u toho? To nejde takhle... Nic mě neovlivňuje, prostě, nejsou důkazy, tak to nesmíš říct takhle.* S pozitivním předsudkem souhlasí, ale uznává, že to neplatí u každého. *To mají... ale není to pravidlo, to bych taky takhle těm dětem řekla.*

2.4.6 Respondent č. 6

Poslední respondentkou je učitelka s pětiletou praxí. V současné době odchází ze školství. Podle svých slov je tímto zaměstnáním unavená. Má za sebou poměrně náročný školní rok, kdy převzala druhou třídu po jiné paní učitelce. S rodiči žáků si hned od začátku nesesdla. Žije s partnerem v Praze. Po skončení školního roku se stěhují na vesnici v severních Čechách. Respondentka pochází ze severních Čech. Dětství prožila v prostředí ovlivněném rozvodem. Rodiče se neustále hádali. V dospělosti řešila konflikty s otcem.

Podle svých slov nebyla nikdy extrémně vyčleněná, ale protože je velmi citlivá, veškeré narážky na její osobu se jí velmi dotýkaly a dotýkají dodnes. *Já jsem třeba*

hrála od školky na housle a řekla bych, že to ovlivnilo i to, že jsem pak nepokračovala až do střední, protože mi samozřejmě říkali fidla a vadilo mi to posmívání a pak taky kvůli vejšce, protože jsem byla docela vysoká, takže žirafo, člověk si pak uvědomí, že se začal hrbít a že to tam vybuďovalo takový ty...i do dospělosti s tím bojuju, s tou sebedůvěrou... Za život se mi několikrát stalo, že si na mě někdo někde ukazoval a smál se a já si to vždycky hodně nesla v sobě, co jsem udělala špatně. A spoustu takových střípků, který si člověk prostě pamatuje hrozně dlouhou dobu. Nikdy jsem se toho nezbavila, tak, abych si na to už v dospělosti nevzpomněla a nebyla z toho smutná. V souvislosti s těmito poznatky si i vzpomíná, co jí v té době pomohlo, a byla to právě její vyučující. Já si pamatuju, že mi hrozně pomohlo, když jsem byla na vejšce, že mi jedna profesorka řekla, Jano, vy se za těma vlasama schováváte, narovnejte se. A já, tím, že to byla autorita, a že sem to slyšela od ní, mi to hrozně pomohlo. Rozhodně souhlasí s tím, že ji to velmi ovlivnilo v jejím přístupu k žákům. Rozhodně to ovlivnilo můj přístup a ještě, abych navázala na ty moje zážitky, tak já se snažím bejt díky tomu hodně spravedlivá, jako i k tomu, že nikdy nevíš, jaký má to dítě důvod k tomu se tak chovat, protože třeba já osobně, protože jsem měla nějaký konflikty s vlastním otcem a bránila jsem mámu a vím, že jsem byla alergická na slovo advokátka, protože on ho používal ve smyslu „á, advokátka přišla“ a mě to zůstalo v palici, že si říkám, každej má něco takovýhleho a ty nikdy nevíš, čím se toho druhýho dotkneš, tak se to snažím fakt brát individuálně i kolikrát jsem se musela těm dětem omluvit, že jsem cejtla, že reagujou vyhroceně na slovo pro mě úplně normální, třeba ty cácorcko, nebo tak prostě, reagujou nějak jinak a já jsem ji musela vysvětlit, že jsem to nemyslela zle, protože ti v tu chvíli dojde, že oni to můžou mít spojený s něčím negativním.

Předsudky vůči jiným etnikům, kulturám, náboženstvím odmítá. Má spíš pocit, že situaci vnímá úplně obráceně. Nevylučuje ani, že by na tento postoj měly vliv její zkušenosti z dětství. *Já třeba nemám ani ráda dělení na chlapy a ženský, že ženský sou takový a chlapi jsou takoví, je to prostě o lidech. Občas se k tomu taky uchýlím, ale je pravda, že třeba co já jsem měla zkušenost s Romy, tak...jako jo, támdle na mě někde pořvávali jako gadžo, gadžo, ale to bylo všechno z negativního. Jinak jsem dělala brigádnici poštačku a ty mě tam prostě zbožňovali, ale chápu, že jeden kamarád zase stál proti a říká, nám prostě kadili na schody, ale říkám, takhle se ti uměj chovat i bílí přece, to nemůžeš takhle brát.* Tato respondentka jako první ze

všech respondentů velmi hájila Romy, sama říká, že to vychází ze zkušenosti s jedním mladým Romem. *Já jsem jednou zažila, to bylo, mně z toho úplně mrazilo, já když jsem dělala v kanceláři s časopisama a tam si chodil pravidelně cikánskej kluk, asi tak 15/16 a tam bylo vidět, jak se tak snaží vymanit z tý... Přeslušnej, úplně, že ví, že má tu tmavou pleť, že je to na něm vidět, ale tak se od nich chce distancovat, do tý většinový společnosti, až ti z toho jde mráz po zádech, říkám, kam jsme to dospěli, že dotlačíme takovýhle kluka k tomu, že on...víš takovýto nejspisovnější, nejslušnější chování, hlavně „já bych se nejradši vodřel kartáčem, abych byl bílej,“, jo. A z toho mně šel mráz po zádech.*

Protože respondentka před několika lety učila na druhém stupni, odpovídá na otázku, jak by se zachovala, příkladem z osmé třídy, kde učila občanskou výchovu. *Řešili jsme tam tydle věci a to úplně slyšíš ty rodiče... „To jsou hajzlové ty cikáni, oni nám prostě vykradli auto. Já říkám, „viděl jsi ho u toho? Jak to víš, že to byli oni, když ne?“ A opravdu jsem byla velmi nekompromisní v tom, že jsem to dala najevo i o těch rodičích a řekla jsem to napřímo, tam to úplně vidíš, jak to je nachytaný z domu. A není to o tom, že by měli tu kriminalitu vyšší, akorát se to hodí víc do krámu, protože je to na nich poznat, že jsou cikáni. Pozitivní předsudky, stejně jako předsudky negativní odmítá. Žáky se snaží vést k posuzování druhých podle toho, jací jsou a ne podle toho, jakou mají barvu pleti. Prostě vést je k tomu, že je to individuální člověk a je jedno, jestli mu roste ze zadku ocásek nebo ne...*

2.5 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ

Většina respondentek má nějakou negativní zkušenost s posmíváním. Dvě z respondentek si stále tyto negativní pocity nesou v sobě. Všechny se shodly, že je tato zkušenost ovlivnila pozitivně v přístupu k žákům. Jsou empatičtější, dávají větší pozor na to, aby si byli všichni žáci rovni a k posmívání nebo vyčleňování nedocházelo. Žádnou z respondentek neovlivnila ve vztahu k dětem jejich zkušenost z dětství negativně. Jedna z respondentek se domnívá, že ji tato zkušenost ovlivnila v přístupu k rodičům, nedokáže prý být asertivní a nechá si podle svých slov mnoho věcí líbit. Pět ze šesti respondentek se shodlo, že tato zkušenost mohla být určující v přístupu k žákům v jejich třídě. Jedna respondentka se tak alespoň do nedávné doby domnívala. Ovšem její názory mohly být velmi silně ovlivněny momentální profesní krizí, která u ní v současné době probíhá.

Polovina respondentek si myslí, že žádné předsudky nemá a tudíž je ani nemohou ovlivňovat v jednání a chování vůči žákům. Zbylé tři respondentky mají předsudky, které vznikly na půdě školy. Jsou to předsudky na základě zkušeností z komunikace s rodiči převážně romského etnika, které nebyly vždy pozitivní. Jedna respondentka udává obecně špatnou zkušenost s cizinci. Většina respondentek se shoduje, že ze strany chování dětí nebyly problémy takové, jako ze strany komunikace s rodiči. Dvě respondentky zmínily, že cizinec ve třídě pro ně znamená více práce. Jedna respondentka toto pokládá za určující. Žádná ovšem neudává, že by se k žákovi z jiného etnika či kultury chovala jinak než k ostatním žákům, všechny jsou přesvědčeny, že všichni žáci v jejich třídách mají stejné výchozí podmínky.

Na konkrétní příklad s předsudkovým chováním ve třídě reagovaly všechny respondentky tak, že by nepřipustily jakékoliv obviňování někoho na základě barvy kůže nebo národnosti a bez důkazů.

V případě pozitivního stereotypu by s konkrétním stereotypem (Romové mají hudební sluch) souhlasila jedna respondentka, ale zároveň by prý uvedla, že to nemusí být pravidlem. Zbytek respondentek by s tímto stanoviskem nesouhlasil a žákům by vysvětlily, že talent nekoresponduje s rasou či etnikem.

Všechny respondentky se shodly, že většina předsudků u jejich žáků pochází z domova, od rodičů.

Celkově lze říci, že učitele, se kterými jsem hovořila, nejvíce negativně ovlivnili právě rodiče. Žádný z učitelů neudal negativní zkušenost z osobního života, tedy bychom mohli předpokládat, že do učitelské praxe vstupovali bez předsudků a až špatná spolupráce a komunikace s rodiči jiných národností či etnik v nich jakési předsudky vyvolala. Tyto předsudky jsou založené na konkrétních osobních zkušenostech, pro učitele tedy může být poměrně náročné odpoutat se od nich, obzvláště potvrzují-li se opakovaně ve stejném prostředí.

ZÁVĚR

Na začátku mého výzkumu i psaní této diplomové práce stála touha prozkoumat osobní názory učitelů na rasové, kulturní a etnické předsudky či stereotypy, ať už osobní, tak i obecné, ve společnosti panující. V teoretické části jsem nastínila povahu předsudků a stereotypů, zaměřila jsem se na šíření a vznik a nastínění příkladů šíření. Dále jsem se snažila popsat, do jaké míry by vyčleňování a předsudkům ve vzdělávání zabránilo inkluzivní vzdělávání. Do protikladu k inkluzivnímu přístupu jsem postavila segregáční tendence ve vzdělávání, které narušují homogenitu školy a tím ochuzují žáky o zkušenosti s různorodostí a jinakostí ve společnosti. Další formou prevence předsudkového chování by mohla být správně uchopená, reformovaná Multikulturní výchova, tedy spíše Interkulturní vzdělávání. Dle poznatků z mé diplomové práce jsem přesvědčena, že zásadní roli hrají samotní učitelé, na kterých je uchopení a zpracování vhodných témat k práci s předsudky. Důležité je ale také jejich samotné vypořádání se se svými vlastními předsudky a stereotypy, které mohou bránit v objektivní práci s těmito tématy.

V empirické části jsem se tedy formou hloubkových rozhovorů zaměřila na osobní postoje učitelů k těmto tématům. Většina respondentů se shodla, že co se přístupu k žákům z různých etnik, kultur, národností a náboženství týká, nedělají rozdíly a všichni žáci mají stejné výchozí pozice. Problematicky ovšem převážně vidí přístup a komunikaci rodičů z jiného kulturního prostředí. Tato zkušenost u učitelů může vyvolat předsudkové postoje, za kterými si v zásadě stojí a považují je i za racionálně obhajitelné.

Během rozhovorů jsem si uvědomila, jak důležité je pro učitele o těchto věcech hovořit v podobně vedených rozhovorech s osobou nezaujatou. Obzvláště bych podtrhla nezaujatou osobu, která se do rozhovorů nemíchá a „nepřilévá“ olej do ohně. Mnohokrát jsem byla v učitelském kabinetu přítomna rozhovorům podobným, kdy se učitelé velmi jaderně a nekorektně vyjadřovali o různých etnikách právě na základě opakujících se zkušeností s daným konkrétním etnikem. Vím, že v té chvíli si potřebují vylít vztek a dostat ze sebe momentální nával zlosti, ale je také důležité, aby si uvědomili váhu svých slov.

SEZNAM CITACÍ

- 1) BITTL, Karl-Heinz a MOREE, Dana. *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2007, 148 s. ISBN 978-80-7043-566-3. (str. 5)
- 2) ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. 1. vyd. Praha: ČS, 1990, 588 s. ISBN 80-202-0170-X.
- 3) DOSTÁLOVÁ, Petra. *Multi kulti: menšiny v ČR: metodická příručka pro základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.
- 4) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. (str. 13)
- 5) HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 5.vyd. Praha: Portál, 2009. 168s. ISBN 978-80-7367-639-1. (str. 121)
- 6) HEWSTONE, Miles; STROEBE (2001), Wolfgang. *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1., Praha: Praha 2006. 776s. (str. 536)
- 7) MARÁDOVÁ, Eva. *Rozvíjení multikulturního porozumění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-274-1.
- 8) MOREE, Dana a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni a Varianty, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- 9) MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. 1st ed. Benešov: EMAN, 2008, 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6.
- 10) MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ Lenka a kol. (2007): *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218s. ISBN 978-80-246-1361-1. (str. 71-72)
- 11) NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš.a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9. (str.276)

- 12) NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. ET AL. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of Socially Disadvantaged Pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1. (str. 40)
- 13) PRŮCHA, Jan (2006): *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 252s. ISBN 80-7254-866-2. (str. 87)
- 14) PRŮCHA, Jan. (2001): *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. 211s. ISBN 80-85866-72-2. (str.36)
- 15) REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6. (str. 40)
- 16) ŠIŠKOVÁ, Tatjana a kol., *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2
- 17) KEPRTOVÁ, JANA, externí spolupracovnice projektu Varianty realizovaného společností Člověk v tísni, o.p.s. http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_24.pdf)
- 18) Flechsig, Karl-Heinz: *Transkulturelles Lernen. Internet Arbeitspapier*. Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik, 2000 <http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm>
- 19) PAPE, IVETA. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Slovo 21, 2007 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: http://internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=157
- 20) *10krát s MKV: Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010. ISBN 978-80-87456-07-1. (str. 19-24)
- 21) *Multi kulti: Menšiny v ČR, metodická příručka pro základní školy*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o. p. s., 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.
- 22) *Multicultural Education in English Teaching: Transcultural Approach*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova universita v Brně.
- 23) *Multi-kulti na školách: Metodická příručka pre multikultúrnu výchovu*, Nadácia Milana Šimečku, 2006. S. 53 – 55
- 24) *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: Sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7. STR. 43

- 25) *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. 2001. vyd. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- 26) Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [online]. [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/>
- 27) *DOVEDU TO POCHOPIT?: Informace pro učitele* [online]. 2008 [cit. 2013-03-31]. ISBN 978-80-86961-54-5. Dostupné z: http://www.varianty.cz/dovedutopochopit/cd/texty/03a_antisemitismus.pdf
- 28) Facebook <http://www.facebook.com/pages/Chci-m%C3%ADt-pen%C3%ADze-z-nic-ned%C4%9BI%C3%A1n%C3%AD-jako-cik%C3%A1ni-/107237662651901?fref=ts>
- 29) Facebook <http://www.facebook.com/pages/Za-v%C5%A1echny-na%C5%A1e-probl%C3%A9my-m%C5%AF%C5%BEou-cik%C3%A1ni/161237997356533>
- 30) Facebook, <https://www.facebook.com/pages/Triatlon-vymysleli-cik%C3%A1ni-Be%C5%BE%C3%AD-na-koup%C3%A1kzaplavou-si-a-zp%C3%A1tky-jedou-na-kole/109190682433775?ref=ts&fref=ts>
- 31) Inkluze dětí s OMJ do běžné výuky. In: *Www.inkluzivniskola.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/integrace-deti-s-omj-do-bezne-vyuky>
- 32) Klára Laurenčíková: *Inkluzí za sociálně soudržnou společnost* [online]. 2011 [cit. 2013-04-17]. ISSN 1804-9117. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/klara-laurencikova-inkluzi-za-socialne-soudrznou-spolecnost>
- 33) Klára Laurenčíková: *Inkluzí za sociálně soudržnou společnost* [online]. 2011 [cit. 2013-04-17]. ISSN 1804-9117. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/klara-laurencikova-inkluzi-za-socialne-soudrznou-spolecnost>
- 34) NAPIV se rozpadá. In: *Www.inkluzze.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzze.cz/clanek-394/napiv-se-rozpada>
- 35) Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- 36) Prostřeno s romkou. In: *Baby online: Praktický průvodce moderních rodičů* [online]. 2011 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.babyonline.cz/diskuzni-klub/oblibene-tv-porady-a-serialy?url=prostreno-s-romkou-ve-vcerejsim-dile-pro-876502>

- 37) Prostřeno. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Prost%C5%99eno>
- 38) Ptáčata, aneb nejsme žádná béčka. In: *Www.ceskatelevize.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267754387-ptacata-aneb-nejsme-zadna-becka/4242-o-projektu/>
- 39) Rada Evropy tvrdě kritizuje Česko za údajnou diskriminaci Romů. In: *Www.romove.radio.cz* [online]. 2013 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/25654>
- 40) *RVP ZV*. 2007. vyd. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- 41) Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. In: [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf
- 42) ŠOK V LÉKÁRNĚ - KDO NEMUSÍ PLATIT ZA LÉKY. In: *Www.hoax.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.hoax.cz/hoax/sok-v-lekarne---kdo-nemusi-platit-za-leky/>
- 43) *Timeline Photos*. 2013. Dostupné z: <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=2930016945199&set=a.1123024451516.13375.1704251722&type=1&ref=nf>
- 44) *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele>
- 45) *Www.iprima.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.iprima.cz/prostreno/ucastnici/adriana-zoldakova>
- 46) Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *561/2004*. 2004. Dostupné z: www.msmt.cz/file/19743_1_1/
- 47) Zrušení 'zvláštních' škol zvýší počet agresorů, kritizuje úřad Pilař. *Lidové noviny* [online]. Praha: Lidové noviny, 1998 [cit. 2013-04-21]. ISSN 0862-5921. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-/zpravy-domov.aspx?c=A111105_105711_In_domov_mev
- 48) *Respekt*. Praha: R-PRESSE, spol. s r.o., 2013, XXIV, č. 5. ISSN 0862-6545.

SEZNAM PŘÍLOH

Přepis rozhovoru respondent č. 1

Přepis rozhovoru respondent č. 2

Přepis rozhovoru respondent č. 3

Přepis rozhovoru respondent č. 4

Přepis rozhovoru respondent č. 5

Přepis rozhovoru respondent č. 6