

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

INTERKULTURNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

PRAHA 2007

V Praze dne 25. června 2007
Vedoucí práce:

Doc. PhDr. JANA UHLÍŘOVÁ, CSc.

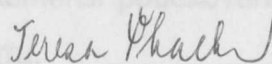

Vypracovala:

Mgr. TEREZA ŠKACHOVÁ

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Souhlasím, aby byla práce uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 25. června 2007



Tereza Škachová

Motto

„Všichni na jednom jeviši svůj život a světlo, na se-
tu děje, každého z nás se týká.“

Jan Arnoš Komenský

Ráda bych poděkovala Doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. nejen za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování této práce, ale i za osobní podporu v náročných životních situacích. Dále děkuji všem, kteří byli ochotni diskutovat problémy a všem žákům, kteří se podíleli na výzkumu. Nemenší poděkování patří také členům rodiny za toleranci a pomoc s korekturami textu.

Obsah Motto

Obsah	5
Úvod	14
„Všichni na jednom jevišti světa stojíme a všechno, co se tu děje, každého z nás se týká.“	16
1.1 KULTURNÍ DEKONSTRUKCE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.2 Jan Amos Komenský	26
1.2.1 <i>Prostředím předpokládá setkávání se v multikulturní společnosti</i>	27
1.2.2 <i>Prostředím nastává nové setkání</i>	42
1.2.3 <i>Musky se setkávají menšina do majoritní společnosti</i>	53
1.3 KONTEXT DEKONSTRUKČNÍ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE A VE FRANCII	61
1.3.1 <i>Specifika vzdělávacích systémů</i>	81
1.3.2 <i>Demografický a náboženský kontext vzdělávání v České republice a ve Francii</i>	62
1.4 VZDĚLÁVACÍ KULTURA A INTERKULTURNÍ VÝCHOVA	84
1.4.1 <i>Postavení interkulturní výchovy v evropském vzdělávání</i>	84
1.4.2 <i>Interkulturní problematika v dokumentech České a francouzské vzdělávací politiky</i>	89
2 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA	79
2.1 VÝMEZENÍ INTERKULTURNÍ VÝCHOVY	80
2.1.1 <i>Termín a cíle interkulturní výchovy</i>	80
2.1.2 <i>Oblasti, metody a témata interkulturní výchovy</i>	86
2.2 OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ VÝSLEČKY S INTERKULTURNÍ VÝCHOVOU	89
2.3 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA A PŘÍPRAVA ŽACÍ	100
2.3.1 <i>Prvního stupně</i>	100
2.3.2 <i>Žák mateřské školky učila</i>	100
2.3.3 <i>Specifika interkulturní výchovy v primární škole</i>	110
2.3.4 <i>Interkulturní výchova ve vzdělávací učební pracovní činnosti</i>	112

Obsah

OBSAH	5
ÚVOD	7
METODA	14
1 KONTEXT INTERKULTURNÍ VÝCHOVY	16
1.1 KULTURNÍ DETERMINACE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.2 POJMOVÉ A TEORETICKÉ POZADÍ INTERKULTURNÍ VÝCHOVY	26
1.2.1 <i>Psychologické předpoklady setkávání se v multikulturní společnosti</i>	27
1.2.2 <i>Projevy interkulturních kontaktů</i>	42
1.2.3 <i>Modely začleňování menšin do majoritní společnosti</i>	58
1.3 KONTEXT INTERKULTURNÍ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE A VE FRANCII	61
1.3.1 <i>Specifika vzdělávacích soustav</i>	61
1.3.2 <i>Demografický a náboženský kontext vzdělávání v České republice a ve Francii</i>	62
1.4 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA A INTERKULTURNÍ VÝCHOVA	64
1.4.1 <i>Postavení interkulturní výchovy v evropském vzdělávání</i>	64
1.4.2 <i>Interkulturní problematika v dokumentech české a francouzské vzdělávací politiky</i>	69
2 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA	79
2.1 VYMEZENÍ INTERKULTURNÍ VÝCHOVY	80
2.1.1 <i>Termín a cíle interkulturní výchovy</i>	81
2.1.2 <i>Oblasti, metody a témata interkulturní výchovy</i>	88
2.2 OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ SOUVISEJÍCÍ S INTERKULTURNÍ VÝCHOVOU.....	104
2.3 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA A PRIMÁRNÍ ŠKOLA	107
2.3.1 <i>Primární škola</i>	108
2.3.2 <i>Žák mladšího školního věku</i>	108
2.3.3 <i>Specifika interkulturní výchovy v primární škole</i>	110
2.3.4 <i>Interkulturní výchova ve vzdělávání učitelů primární školy</i>	112

3	INTERKULTURALITA V KURIKULU PRIMÁRNÍ ŠKOLY	116
3.1	VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRIMÁRNÍ ŠKOLY.....	116
3.1.1	<i>Vzdělávací programy české primární školy.....</i>	<i>117</i>
3.1.2	<i>Francouzský vzdělávací program primární školy.....</i>	<i>120</i>
3.1.3	<i>Interkulturalismus, občanská výchova a pojem Evropa ve vzdělávacích programech primární školy.....</i>	<i>121</i>
3.2	MYŠLENKA INTERKULTURALISMU A TÉMA EVROPY V UČEBNÍCH TEXTECH PRIMÁRNÍ ŠKOLY	128
3.2.1	<i>Učebnice pro české primární školy.....</i>	<i>129</i>
3.2.2	<i>Učebnice pro francouzské primární školy.....</i>	<i>132</i>
3.2.3	<i>Didaktické aspekty českých a francouzských učebnic</i>	<i>137</i>
4	VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ	139
4.1	POSTOJE K ODLIŠNOSTI V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A MOŽNÉ VLIVY NA JEJICH UTVÁŘENÍ ...	139
4.1.1	<i>Cíl výzkumu a výzkumný problém.....</i>	<i>139</i>
4.1.2	<i>Formulace hypotéz</i>	<i>140</i>
4.1.3	<i>Výzkumné metody a výzkumný vzorek.....</i>	<i>141</i>
4.1.4	<i>Testování hypotéz</i>	<i>145</i>
4.1.5	<i>Výsledky výzkumu</i>	<i>146</i>
4.2	POSTOJE ŽÁKŮ ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLY V INTERKULTURNÍCH SOUVISLOSTECH.....	149
4.3	ZÁVĚR VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ	151
5	ZÁVĚR	157
	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ	164
	PŘEHLED ZKRATEK, TABULEK A GRAFŮ.....	178
	ABSTRAKT, KLÍČOVÁ SLOVA	180
	SEZNAM PŘÍLOH	183

Úvod

Na území Evropy se v současné době střetávají různé sociokulturní skupiny a v rámci tohoto setkávání vznikají problémy, které je současná demokratická společnost nucena řešit. Vznik multikulturní společnosti v evropských zemích od 60. let XX. století je následkem zvýšeného přistěhovalectví. Občanské hnutí za lidská práva dalo v 60. a 70. letech popud ke vzniku interkulturní výchovy, která je logickým důsledkem Všeobecné deklarace lidských práv a svobod, ve které je obsažena myšlenka, že všichni lidé náležející k menšinovým společenstvím nebo domorodým obyvatelům mají právo těžit se vlastní kultuře, používat svůj vlastní jazyk a vyznávat svou víru.

Vzhledem k pochopení problematiky multikulturní společnosti je třeba nahlédnout na problematiku lidských práv v kontextu kulturního konfliktu mezi majoritní společností a skupinami imigrantů. Tento problém je především markantní ve vyspělých evropských státech se zvýšenou koncentrací imigrantů a evokuje představu bludného kruhu, ze kterého se jen těžko bude hledat cesta. Zmiňme příklad Německa či Francie, kde se nyní potýkají se závažnými problémy s minoritami, zejména muslimskými.

Klademe si otázky v souvislosti přiznání práva kulturního specifika národnostním či náboženským menšinám právě v těch oblastech, kde není dlouholetá tradice s konkrétními menšinami. Přiznání práva na svou vlastní kulturu a vše s ním spojené, se může někdy stát překážkou k začlenění jedince do majoritní skupiny. Jedincům minoritní skupiny je tak často zabráněno participovat na mnohých aktivitách, které jsou běžné pro majoritu. A následně se tak vyčleňují ze společnosti a uzavírají si cestu, která by je mohla dovést k plnohodnotnému životu bez konfliktů v odlišné majoritní společnosti.

Často jsou zmiňovány dvě základní podoby začleňování imigrantů do společnosti. Jednou je asimilace a druhou, většinou upřednostňovanou, je integrace. Která z těchto podob je ideální, však zůstává otázkou, pro obě bychom totiž našli mnoho podpůrných argumentů.

Pokusme se konkretizovat širokou problematiku začleňování imigrantů do společnosti na příkladu muslimské otázky v souvislosti s problematikou lidských

práv ve Francii. Téma muslimové ve Francii asociuje bouřlivé debaty o zákazu náboženských symbolů ve francouzských školách. V souvislosti s problematikou francouzské laicity¹ ve školách, která má dlouholeté kořeny a není pouze pojmem současných politiků snažících se minimalizovat svébytné projevy muslimské kultury v tradičně křesťanské Francii, se nabízí otázka, zda je zákaz náboženských symbolů ve školách adekvátní. Toto nařízení vzniklo v dobách, kdy byla prioritní snaha prosadit povinné vzdělávání a oprostit státní školství od vlivu křesťanství. Paradoxně jsou teď Francouzi v souvislosti se zákazem náboženských symbolů ve školách obviňováni, že prosazují křesťanství na úkor jiných náboženství. Viditelné náboženské symboly ve francouzských školách určitě nejsou zásadním problémem. S jejich problematikou jsou však jistě spojena některá omezení daná náboženským přesvědčením, která se dostávají do rozporu se vzdělávacími programy francouzského státního školství. Například omezení muslimských dívek v pohybu a odhalování těla je jasně v rozporu s požadavky státního (a bezplatného) školství v oblasti sportu a tělesné výchovy. Školní docházka je však ve Francii povinná. Pro muslimské obyvatele Francie existuje samozřejmě možnost neposílat děti do státních škol, existují zde i soukromé náboženské školy. Protože ale soukromé školy jsou placené a drtivá většina muslimů žije ve Francii na úrovni životního minima, je i tato možnost pro většinu z nich uzavřena. Na druhou stranu musí muslimský imigrant počítat s tím, že když se přistěhuje do společnosti, kde už řadu let platí určitá pravidla, měl by být nově příchozí schopen tato pravidla akceptovat a přijmout je za svá.

Co dělat v situaci, kdy přiznání práva na vlastní kulturu podle deklarace lidských práv podporuje kulturu, která je sama v rozporu s touto deklarací? Kulturní specifika jednotlivých etnických a náboženských skupin jsou značná, nicméně, abychom se v současné kulturní rozmanitosti vyznali, nabízí se jako východisko udržovat v určitých oblastech normy, které jsou pro danou oblast typické z hlediska

¹ *Laïcité (fr. laïcité) je filozoficko politická doktrína. Na poli filozofickém zdůrazňuje, že člověk je tvor svobodný a rozumný, což znamená, že může řídit svůj život – využít své svobody za pomoci rozumu. V politické rovině to znamená, že stát musí být založen na těchto principech a ne na náboženství, které neodpovídá rozumu ale víře. Z tohoto důvodu byla laická idea ve Francii postavena na separaci státu a církvi (Podle Champy, Étévé 1994).*

historického vývoje. Stále si totiž udržujeme určitá specifika západní kultury, zejména co se týče právních norem. Neměli bychom proto některé normy a zvyklosti považovat za závazné a tedy nediskutovatelné? Muslimové často nedodržují lidská práva požadovaná deklarací, která vychází ze západní kultury, a neshodují se tak s jejich tradicemi a náboženstvím. Mají v tomto případě tito lidé, kteří sami tato práva porušují, nárok domáhat se nápravy v kontextu lidských práv? Není možné, aby si příchozí jedinec ze své kultury i z kultury, do níž vstupuje, vybral pouze to, co mu vyhovuje, a vytvořil si pro sebe „nekonzistentní slepenec“, který by vydával za platný.

Jako východisko z bludného kruhu vidíme neimplantovat západní kulturu a s ní související lidská práva do jiných kultur světa. Na druhou stranu si ale může Evropa udržet svá vlastní kulturní specifika založená na křesťanských hodnotách a udržovat si tak svou „západní“ kulturu. Jsme tohoto však v současném globalizovaném světě schopni?

Problém vyvstává v okamžiku, kdy si uvědomíme, že deklarace lidských práv, která má chránit jednotlivé kultury a umožňuje jejich členům uchovávat svá kulturní specifika, je dítětem západní kultury. Právě tím sama sobě způsobuje těžko překonatelný problém, neboť požadavek dodržování lidských práv uplatňovaný velkými menšinami na evropském území může vést k rozmělnění a následnému rozpadu západní kultury. Mnoho otázek, jež tato problematika navozuje, nebudou v naší studii zodpovězeny, neboť odpověď na ně přinese až budoucí společensko politický vývoj.

Předchozí řádky si však kladou za cíl poukázat na rozsah problému, který je spojen s multikulturalizací evropských zemí a způsoby vyrovnávání se s touto situací původně národnostně a nábožensky relativně homogenních států. Ačkoliv vládnoucí struktury evropských zemí nemají v otázkách integrace zcela vyhraněné názory, je zřejmé, že je nutné reagovat na vlny negativních projevů spojených s násilnostmi.

Ve Francii, podobně jako v jiných státech západní Evropy, si etnické složení populace vynutilo řešení problémů pramenících z etnických a kulturních rozdílností i na poli výchovně vzdělávacím a začaly se zde postupně rozvíjet pedagogické koncepce, které pomáhají zvládat značný příliv přistěhovalců na francouzské území

a snaží se minimalizovat sociální a kulturní nerovnosti mezi imigrantskými minoritami a francouzskou majoritou.

Současné problémy ve Francii spojené s násilím v okrajových oblastech velkých měst jsou důkazem toho, že dosavadní integrační principy selhávají. Problém integrace cizinců a menšin do společnosti je převážně politický problém, který bude i přes jeho zdánlivou neřešitelnost zaujímat v následujících letech čelní místo. Neklademe si za cíl této práce předložit soubor doporučení, jak řešit problémy multikulturní společnosti, poukazujeme však na to, jak může výchova přispět k bezkonfliktnímu soužití menšin a majoritní společnosti.

Proměna české společnosti po roce 1989 otvírá pohled na etnickou situaci v zemi a na různé konflikty etnického a kulturního charakteru. Dřívější poměrně ustálená etnická situace se s přílivem cizinců mění a dává prostor pro projevy postojů k příslušníkům jiných etnik. Podle prognóz migrace obyvatel světa bude na naše území přicházet stále více lidí z nejrůznějších částí zeměkoule, kteří zde budou hledat politický azyl, krátkodobé zaměstnání či přijdou s úmyslem usadit se zde natrvalo. Rovněž se bude více prosazovat kulturní identita minorit, které zde již po dlouhá léta žijí.

Je naše společnost, velmi dlouho (zejména po 2. sv. válce) charakterizována jako „monokulturní“, připravena na rostoucí příliv přistěhovalců a zvyšující se požadavky minorit? Jsme schopni dodržet základní lidská práva těchto lidí v kontextu vzdělávání? Je současná česká škola schopna zajistit rovný přístup ke vzdělávání a vyrovnat nerovnosti sociálního a kulturního prostředí? Jsou děti ovlivňovány iracionálními předsudky předávanými z generaci na generaci? Jaká je možnost změny negativních postojů k etnickým či národnostním skupinám?

V souvislosti s touto tématikou si můžeme klást mnoho otázek, přičemž nalézání odpovědí na ně může být více než komplikované. Při hledání odpovědí na některé z nich místo jednoznačných odpovědí vyvstávají další a další otázky.

Úprava integrace cizinců je záležitost převážně politická, úspěch integračních snah bude proto záviset především na nastavení sociálního systému. Obecně je možné jmenovat dvě základní integrační složky, a to školství a zapojení se do pracovního procesu. Nástup do zaměstnání bývá často znemožněn těm jedincům, kteří ještě nejsou ve společnosti adaptováni a neovládají dostatečně

český jazyk. Z výše jmenovaného vyplývá, že vzdělávání hraje v procesu integrace nejdůležitější roli.

Z tohoto důvodu je zřejmé, že je nutné věnovat vzdělávání zvýšenou pozornost. Systém vzdělávání tak musí poskytnout kvalitní přípravu na soužití v multikulturní společnosti a to jak majoritě, tak i příslušníkům minorit. Dalším nezbytným faktem navazujícím na kvalitní výchovu a obsah vyučování ve školních institucích je i zajištění takových mechanismů, aby děti z menšinových skupin školní instituce navštěvovaly.

Kromě společenské poptávky po tématu interkulturní výchovy, která je způsobena multikulturní situací evropských zemí a snahou přispět k této problematice zformulovanými problémy, názory a navrhovanými východisky, nás k tomuto tématu přimělo zjištění, že žáci již v primární škole projevují negativní postoje ke skupinám lidí, které dosud neměli možnost osobně poznat. Tyto informace nečekaně vyplynuly z výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce autorky, jenž byl soustředěn na vnímání pojmu Evropa žáky primární školy.

Vzhledem k tomu, že česká společnost není na multikulturní situaci připravena a protože lze u nás zaznamenat rasistické projevy téměř u všech věkových skupin obyvatelstva, hledáme možnosti, jak ovlivňovat uzavřenost a myšlenkové stereotypy české společnosti. Studie je zaměřena na žáky mladšího školního věku, neboť toto období je shledáno jako ideální pro ovlivňování v oblasti postojů.

Věnujeme se proto možností, jak na poli primární školy vytvořit podmínky pro zlepšení soužití budoucí multikulturní generace na území našeho státu. Primárním cílem je *zmapovat aktuální stav interkulturní výchovy* (dále též IKV) *a její ukotvení v kurikulárních dokumentech české primární školy a zjistit možné vlivy na utváření předsudků*. Na základě zjištěných faktorů, které ovlivňují utváření postojů, *hledáme cestu, jak nejlépe působit v rámci interkulturní výchovy v primární škole*, což považujeme za obzvlášť důležité v době zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále též RVP ZV) do praxe.

V zemích západní Evropy se problematika soužití různých etnických skupin dostala do popředí zájmu již po 2. sv. válce, zatímco v ČR došlo ke znatelnému nárůstu imigrace až po roce 1989. Situace v evropských multikulturních státech

může být pro nás inspirací a kritické studium evropské integrační politiky s reflexí současného stavu může pomoci vyvarovat se chybných kroků, které byly v této oblasti v západní Evropě učiněny.

Vzhledem k tomu, že považujeme vždy za vhodné srovnat studovanou problematiku se situací v zahraničí, rozšířili jsme problematiku z českého prostředí na prostředí další evropské země. Kritériem výběru srovnávané země byl požadavek, aby sledovaný stát měl již dlouhodobé zkušenosti s imigranty a jejich vzděláváním i řešením problémů vznikajících mezi majoritní populací a minoritními skupinami (např. Velká Británie, Nizozemí, Francie apod.). Vzhledem k jazykové vybavenosti autorky a ke stáži v rámci programu Sokrates byla ke komparaci zvolena Francie. Jednosemestrální stáž v rámci doktorandského studia na IUFM² v Nantes³ umožnila nahlédnout do problematiky interkulturní výchovy ve Francii. Z kontextu vyplynul sekundární cíl práce, kterým je *srovnání integrace tématu interkulturní výchovy v kurikulárních dokumentech a komparace postojů k odlišnosti a znalostí o jiných kulturách žáků české a francouzské primární školy*. Během pobytu autorky ve Francii tak byla otevřena možnost nejen studovat kurikulární dokumenty a učební texty pro primární školy a pro studenty učitelství, realizovat srovnávací část výzkumu ve francouzských primárních školách ale i navštívit tzv. Zóny zvýšené edukační péče zaměřené na děti imigrantů a poznat další aktivity na poli začleňování dětí imigrantů do společnosti (např. CAREP⁴).

Vzhledem k tomu, že zmiňovaná stáž ve Francii proběhla v letním semestru roku 2003, jenž byl poznamenán četnými demonstracemi proti decentralizaci školství a připravované důchodové reformě, bylo tak mnoho škol uzavřeno. Nepodařilo se proto získat zpět všechny distribuované dotazníky a počet

² IUFM (Institut Univeritaire de Formation des Maîtres) je univerzitní institut vzdělávající učitele prvního stupně a mateřské školy. Studenti jsou do tohoto institutu přijímáni na základě konkurzu po ukončení třech let studia libovolného oboru na univerzitě. Studium na IUFM trvá dva roky a je zaměřeno především na metodiku a na stáže ve školách.

³ Město Nantes (555 000 obyvatel) leží u pobřeží Atlantiku a bývalo duchovně správním centrem Bretaně. V minulosti nechvalně proslulo obchodem s otroky, nyní je správním střediskem regionu Pays de la Loire.

⁴ CAREP (Centre Académique de Ressource pour l'Éducation Prioritaire) je centrem při IUFM, kde se pracuje s dětmi imigrantů zejména v oblasti výuky francouzského jazyka.

francouzských dotazníků je tedy výrazně nižší než českých. Co se týče problémů spojených s výzkumem realizovaným ve Francii, musíme ještě poznamenat, že výsledky výzkumu mohou být ovlivněny místem jeho realizace. Snažili jsme se o vzorek z celého regionu Pays de la Loire, abychom předešli málo reprezentativního vzorku pouze z jednoho města. Není vyloučeno, že kdyby byl tentýž výzkum realizován v Paříži, byly by výsledky byly zcela odlišné.

Zahraněční literatury zaměřené na interkulturní výchovu (dále též IKV), bylo studium zahraniční literatury omezeno na anglické a francouzské publikace. K hlavním citovaným autorům patří Abdallah – Preitoelle, Lynch, Jeffcoate, apod.

Současná česká odborná literatura navazuje na zahraniční publikace a svou kvalitou se rovná publikacím zahraničním. Jedná se především o tyto autory: Průcha, Buryánek, Šišková, Smékal, Svoboda, Košťálová apod. V praktické oblasti IKV to jsou zejména materiály společnosti Člověk v tísni (projekt Varianty) a materiály Multikulturního centra Praha. Odborná periodika, která se častěji věnují dané problematice jsou např. Pedagogická orientace, Pedagogika, Komenský, Učitelské noviny apod. Za zmínku též stojí sborníky z konferencí např. ČPuS (České pedagogické společnosti), ČAPV (České asociace pedagogického výzkumu), MHMP (Magistrátu hlavního města Prahy) apod. Také na internetu je možné nalézt k tématu IKV množství odborných textů, metodických materiálů a příkladů dobré praxe.

Za pomoci *analýzy teoretických přístupů k interkulturní výchově a obsahové analýzy pedagogických dokumentů* (učebnic a vzdělávacích programů) byly stanoveny hypotézy, které ověřujeme prostřednictvím empirického výzkumu. Metody sběru dat a jejich vyhodnocení uvádíme v kapitole 4.

Text je formálně členěn do 4 hlavních kapitol. V 1. kapitole uvádíme psychologicko-filozofické základy problematiky interkulturní výchovy, 2. kapitola je věnována interkulturní výchově v užším slova smyslu (terminologii, cílům, metodám apod.). 3. kapitola prezentuje rešerše v oblasti IKV ve vzdělávacích programech a učebnicích české i francouzské primární školy a 4. kapitola představuje výzkumné aktivity v této oblasti. Analýza učebnic, jež je uvedena v kapitole 3, by mohl směřovat též do výzkumné části, ale vzhledem k provázanosti s rešeršemi ve vzdělávacích programech ji ponecháváme v části teoretické. V kapitole 4. týkající se výzkumu předkládáme jednak výzkum realizovaný v roce 2003, ale uvádíme

Metoda

Nezbytným východiskem práce je *studium odborné literatury*. Zahraniční literatura je v oblasti interkulturní výchovy hojnější, nicméně i české publikace začínají dohánět náskok zemí, ve kterých je multikulturní realita již několik desetiletí a jsou tam proto zpracovávány otázky interkulturní výchovy delší dobu. Vzhledem ke skutečnosti, že se v České republice ještě neobjevuje mnoho překladové literatury zaměřené na interkulturní výchovu (dále též IKV), bylo studium zahraniční literatury omezeno na anglické a francouzské publikace. K hlavním citovaným autorům patří Abdallah – Preitceille, Lynch, Jeffcoate, apod.

Současná česká odborná literatura navazuje na zahraniční publikace a svou kvalitou se rovná publikacím zahraničním. Jedná se především o tyto autory: Průcha, Buryánek, Šišková, Smékal, Svoboda, Košťálová apod. V praktické oblasti IKV to jsou zejména materiály společnosti Člověk v tísni (projekt Varianty) a materiály Multikulturního centra Praha. Odborná periodika, která se častěji věnují dané problematice jsou např. Pedagogická orientace, Pedagogika, Komenský, Učitelské noviny apod. Za zmínku též stojí sborníky z konferencí např. ČPdS (České pedagogické společnosti), ČAPV (České asociace pedagogického výzkumu), MHMP (Magistrátu hlavního města Prahy) apod. Také na internetu je možné nalézt k tématu IKV množství odborných textů, metodických materiálů a příkladů dobré praxe.

Za pomoci *analýzy teoretických přístupů* k interkulturní výchově a *obsahové analýzy pedagogických dokumentů* (učebnic a vzdělávacích programů) byly stanoveny hypotézy, které ověřujeme prostřednictvím empirického výzkumu. Metody sběru dat a jejich vyhodnocení uvádíme v kapitole 4.

Text je formálně členěn do 4 hlavních kapitol. V 1. kapitole uvádíme psychologicko filozofické zázemí problematiky interkulturní výchovy, 2. kapitola je věnována interkulturní výchově v užším slova smyslu (terminologii, cílům, metodám apod.). 3. kapitola prezentuje *rešerše* v oblasti IKV ve vzdělávacích programech a učebnicích české i francouzské primární školy a 4. kapitola představuje výzkumné aktivity v této oblasti. Analýza učebnic, jež je uvedena v kapitole 3. by mohl směřovat též do výzkumné části, ale vzhledem k provázanosti s rešeršemi ve vzdělávacích programech ji ponecháváme v části teoretické. V kapitole 4. týkající se výzkumu předkládáme jednak výzkum realizovaný v roce 2003, ale uvádíme

i některé zajímavé výsledky výzkumu realizovaného v r. 2001, které vyústily v myšlenku zabývat se problematikou interkulturní výchovy.

Komparace se situací ve Francii se jako červená nit prolíná všemi kapitolami (demografický kontext, přístupy k dětem imigrantů, IKV ve vzdělávacích programech, v učebnicích, srovnání výzkumných položek apod.) Při zpracování tématu jsme se samozřejmě inspirovali i přímo ve školách na základě dalších metod, jako jsou *pozorování, hospitační činnost, rozhovory* s učiteli apod.

Některé z těchto metod, zejména rozhovory, by vyjadřovaly „období povědomí lidí o určitém národu či etniku. Jedna z mála příležitostí, jak získat a doložit tyto všeobecné generalizace, jsou anekdoty. Proto v této kapitole odkazujeme i na anekdoty s tematikou etnik a národů a dětem demonstrovat platnost některých teoretických tvrzení.

Ve starověku byly anekdoty utajené příběhy, tedy příběhy nevěrohodné. V pozdější době byla za anekdotu považováno krátké vyprávění zakončené překvapivou a výpnou pointou, jež se šířilo většinou ústně. Dnes však spolu s ústním šířením přibývá její distribuce prostřednictvím elektronické pošty a internetu a anekdoty se stávají veřejné. Často však reagují na současnou politickou situaci, stav společnosti apod.

Autorem anekdoty je, stejně jako u velkých folklorních příběhů a příběhů, vždy jedinec, který nemluví za sebe ale za kolektiv, se kterým poznal. Anekdota se totiž posluchačům líbí a bude jimi přejata a vyprávěna dál, pokud vyprávěcí představa společně všem. Dle F. Vodičky je zárodkovou výstavou anekdoty vyprávění ze života nebo-li vzpomínkové vyprávění obsahující významné či zajímavé zážitky a zkušenosti, z nichž některé zůstávají spojeny pouze s osobou vypravěče, a některé vyjadřovaly zkušenost celého kolektivu. Z těchto příběhů vznikly anekdoty, „krátké, hutné, výpně vyhrcované výpovědi yádající o jediné životní situaci, v níž se však stačí ostře obnažit např. povaha lidí, jejich vášností, chyby apod.“ (Vodička 1967, s. 64).

Z tohoto důvodu zkoumáme charakteristiku národů, jazykových či etnických menšin v této oblasti lidové slovesnosti. Široké spektrum anekdot ne máme zručné a národy je možné najít na různých webovských stránkách. Odkazujeme proto v naší práci na vybrané anekdoty, jelikož věrohodně vystihují postoje společnosti, protože využívají již vytvořených stereotypů utvrzují posluchače v adekvátnosti stereotypů a pomáhají tak stereotypy ještě hlouběji zakořenit.

1 Kontext interkulturní výchovy

Tato kapitola se snaží objasnit kontext interkulturní výchovy, tedy co a v jakých směrech člověka ovlivňuje při formování jeho názorů na odlišnost a dále jaké jsou principy vnímání odlišnosti. Obecná tvrzení zde dokládáme konkrétními příklady, uvádíme zde totiž některé z výpovědí žáků, které dokreslují popisovanou problematiku.

Hledali jsme písemné záznamy generalizací, jež by vyjadřovaly „všeobecné“ povědomí lidí o určitém národu či etniku. Jedna z mála příležitostí, jak písemně doložit tyto všeobecné generalizace, jsou anekdoty. Proto v této kapitole odkazujeme i na anekdoty s tematikou etnik a národů s cílem demonstrovat platnost některých teoretických tvrzení.

Ve starověku byly anekdoty utajené příběhy, tedy příběhy neveřejné. V pozdější době bylo za anekdotu považováno krátké vyprávění zakončené překvapivou a vtipnou pointou, jež se šířilo většinou ústně. Dnes však spolu s ústním šířením přibývá jejich distribuce prostřednictvím elektronické pošty a internetu a anekdoty se stávají veřejné. Často však reagují na současnou politickou situaci, stav společnosti apod.

Autorem anekdoty je, stejně jako u veškerých folklórních skladeb a příběhů, vždy jedinec, který nemluví za sebe ale za kolektiv, ze kterého pochází. Anekdota se totiž posluchačům zalíbí a bude jimi přejata a vyprávěna dál, pokud vyhoví představě společné všem. Dle F. Vodičky je zárodečnou vrstvou anekdoty vyprávění ze života neboli vzpomínkové vyprávění obsahující významné či zajímavé zážitky a zkušenosti, z nichž některé zůstávaly spjaty pouze s osobou vypravěče, a některé vyjadřovaly zkušenost celého kolektivu. Z těchto příběhů vznikly anekdoty, „krátké, hutné, vtipně vyhocené výpovědi vždycky o jediné životní situaci, v níž se však stačí ostře obnažit např. povaha lidí, jejich vlastnosti, chyby apod.“ (Vodička 1967, s. 64).

Z tohoto důvodu zkoumáme charakteristiky národů, jazykových či etnických menšin v této oblasti lidové slovesnosti. Široké spektrum anekdot na téma cizinci a národy je možné najít na různých webovských stránkách. Odkazujeme proto v naší práci na vybrané anekdoty, jelikož věrohodně vystihují postoje společnosti, protože využívají již vytvořených stereotypů, utvrzují posluchače v adekvátnosti stereotypu a pomáhají tak stereotypy ještě hlouběji zakořenit.

Nezbytným úvodem k interkulturní výchově je také otázka, jak výchovu a vzdělávání ovlivňuje prostředí a kultura a také jaký je současný stav naší kultury.

1.1 Kulturní determinace výchovy a vzdělávání

Vliv prostředí na výchovu a vzdělávání

Výchova

Výchova jako cílené a záměrné ovlivňování celoživotního procesu zespolečňování jedince probíhá ve společenskokulturním systému, který obsahuje materiální i duchovní produkty, hodnoty, mezilidské vztahy a pod. Výchova a vzdělávání vycházejí tedy z podmínek dané společnosti, z čehož vyplývá, že některé formy výchovy nejsou přenosné do jiného sociálního prostředí. Rovněž snahy o asimilaci svébytných kultur jsou bez přihlédnutí k jednotlivým specifikům dané kultury téměř nemožné.

Proces výchovy je poznamenán celkovým stavem společnosti, tudíž v současné době vstupuje do výchovy velmi silný vliv médií a informační exploze spojená se silným rozvojem techniky, dále se ve výchově odráží komercializace současného života a úpadek tradičních hodnot. Neméně důležité jsou sociokulturní vazby spojené s výchovou, tedy sociálně kulturní kontext žáka a jeho rodiny ale i učitele a nejbližšího okolí. Každá pedagogická koncepce tedy musí řešit otázky biologické a sociální determinace stejně jako otázky vlivu výchovy a vzdělávání na rozvoj osobnosti.

Pro rozvoj jedince jsou důležité jednak předpoklady, se kterými člověk přichází na svět, dále je důležité ovlivňování okolním prostředím a podstatnou roli hraje záměrné působení na jeho chování, hodnoty a znalosti. Jelikož výchova neprobíhá ve vzduchoprázdnu, ale vychází z dané kultury, zabýváme se zde problematikou kultury a kulturních odlišností.

Kultura

Termín kultura je odvozen z latinského colere a původně znamenala pěstování a vzdělávání lidských schopností, tedy pěstování ducha. V současné době má v sociálních vědách termín kultura různé významy, v pedagogické sféře se uplatňuje hlavně ve dvou významech. Jednak kultura jakožto komplex

materiálních a nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem, aj.), které vytvářela lidská civilizace během svého vývoje a které si lidstvo předává z generace na generaci prostřednictvím formálního vzdělávání ve školských institucích. Druhý význam slova kultura je ve smyslu sociologickém a kulturněantropologickém a značí způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny (Průcha, Walterová, Mareš 1998).

Podobné pojetí kultury uvádí Nesvadbová, jež považuje kulturu za „komplexní celek, který zahrnuje vědomosti, umění, morálku, zákony, obyčeje, zvyky, které jedinec získává v průběhu svého života jako člen určité etnické skupiny. Je odrazem stupně historického vývoje společnosti, je jeho produktem, obsahuje myšlenky, názory, hodnoty stupně společenského vývoje“ (Nesvadbová 1996, s. 98). Další antropologické pojetí kultury podává T. Hirt. Kultura je „vše, co lidé dělají, co o tom říkají a co si o tom myslí, je to rozsáhlý komplex jevů, který zahrnuje oblast vědění, víry, jazyka, morálky, výroby, směny, práva, umění, zvyků, výchovy a jednání, zkrátka vše, co lidem umožňuje orientovat se ve světě.“ (Hirt 2002, s. 2).

Uvedené definice kultury se shodují v podstatných znacích a my se tohoto významu též držíme. Kulturu chápeme v nejvšeobecnější úrovni jako způsob života a s ním spjaté hodnotové orientace. V tomto významu je kultura též často nazývána civilizací. Kultura není vrozená, učíme se jí v průběhu socializace, „individuum jí získává od dětství v procesu akulturace“ (Duruzol, Roussel, 1994, s. 155).

V rámci kultury existují podskupiny (subkultury), jež se odlišují od dominantní kultury různými hodnotami a způsoby chování i přesto, že jsou její součástí. Vymezují se tedy pouze ve srovnání s hodnotami a životním stylem dominantní kultury a to jak vnitřně, což jsou odlišné myšlenkové, kulturní či politické proudy, tak i vnějšími znaky, tedy životním stylem, odíváním atd. (punkeri, anarchisté, vegani apod.). Subkultury jsou hlavním zdrojem sociálních kontaktů a významně ovlivňují zájmy, volbu profese, trávení volného času a hodnotovou orientaci.

Kultura tvoří vnitřně integrovaný systém, což znamená, že všechny složky kultury jsou ve vzájemných vztazích, a v případě, že dojde ke změně jedné složky, dojde k proměně celého kulturního vzorce. Podoba kultury je výsledkem přizpůsobení se konkrétnímu přírodnímu prostředí. Není proto náhoda, že ve Vietnamu, kde

se většina obyvatel živí zemědělstvím, je tradiční jídlo polévka, která je zdrojem tekutin a solí, jež jsou nezbytné pro ty, co tvrdě fyzicky pracují a potí se. Tradiční eskymácký pozdrav (tření nosů) též vychází z přírodních podmínek, ve kterých mají lidé vše kromě obličeje zahaleno v kožešinách.

Kultura je negenetická a jedince přijímána v průběhu ontogeneze. Sdílený kulturní vzorec usnadňuje vzájemnou komunikaci a v případě, že se jedinec dostane mimo svou kulturu, může jeho navyklé chování způsobit zmatek. Zde můžeme jako příklad uvést odlišný význam úsměvu, přímého pohledu do očí a gest v evropské kultuře a ve vietnamské (zatímco úsměv v evropské kultuře je znamením přátelství ve vietnamské kultuře znamená omluvu, gesto hřbetem ruky, jež v našich podmínkách znamená jdi pryč, je ve vietnamské kultuře gestem s významem pojď blíže). Takovýchto příkladů bychom našli nepřeberné množství, což je alarmující skutečnost pro všechny z nás, jež jsme zvyklí hodnotit odlišnou kulturu ve vztahu k té naší.

Francouzský antropolog Lévi-Strauss, proslulý svým bojem proti rasismu, upozorňuje, že při srovnávání kultur závisí pouze na kritériu, které si zvolíme pro vyhodnocení lepší-horší, a proto je lepší všítat si pouze těch specifických znaků kultury, které nás mohou obohatit. Obrázek „Who is Colored“ a ukázka č. 6 (viz Příloha č. 13) ukazuje, že při hodnocení skutečně záleží na kritériu a úhlu pohledu.

V souvislosti s rozmanitostmi kultur musíme počítat nejen s kulturami soudobými ale i s kulturami, které následovaly po sobě v časovém vývoji a které nemůžeme postihnout na základě vlastní zkušenosti. O zmizelých civilizacích se dozvídáme pouze na základě studia výtvorů (literárních, výtvarných a architektonických), jež po sobě daná kultura zanechala, takže o formách společností, které neznaly písmo, není možné se dozvědět téměř nic. Vyjádřeno slovy Lévi-Strausse, „rozmanitost lidských kultur v přítomnosti, a tím více v minulosti, přesahuje všechno to, co kdy můžeme o lidských kulturách poznat“ (Lévi-Strauss 1999, s. 11).

Dle Lévi-Strausse může každá společnost ze svého vlastního hlediska rozlišovat kultury do tří kategorií: na kultury, které jsou s ní současné, ale vyskytují se na jiném místě světa, na kultury, které byly na stejném místě ale časově

ji předcházejí a na kultury, které ji předešly v čase a vyskytovaly se i na jiném místě. Přičemž nemáme možnost tyto kategorie kultur stejně poznat, jelikož z některých kultur se dochovaly pouze některé doklady, jež neohlodal zub času, takže se omezujeme na pouhé hypotézy (Lévi-Strauss 1999). Toto tvrzení tedy popírá názory, že určité kultury jsou zaostalé, jelikož neznají písmo apod. a nenacházejí se tedy na stejném stupni vývoje jako západní civilizace.

Lévi-Strauss upozorňuje na fakt, že téměř všechny lidské společnosti mají za sebou stejně dlouhou minulost, a fakt, že jejich historii neznáme a zůstane pro nás nepoznána, neznamená, že historii nemají. „Neexistují nedospělé národy, všechny jsou dospělé, i ty, které si nevedly deník o svém dětství a dospívání“ (Lévi-Strauss 1999, s. 24) Na druhou stranu Lévi-Strauss poukazuje na rozšířený blud, kterým je považování objevů, ke kterým došlo během barbarského vývoje, pouze za dílo náhody a právoplatné objevy jsou pouze objevy nedávné doby. Vždyť archaické společnosti objevily to, co dosud považujeme za základ civilizace, jako je tkání, hrnčířství, zemědělství apod. (Lévi-Strauss 1999).

Často se poukazuje na přínosy jednotlivých kultur, kdo vynalezl písmo, papír, střelný prach, sklo apod. Lévi-Strauss upozorňuje na to, že tyto přínosy jsou méně důležité než způsob řešení problémů a vidění hodnot jednotlivých kultur. Takže moderní etnografie se zajímá více o příčiny, které jednotlivé kultury vedly k určitým rozhodnutím než o inventarizaci odlišností těchto kultur (Lévi-Strauss 1999).

Uzavřeme tedy krátké pojednání o kulturách shrnutím, jež bychom měli mít všichni na paměti: kultura nemůže posoudit jinou kulturu, vzhledem k tomu, že se nedokáže vymanit ze sebe samé a veškeré soudy o jiných kulturách zůstávají ovlivněny kulturou vlastní.

Prostředí

Prostředím můžeme nazývat vše, co existuje okolo nás. B. Kraus definuje prostředí jako: „historicky se utvářející systém jako produkt oboustranných vztahů společnosti a přírody“ (Kraus, Poláčková 2001, s. 99), což znamená, že prostředí ovlivňuje člověka, ale ten stále více ovlivňuje prostředí.

Sociální psychologové (např. Kolář, Kraus) se shodují na typologiích prostředí podle různých kritérií. Podle velikosti prostoru se rozlišuje zejména makroprostředí, mikroprostředí nebo regionální a lokální prostředí. Podle povahy činností

realizovaných v prostoru to je prostředí pracovní, obytné a rekreační, z hlediska podílu člověka se rozlišuje prostředí přirozené a umělé, podle charakteru můžeme rozlišovat prostředí přírodní, společenské, sociální a kulturní. Podle povahy daného teritoria je to prostředí venkovské, městské, velkoměstské a sídlištní, z pohledu působících podnětů můžeme rozlišovat z hlediska frekvence prostředí chudé, přesycené, z hlediska pestrosti prostředí jednostranné a mnohostranné a z hlediska kvalita prostředí zdravé a závadné. Všechna výše jmenovaná prostředí se samozřejmě různě prolínají a doplňují. Jelikož však druh působícího prostředí není pro naši tematiku určující, nebudeme se těmito typologiím dále věnovat a odkazujeme na literaturu sociální psychologie. Více než typologie prostředí nás zajímá otázka, jak působí prostředí na rozvoj jedince.

Na rozdíl od záměrného a cílevědomého působení výchovy, prostředí působí nezáměrně a spontánně, čímž je ve výhodě. V současnosti již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, ve kterém vyrůstáme, má na nás zřetelný vliv, ačkoliv otázka vlivu prostředí na výchovu se během vývoje měnila od názorů, které prostředí považovali za rozhodující (J. Locke – člověk přichází na svět jako nepopsaná deska; a encyklopedisté např. Voltaire) až po naprosté nedocenení role prostředí ve výchově (W. Stern).

K otázce vlivu prostředí na proces utváření osobnosti uvádí současní sociologové následující: „zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, v průběhu života se tento poměr do jisté míry mění a poznamenávají člověka více podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjí se“ (Kraus, Poláčková 2001, s. 104).

Otázka prostředí je pro nás důležitá proto, že prostředí totiž spoluutváří hodnoty a normy. Určuje totiž to, co budeme považovat za důležité, správné, špatné, moudré, primitivní apod. Ve výchově je role prostředí dvojí. Prostředí je jednak pozadím výchovného procesu, tedy vytváří pro situaci určité pozadí a dále má funkci výchovnou, tj. prostředí samo vytváří výchovný tlak, což je velice výhodné, neboť čím méně má vychovávaný pocit, že je vychováván, tím lépe pro výsledný efekt výchovy.

Jaký je vztah mezi výchovou a prostředím? Obsah a cíle výchovy se odvíjí od systému hodnot dané kultury, úrovně vědění a ekonomiky společnosti.

Vychovávaný i vychovatel jsou zasazeni do určitých sociokulturních poměrů, takže společnost má nemalý vliv na výsledky výchovy.

Efektivita výchovného snažení je tedy ovlivněna současným stavem společnosti, na výchovu má totiž značný vliv komercializace, technizace a média. Bohužel v poslední době jsou cíle výchovy a vzdělávání v rozporu se společensko kulturními podmínkami. Společensky úspěšní jsou totiž často jedinci bezohlední, nezásadoví a necharakterní. K této skeptické myšlence kontruje S. Komenda slovy: „Vychovávat bychom měli ne pro svět jaký je, ale pro svět jaký by měl být a jaký dost možná ani nikdy nebude“ (Komenda 2001, s.39). Výchovné cíle tedy musíme vnímat jako určité ideály, i když jsou možná v protikladu se současnými podmínkami společnosti.

V souvislosti s vlivy prostředí je důležité zmínit i vliv lokálního prostředí na výchovu, jiná je práce s dětmi na sídlištích, jiná na venkově, svou roli též hraje rodinné zázemí, kulturní rozdíly a s tím související odlišná hierarchie hodnot. Učitel by měl při své výchovně vzdělávací práci počítat s vlivem prostředí, mít prostředí dobře zmapované a znát kulturní kontext vychovávaného.

Západní kultura

V historickém střídání civilizačních center se Evropa stala poslední kulturou, která přebrala vůdčí roli. Tuto její roli po 2. sv. válce přebrala Amerika, ale zároveň se tato „západní“ kultura stala kulturou světovou. Evropská kultura tedy hraje v celosvětovém rozvoji a globalizaci svou podstatnou roli. Základním přínosem Evropy globálnímu hodnotovému systému je princip humanismu, naopak antropocentrické stanovisko evropského myšlení má na společnost negativní dopad. Současná ekologická krize vznikla díky tomu, že antropocentrismus, ve kterém absentuje zodpovědnost, je zdrojem nadřazeného vztahu člověka k přírodě. V souvislosti s problémy životního prostředí proto vyhlásila Světová komise pro životní prostředí v roce 1987 požadavek Trvale udržitelného rozvoje (takový rozvoj, při němž bude současná generace uspokojovat své potřeby tak, aby neomezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby). Tyto problémy spojené se ztrátou tradičních hodnot se však neprojeví pouze v oblasti ekologie.

Ve 20. stol došlo k prudkému technickému rozvoji, na který nebyly kultury schopny reagovat a vytvořily si tak náhražku, tzv. konzumní kulturu, která se šíří díky masmédiím. Ruku v ruce s degradací kultury dochází ke ztrátě hodnotových regulativů.

Rakouský etolog K. Lorenz dal základy nauce zabývající se životními projevy a chování živočichů (etologie) a tyto poznatky aplikoval na chování člověka. V knize Osm smrtelných hříchů varuje před jednáním současného člověka, které může znamenat bezprostřední ohrožení existence lidstva. Uvádíme zde několik zásadních myšlenek K. Lorenze: láska k bližnímu se ztrácí v masách bližních, kteří nám jsou příliš blízko; nevyčerpatelnost přírodních zdrojů je uznána až ve chvíli, kdy má komerční dopady; vše, co lidé okolo sebe vidí, je levný a ošklivý lidský výrobek; většinou se cení pouze to, co přináší zisk a čím je možno přetrumfnout bližního svého v soustavném soutěžení; moderní člověk není schopen strávit čas o samotě, jelikož se obává sebereflexe; lidé jsou přecitlivělí na nepříjemné situace a zároveň otupělí vůči příjemným zážitkům. Podobných alarmujících výroků na téma úpadku západní civilizace nalezneme bohužel velké množství i u dalších autorů.

O. Funda ve svém filozofujícím eseji, Znavená Evropa umírá, píše mimo jiné o roli svobody, jež je nepostradatelným pilířem evropanství. V otázce svobody jsou podstatné hranice a meze svobody, jež se ve společnosti střetají. Podle O. Fundy je svoboda podmíněna třemi momenty a to jednak faktem, že svobodně mohou volit pouze mezi možnostmi, které jsou, mohou si vzít jen tolik svobody, kolik unesu a hranice mé svobody končí tam, kde začíná nárok svobody druhých. Postmoderní Evropan však tyto podmínky svobody ignoruje a „chce svobodu ve smyslu bez ohledu na kohokoli a cokoli urvat co nejvíc pro sebe. Tradice evropanství takový postoj nenazývala svobodou, nýbrž zvlí. Postmoderní Evropan už nechce svobodu tvořit, nýbrž vysát. Společnost, která přestala hodnoty tvořit a jen využívá, co se ještě naskýtá, jde vstříc zániku“ (Funda 2000, s. 67).

Též J. Dvořáček poukazuje na proměny společnosti, jež provází zásadní posun v hierarchii hodnot. Ubývá společných ideálů a hodnot a ty zbývající ztrácejí obsah, v myšlení a v životním stylu vzrůstá výrazný individualismus projevující se často egoismem. Klademe důraz na emancipovaného jedince, který upřednostňuje soukromá přání před sociálními povinnostmi, jež pak vede ke zneužívání moci,

korupci a podvodům „Peníze jsou až na prvním místě, slušnost a skromnost je považována za neprůbojnost, etiketa je nahrazována asertivitou“ (Dvořáček 2004, s. 88). Změny nastaly i v pojetí manželství a rodičovství, klesá zájem o rozvoj mateřského jazyka, národní historii a národní tradici. Bývá zpochybňována racionalita a vzrůstá zájem o iracionalismus a mysticismus.

Ačkoliv reflexe západní kultury není nijak optimistická, dochází v posledních desetiletích na celém světě k příklonu k západní civilizaci, která má převahu nad ostatními a je jimi často bez výhrady přijímána. „Méně rozvinuté země“ pak nevytýkají západní civilizaci její expanzi, ale to, že jim neposkytuje rychle dostatečné prostředky k tomu, aby se mohli „pozápadnit“. K tomuto přijetí nedochází ani tak dobrovolně jako z nedostatku jiné volby, jelikož západní civilizace expandovala do celého světa (prostřednictvím misionářů, vojáků apod.) a zcela zvrátila jejich tradiční způsob života buď tím, že jim vnutila svůj způsob života a nebo zapříčinila zhroucení stávající civilizace.

Co však bude z pohledu s tisíciletým odstupem tak zajímavé a nosné z naší civilizace, kterou nyní považujeme za nejvyspělejší a která u nás vzbuzuje takovou domýšlivost? A jaký bude další vývoj západní civilizace? Zůstává otázkou, zda celá planeta přijme model západní kultury nebo její pozměněné formy a nebo vlivem úpadku tato civilizace zanikne stejně jako zanikly některé předchozí civilizace, u kterých se rozpadly mechanismy zaručující existenci lidské společnosti.

K. Lorenz upozorňuje na fakt, že soustavné usilování o slast a vyhýbání se strastem je dokladem změkčilosti, která zapříčiňuje pád civilizace. P. Kohout ve svém textu komentuje současný stav evropské společnosti i její zahraniční politiky, spolu s konfliktem civilizací a předpovídá ovládnutí Evropy muslimy, pokud se nezmění evropská zahraniční politika vůči islámským zemím, jelikož „optimální variantou mírového soužití je vzájemný respekt. Respekt však musí být oboustranný nebo žádný“ (Kohout 2006). Přidáme-li k evropské politice, jež je tolerantní ke všem za každých podmínek, ještě nízkou porodnost, neochotu Evropanů starat se o staré a nemohoucí v rámci rodiny, rostoucí výskyt alergií apod., vnucuje se paralela se zaniklými civilizacemi a otázka, jakou šanci na přežití tato civilizace má.

Interkulturní rozdíly ve výchově a vzdělávání

Etnika a národy mají specifické normy a vzorce pro výchovu dětí v rodinách i v institucích. Vše se odvíjí od odlišných hodnot dané kultury, např. pokud je vzdělání na vysoké příčce pomyslného hodnotového žebříčku, jako je to u kultur ovlivněných konfucianismem, jež navíc považují za žádoucí úctu k autoritě a píli (např. Japonsko, Vietnam, Tchajwan), má školní výkon, školní úspěšnost a dosažené vzdělání u příslušníků této kultury zásadní význam.⁵ Pozicí, jež zaujímá v systému hodnot vzdělání, si též můžeme vysvětlit rozdíly ve školních výkonech, jež jsou zřejmé např. u Vietnamců a Romů.

Další kulturní specifika jsou zřejmá i v rodinné výchově. Ne vždy jsou cíle rodinné výchovy v souladu se vzdělávacím systémem země, ve které daná menšina žije. Což je zřejmé na příkladu muslimských dětí (např. Turci, Maročané apod.), jež jsou vychovávány v západoevropské zemi (např. Německo, Francie). Střetá se zde tradiční muslimská autorita otců s výchovou samostatných kritických občanů, jež je často reprezentována učitelkou, tedy ženou.

Rozdíly je možné nalézt i u cílů výchovy, buď jsou cílem akademické znalosti a úcta k autoritám nebo dobré sociální vztahy a podpora samostatnosti, tvořivosti a podobně. Odlišné v různých kulturách je i školní klima, postavení učitelů ve společnosti, odpovědnost za výchovu, organizace vzdělávání, způsoby práce učitelů v hodinách, postoje žáků k učení a sebehodnocení, jiná je komunikace mezi učitelem a žákem a markantní rozdíly jsou též ve výsledcích vzdělávání (orientace na vědomosti a dovednosti nebo postoje žáků).

Vidíme, že kulturní odlišnosti ve výchově a vzdělávání mohou být opravdu velké a očekávání a výchovné cíle minorit mohou být i v rozporu s majoritním cílem výchovy a vzdělávání.

⁵ Pokud víme o hodnotě, jakou má u vietnamské menšiny dosažené vzdělání, nepřekvapí nás fakt, že např. na gymnáziu v Chebu tvoří žáci vietnamského etnika většinu v počtu přijatých studentů ke studiu.

1.2 Pojmové a teoretické pozadí interkulturní výchovy

Interkulturalismus versus multikulturalismus

Slova interkulturní a multikulturní jsou často považována za synonyma, zvláště ve významu interkulturní a multikulturní výchovy, ačkoliv význam předpon multi a inter je rozdílný. Některé slovníky vykládají význam předpon samostatně a jiné pouze ve spojení s následným slovem.

Výkladový slovník německého jazyka vysvětluje předponu inter jako část složeniny s významem mezi a předponu multi jako část složenin s významem mnoho, mnohonásobný, mnohotvárný, hojný (Neues Grosses Lexikon von A-Z 1994). Český slovník cizích slov vykládá význam předpony multi jako první část složenin s významem mnoho, více, zatímco předpona inter znamená předponu s významem mezi, uvnitř, během, před. (Petráčková, Kraus 1998). Výrazy multikulturní a interkulturní tyto slovníky nevykládají.

Anglický výkladový slovník uvádí výklad předpony inter jako prefix s významem mezi dvěma i mezi více nebo vzájemný. Předpona multi znamená mnoho, více než jeden. Tento slovník uvádí rovněž i heslo multikulturní (multicultural) jako adjektivum spojené s vytvářením různých kulturních skupin (Illustrated Oxford Dictionary 1999).

Ve výkladovém slovníku jazyka francouzského není uveden samostatně význam předpon inter a multi, ale jejich výklad je realizován přímo v souvislosti s daným slovem, se kterým se předpona pojí, takže je zde možno nalézt termín multikulturní i interkulturní: Adjektivum multikulturní (multiculturel) znamená vyzdvihující více kultur, interkulturní (interculturel) se týká kontaktů mezi rozdílnými kulturami (Le petit Larousse 1993). Významy předpon multi a inter uvedených živých jazyků korespondují s významy latinských slov multus (mnohý, hojný) a inter (mezi, navzájem), jejichž rozdíl je zřejmý a spočívá ve vzájemné propojenosti či izolovanosti prvků, o kterých se jedná.

D. Patočková rozlišuje na základě postoje majoritní skupiny k přítomným menšinám společnost s multikulturním a interkulturním charakterem. „Multikulturní společnost je tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny

a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemné předávání zkušeností se zde hovoří o asimilaci a integraci podle měřítek majoritní skupiny. Interkulturní společnost naproti tomu aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami. Základními stavebními kameny interkulturní společnosti je respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů.“ (Patočková 1998, s. 33) Toto vymezení multikulturní a interkulturní společnosti dobře koresponduje s obsahovým významem předpon inter a multi, přičemž předpona inter naznačuje jakýsi vztah mezi prvky, na rozdíl od předpony multi, která staví prvky pouze vedle sebe bez zřejmého vzájemného vztahu.

V tomto textu je používáme termín interkulturní, pokud mluvíme o výchově, jelikož předpona inter naznačuje vztah mezi prvky, na rozdíl od předpony multi, která staví prvky pouze vedle sebe bez zřejmého vzájemného vztahu. Pokud se jedná o společnost, držíme se termínu multikulturní, jelikož charakter současné společnosti více odpovídá adjektivu multikulturní.

1.2.1 Psychologické předpoklady setkávání se v multikulturní společnosti

Identita

Pojem identita je v dnešní době často skloňované slovo, i když jeho definice je značně komplikovaná, jelikož tento pojem označuje společenský konstrukt jehož pojetí mohou být velice odlišná. Často bývá spojována buď s jazykem, národem nebo etnikem, přičemž obě tato vymezení mohou mít nepřeborné množství pojetí. Nejprve se tedy pokusíme vysvětlit pojem identita a poté na příkladu mnohostranné frankofonní identity poukážeme na velmi obtížnou uchopitelnost tohoto pojmu v jazykovém a národním kontextu.

Ve Slovníku cizích slov je pojem identita vysvětlován buď jako „shoda ve všech vlastnostech, totožnost“ nebo „psychologicky a filozoficky konkrétní celistvá, ničím nezaměnitelná podstata, kterou se od sebe liší jednotlivá individua“ (Petráčková, Kraus 1998, s. 319). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 1998) heslo identita neuvádí. Naproti tomu psychologický slovník uvádí vysvětlení nejen pojmu

identita ale i různých druhů identity. Identita je „totožnost, vztah mezi dvěma předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech“ dále je identita také „prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních“ a též „soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 221). Psychologický slovník odlišuje identitu aktuální a potenciale a dále identitu dosaženou, kulturní, pohlavní, přejatou, skupinovou, zástupnou aj.

Pro naše účely považujeme za důležité vysvětlit pojmy kulturní identita a identita skupinová. Psychologický slovník definuje kulturní identitu jako „ztotožnění se jedince se sociálními a mravními normami určité etnické či sociální skupiny“, skupinová identita je zde definována jako „ztotožnění se s určitou sociální skupinou nebo institucí, politickou stranou, zájmovým sdružením, ale též národem či státem, sounáležitost s nimi, přesvědčení o jejich smysluplnosti, ochota souhlasit s jejich programem a obhajovat je“ (Hartl, Hartlová 2000).

Výkladový slovník francouzského jazyka Larousse definuje identitu podobně, jako je pojem identita vykládán ve slovníku cizích slov. Identita je buď to, co způsobuje, že jedna věc je totožná s druhou (identita chutí), nebo je identita stálý a podstatný charakter člověka či skupiny. Z psychologického hlediska uvádí slovník Larousse pojem sociální identita, což je přesvědčení jedince, že přísluší k sociální skupině, které se opírá o pocit geografického, lingvistického či kulturního společenstva spolu s určitým specifickým způsobem chování (Le Petit Larousse 1993).

Identita má tedy v českém i francouzském jazyce dva základní významy, a to jednak totožnost a v druhém případě jednotu osobnosti či národa apod. Pro naše účely považujeme za vhodný druhý význam tohoto slova, tedy jednotu. V dalším textu pracujeme pouze s pojmem identita a myslíme tím především identitu sociální a kulturní.

Mluvíme-li o jednotě osobnosti či národa, zmiňujeme hned dva základní druhy identity. A to osobní a skupinovou. O osobní identitě hovoříme na úrovni jedince, slouží nám k odlišení sebe sama od ostatních lidí a formuje se v průběhu socializace ruku v ruce s rozvojem osobnosti. Skupinová identita představuje propojení jedince se skupinou, tedy vědomí příslušnosti člověka k určité skupině. Jelikož psychologie

rozlišuje velké množství skupin, stejně tak skupinových identit je více druhů, například biologická (pohlaví, věk), místní (město, čtvrť, kraj, stát, světadíl), kulturní (etnikum, národ), profesní, náboženská apod.

Identita je samozřejmě mnohonásobná, to znamená, že jednotlivé vrstvy identity se překrývají a v různých situacích může dominovat jiná vrstva identity. V. Souček ve svém textu upozorňuje na podstatný znak identity jedince, ta je totiž úzce spojena se sociálním, kulturním a politickým kontextem, ve kterém člověk žije. (Souček 2004). Přesto se člověk vyvíjí na základě vlastní identity, nikoliv na základě identity kolektivní, ačkoliv osobní identita je identitou kolektivní velmi silně ovlivněna.

Pokud zmiňujeme identitu minorit není možné zmínit pouze minority kulturní či etnické, kromě těchto minorit jsou zastoupeny i další, jejichž identita může být velmi silná a třeba i v rozporu s identitou majority. Mezi tyto skupiny můžeme jmenovat např. homosexuály, anarchisty, nezaměstnané, důchodce, adolescenty, sportovce, podnikatele atd. Tento výčet má pouze nastínit rozmanitost skupin, jejichž členové mohou silně pociťovat minoritní identitu. Navzdory tomu bývá skupinová neboli sociální identita často vztahována k jazyku nebo k území. Na příkladě Francie si ukážeme, jak toto zdánlivě jednoduché vymezení může být složité.

V souvislosti s Francií můžeme mluvit o takzvané frankofonní identitě, jež se váže k francouzskému jazyku a o identitě na území multikulturní Francie. Pokud jde o územní vymezení Francie jako celku, mluvíme o takzvané metropolitní Francii, zámořských územích a zámořských departmánech (viz kapitola 1.3 Kontext interkulturní výchovy v České republice a ve Francii). Frankofonní identita vázaná na francouzský jazyk má mnoho podob. První z nich je identita Francouzů, mezi nimiž jsou zahrnuti i obyvatelé zámořských území, a dále skupiny Francouzům velmi blízké, jako jsou např. Quebečané.

Druhou skupinou jsou obyvatelé zemí, ve kterých je francouzština jediným oficiálním jazykem a mateřský jazyk obyvatel těchto zemí patří k minoritnímu (Senegal, Nigérie, Kongo,...). Třetí skupinou jsou obyvatelé zemí, kde je francouzština vyučována ve škole, ale není vyučovacím jazykem. V těchto oblastech je francouzština pracovním jazykem a je používána významnou částí populace (např. Tunis, Alžír, Maroko). Tato třetí oblast se liší od druhé také jazykovým vlivem arabštiny. V těchto zemích bývá identita vícenásobná, lidé zde sdílí

frankofonní identitu (spojenou se světem studií a práce) s marockou, arabskou, muslimskou apod.

Čtvrtou skupinou jsou země, kde je francouzština vyučována u malé části populace, ale která se snaží přidružit k frankofonii z politických, historických či materiálních důvodů. Je to případ Vietnamu, Laosu, Kambodže atd. K předchozím skupinám zemí je možné přidat pátou skupinu, která je tvořena lidmi, kteří mluví francouzsky mimo výše jmenované země. Mnoho takových lidí je v Rumunsku, Velké Británii, Japonsku atd. Mezi těmito lidmi jsou ti, kteří se učí francouzsky z důvodů „kulturních“ či profesních.

Z tohoto přehledu je zřejmé, že frankofonní identita má rozličné podoby a její pocítování může být v jednotlivých skupinách velmi rozdílné. Jak je to se sociální či skupinovou identitou ve francouzském multikulturním prostředí? Abychom na tuto otázku mohli odpovědět, musíme znát národnostní složení metropolitní Francie (viz kapitola 1.3.2 Demografický a náboženský kontext vzdělávání v České republice a ve Francii a Příloha č. 16 Národnostní menšiny Francie a České republiky). Vzhledem k rozličné etnické a náboženské skladbě francouzského obyvatelstva je velmi obtížné definovat, k čemu je vázána současná francouzská identita. Původní pojetí francouzské identity, které stavělo na principu laicity a demokracie v duchu Velké francouzské revoluce, již přestává fungovat a to z důvodu, že uprostřed skupiny, jež je svázána s jistým územím, je mnoho lidí, jejichž skupinová identita je odlišná od identity územní a jazykové (např. muslimská identita).

Na území metropolitní Francie koexistují velké skupiny minorit, jejichž národní identita má více vrstev a tzv. francouzská identita může být těmito skupinami pocítována velmi slabě či vůbec. Sjednocující prvek národní identity se postupně vytrácí a z tohoto důvodu je pro multikulturní společnost kontinentální Francie princip francouzské identity do budoucna neudržitelný. Čím dál tím více francouzských občanů má kromě francouzské identity i identitu jinou a často možná silnější.

Tuto nepřehlednou situaci skupinových identit v rámci jednotlivých států by mohlo vyřešit nastolení evropské identity, jež by byla utvářena na základě identity již vytvořené a různé identity by mohla takzvaně zastřešovat.

V. Souček ve svém textu o utváření evropské identity poukazuje na fakt, že kolektivní evropskou identitu nelze utvářet na základě rasové příslušnosti

či odlišnosti, jelikož Evropa je pluralitní etnické společenství (Souček 2004). A co je tedy evropská identita? Není novým pojmem, jehož obsah bychom mohli předem definovat. Evropská identita bude Evropany přijímána a pocíťována, pokud bude zřejmá užitečnost takové identity. Může být založena na společných kořenech Evropanů nebo dějinách ale hlavně na pocitu, že Evropané mají společné hodnoty, životní styl a sdílí vizi budoucnosti. Proto se zdá vhodné nepodporovat identitu malých skupin, nezdůrazňovat odlišnosti ale naopak hledat věci, které nás jako obyvatele Evropy spojují.

Sdílená evropská identita by mohla být východiskem z krize multikulturních evropských států, jako je Francie, Německo, Nizozemí apod. Evropská identita se možná stane nezbytností k mírovému přežití v současném multikulturním prostředí Evropy a globálním světě, ve kterém dominují materiální hodnoty.

Postoje

Pojem postoj a jeho vymezení v oblasti sociální psychologie se objevuje již na počátku 20. století. Vzhledem k tématu naší práce zde nebudeme uvádět vývoj definic psychologické kategorie postoj ale pouze její současné pojetí.

Sociální psychologové se v zásadních charakteristikách postojů shodují. Z. Hadj-Mousová definuje postoj jako přetrvávající získanou dispozici chovat se určitým způsobem k určité kategorii objektů, která ovlivňuje způsob, jakým člověk vnímá a reaguje na svět a ovlivňuje jeho pozornost i chování (Hadj-Mousová 2003). H. Kern rozumí postojem relativně stabilní připravenost jedince reagovat určitým způsobem na osoby, skupiny, situace, způsoby chování, předměty nebo názory (Kern 1999). O. Čačka považuje postoj za získanou a relativně ustálenou komplexní tendenci k myšlenkové, citové i akční odezvě na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problémy, situace či hodnoty (Čačka 1997). J. Řezáč definuje postoj jako tendenci ke konzistentnímu hodnocení a chování, jelikož jde o získaný hodnotící vztah člověka k objektům a jevům projevující se výběrovostí, zaměřeností jednotlivých psychických procesů i osobnosti jako celku, který se projevuje v predispozici k určitému jednání, v připravenosti jednat určitým způsobem (Řezáč 1989). Důraz na hodnotící vztahy k objektům dávají již američtí psychologové

v 60. letech XX. stol (Krech, Crutchfield, Ballachey), kteří chápou postoj jako soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí jednání.

Pokud bychom shrnuli předchozí definice postoje, jde o sklon chovat se, hodnotit a reagovat ustáleným způsobem na předměty, osoby a situace. V oblasti složek postojů se psychologové nejčastěji shodují na tzv. tříložkovém modelu postoje. Podle této teorie mají postoje tři komponenty, a to jednak složku kognitivní, afektivní a konativní.

Afektivní komponenty jsou ustáleným hodnotícím přístupem k objektu a zahrnují tedy emoce, které objekt vyvolává. Kognitivní komponenty jsou stabilizované názory, mínění a znalosti, zahrnují tedy to, co subjekt o objektu ví. Konativní komponenty jsou konstantní formou reagování na objekt a vyjadřují snahu či pohotovost chovat se vůči objektu určitým způsobem. Z těchto třech složek je velice významná složka afektivní, jelikož „směrovost a kvalitu postoje však určuje vždy především jeho afektivní složka“ (Čačka 1997, s. 117). Sílu postoje ovlivňuje tedy nejvíce afektivní složka, jelikož dodává subjektivní význam. Pokud je postoj silně emočně podpořen, může být naprosto iracionální a kognitivní složka tohoto postoje může být postavena na zcela falešných informacích. Mezi takovéto emočně akcentované postoje jsou často počítány předsudky.

Postoje jsou tedy založeny zejména na hodnotících vztazích subjektu k objektu, k významným objektům se vytvářejí tzv. centrální postoje, které člověk považuje za významné, k méně významným postojům, se vytvářejí postoje periferní. (Nakonečný 1999). Význam objektu je subjektivní a právě tato subjektivita postoje zakládá následující funkce.

Postoje slouží především jako prostředek k hodnocení objektů, pomáhají třídit nové informace, které zařazujeme do předem vytvořených kategorií, pomáhají porozumět komplexnosti světa a najít řád a vztah mezi jevy, jelikož je pro nás snazší reagovat na kategorii objektů stejně než na jednotlivé samostatně a pomáhají tak upevňovat sebevědomí a překonávat nejistotu.

Postoje tedy determinují zpracování informace a dle M. Nakonečného „vytvářejí jakýsi percepční a paměťový filtr a determinují myšlení subjektu ve směru kognitivní konsonance“ (Nakonečný 1999, s. 141). Člověk si proto lépe pamatuje to, co odpovídá jeho postoji.

Různé teorie vzniku postojů se vyvíjejí již od počátku 20. stol. spolu s utvářením pojmu postoj. Tyto teorie se opírají o tři základní složky postoje, přičemž každá považuje za rozhodující jinou složku. V koncepci považující za podstatu utváření postojů racionálně kognitivní funkce jde při utváření postojů především o učení. Tomuto pojetí oponuje koncepce, která za podstatu formování postoje považuje akční aspekt. Další názory doceňují imaginativně emotivní složky psychiky při utváření postojů, protože přijetí informace za vlastní závisí zvláště na nekognitivních proměnných. Vzhledem k dalším informacím, které současná literatura o postojích nabízí, se přikláníme k posledně jmenovanému přístupu, který akcentuje emoční složku postoje. Postoje totiž vyjadřují vztah k hodnotám a předpokládají orientaci v systému hodnot (Nakonečný 1999). Ten se vytváří v průběhu primární socializace.

Postoje nejsou člověku vrozeny, ale utvářejí se u něho v důsledku sociální determinace v průběhu ontogeneze. Tento složitý proces utváření postojů je ovlivňován řadou vnějších i vnitřních činitelů (Janoušek 1988), tedy psychickým stavem subjektu, celkovou situací apod. Člověk si „postupně vytváří vnitřní síť predispozic k hodnocení objektů, v jejíž tvorbě se uplatňují i principy zobecňování a rozlišování. Vytváří si kognitivní obraz světa a paralelně s ním systém subjektivních významů objektů a vlastních činností a vztahů mezi nimi, které tento obraz světa zahrnuje“ (Nakonečný 1999, s. 143).

Největší množství postojů tedy vzniká v průběhu první socializace působením rodiny. Tyto postoje jsou považovány za nejpevněji zakořeněné a jako součást struktury osobnosti. Zásadním zdrojem postojů je tedy sociální učení, jelikož máme vytvořené postoje k objektům, se kterými jsme se doposud nesetkali, přičemž v sociálním učení hraje největší roli rodina, vrstevníci a média. Dalším a méně častým zdrojem vzniku postojů jsou vlastní zkušenosti, jelikož emoce působící v kontaktu s objektem posilují dosavadní postoj nebo utvářejí postoj nový (Hadj-Moussová 2003).

Postoje se mohou v průběhu života měnit, je to však obtížné, zejména u hluboce zakořeněných postojů, které pocházejí z dětství. „Vzhledem k silně působící afektivní složce totiž ke změně postojů nestačí pouhé informování – to působí pouze na kognitivní složku a pokud nedojde ke změně především ve složce

afektivní, informace buď nejsou přijaty a zapamatovány nebo jsou interpretovány tak, aby souhlasily s již existujícím hodnocením. Nejúčinnějším prostředkem ke změně postojů je tedy prožitek, zvláště má-li emocionální náboj." (Hadj-Mousová 2003, s. 40). Podle některých názorů mohou postoje ovlivňovat fakta, avšak více než fakta sama je rozhodující vztah subjektu faktům. H. C. Triandis určil na základě empirických poznatků tyto faktory změn postoje: důvěryhodnost, atraktivita a moc zdroje informace a v neposlední řadě styl, struktura a obsah informace. Postoje mohou být změněny rovněž na základě psychického traumatu a především přímé osobní zkušenosti (Nakonečný 1999). Ovlivnitelnost postojů závisí rovněž na člověku samém, jeho sebehodnocení a sebepojetí. „Čím pozitivnější je vztah člověka k sobě samému, tím menší je jeho ovlivnitelnost“ (Nakonečný 1999, s. 153). Ke změně postoje se používá též přesvědčování jež se opírá o racionální či emocionální a případně kombinovanou argumentaci. Emocionální argumentace ovlivňuje city ale její vliv na chování je okamžitý, ale časem slábne. I racionální argumentace nemůže zcela abstrahovat od působení na city, jelikož hrají v postojích zásadní roli. Pokud se použije argumentace vyvolávající strach, může se vytvořit tzv. bumerangový efekt a postoj vůči kterému je argumentováno může naopak posílit (Nakonečný 1999).

V souvislosti s faktory, jež mohou ovlivňovat postoje se zaměříme též na charakteristiky postojů a jejich odolnosti vůči změnám. Neutrální postoje se vztahují k objektům, o kterých subjekt nic neví, popřípadě jsou pro něj bezvýznamné. Čím jsou postoje extrémnější, tím jsou více odolné vůči tlaku na jejich změnu.

Američtí psychologové v 60. letech 20. stol (Krech, Crutchfield, Ballachey) podali přehled charakteristiky postojů, ve kterých sledovali i jejich možné změny. Podle tohoto přehledu jsou nejvíce odolné proti změnám extrémní postoje, tj. postoje zcela pozitivní nebo zcela negativní. Postoje mohou být na sobě závislé a čím jsou více propojeny a na sobě závislé, tím jsou odolnější vůči změnám. Jsou-li postoje shodné, vytvářejí společně jakýsi komplex, jež je rovněž obtížně měnitelný. Dále čím více uspokojují postoje potřeby jedince, tím jsou odolnější vůči změnám, neboť podporují stabilitu osobnosti. Jednoduché postoje, jež jsou založeny na jediném „faktu“ se mohou měnit snadno, oproti mnohotvárných postojům založených na množství poznatků jež nejsou snadno měnitelné ale jsou přístupné ke změnám

intenzity. Pokud jsou postoje tzv. centrální a mají pro jedince zásadní význam, jsou rovněž obtížně měnitelné.

V podobném duchu definuje charakteristiky postojů, jejichž znalost je nezbytná pro změnu postojů, J. Janoušek. Uvádí, že postoje jsou resistantní vůči změně, když jsou komplexní (jsou v něm zastoupeny všechny složky postoje), konzistentní (vzájemné doplňování jednotlivých složek postoje), konsonantní (soulad jednotlivých složek), extrémní (intenzivní) a mnohostranné (Janoušek 1988). Jinými slovy, postoje je možné s úspěchem ovlivňovat pokud jsou málo intenzivní nebo jednostranné a nebo pokud dojde k disonanci mezi složkami, na kterou jedinec reaguje buď změnou svého chování a nebo obranou proti informacím, které posavadní soulad narušují.

Dosud jsme se věnovali postojům jako takovým a nyní se budeme věnovat vztahu postojů a jednání. Předpoklad, že postoje určují chování, není vědecky potvrzen. H. Kern dokládá, že v mnoha experimentech bylo zjištěno, že „mezi postojem a chováním neexistuje přímá souvislost. Chování je pouze částečně určováno postojem, faktory jako sebehodnocení, strach a sociální normy hrají také podstatnou roli“ (Kern 1999, s. 251). Pokud totiž člověka přimějeme, aby se zachoval určitým způsobem, které se neshoduje s jeho postoji, vrací se ke svému původnímu přesvědčení, jakmile přestanou působit vnější vlivy. Pokud si ovšem jedinec zvolí sám chování, které se neshoduje s jeho postojem, přizpůsobí později svůj postoj tomuto chování, aby zmírnil vnitřní napětí a nebo označí své chování za iracionální.

Další názor připouští jistý vztah mezi jednáním a postoji: „postoje determinují způsob jednání, respektive jsou konzistentní se způsobem jednání, pokud to situace dovoluje ... z těchž důvodů nemusí veřejně vyslovené mínění vyjadřovat skutečný postoj subjektu.“ (Nakonečný 1999, s. 132). Podobně popisuje vztah postojů a chování O. Čačka: „Reálné reagování ani v běžných situacích nezřídka nekoresponduje se sociálně podmíněnými, a často ani osobními či nadosobními aspekty... Ve vztahu postojů a chování se tedy projevuje častá dvojakost lidské psychiky, potvrzující, že řídicí mechanismy jsou potencionálně zakotveny ve více vrstvách a že teprve vlastní situace rozhodne, která jejich rovina dojde uplatnění.“ (Čačka 1997, s. 129).

Předsudky a stereotypy

Problematickým typem postojů jsou předsudky a stereotypy, které ovlivňují reakce jedince často neoprávněně generalizujícím způsobem. V této kapitole vycházíme především z G. W. Allporta a jeho monografii o předsudcích („O povaze předsudků“), jež nemá doposud v této oblasti konkurenci, takže je velice často citován sociálními psychology českými i zahraničními.

Předsudky jsou zvláštním druhem postojů, evokují cosi předem vytvořeného a převzatého. Slovo předsudek mívá často negativní zabarvení, což je však nesprávné, neboť předsudek může být vytvořen i v souvislosti s pozitivními vlastnostmi a jevy. Předsudky bývají často spojovány s vymezením vůči etnickým či náboženským skupinám a v této souvislosti mívají negativní zabarvení, jde však o generalizace předávané z generace na generaci nejen etnické ale i fyziognomické a další, přičemž zaujatý lze být pro i proti. V konečném důsledku nejde ani tak o zaujatost, jako o přílišnou generalizaci, jež se neopírá o zkušenosti. Pro předsudky je typický silný emocionální náboj a málo informací o objektu, což znamená že o objektu je souzeno předčasně a často bez předchozí znalosti.

G. Allport definuje předsudek jako „příznivý či nepříznivý postoj vůči osobě anebo věci, který člověk zaujímá předem, bez opravdové zkušenosti nebo bez ohledu na ni“ (Allport 2004, s. 38). M. Nakonečný charakterizuje předsudky jako emočně silně akcentované postoje silně odolné vůči změnám, přičemž kognitivní komponentu předsudku označuje jako stereotyp. (Nakonečný 1999). Stereotyp G. Allport považuje jako představy v rámci určité kategorie, kterými člověk ospravedlňuje své pozitivní nebo negativní předsudky. „Stereotyp je příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii“ (Allport 2004, s. 215).

Stejně jako u postojů slouží stereotypy k snazšímu pochopení reality. „Stereotypizování není jen individuální mechanismus organizace informací, rovněž společnosti poskytuje možnost vymezit se vůči jiným společnostem a kulturám, případně posilovat vlastní skupinovou identitu.“ (Hadj-Mousová 2003, s. 41).

Kategorizace je každodenním jevem, jelikož se v životě musíme často rozhodovat, zda je něco dobré či špatné a protože nemůže každou věc posuzovat samostatně, slouží nám k rozhodování již vytvořené kategorie, do kterých nové jevy

zařazuje, ačkoliv jsou tyto kategorie povrchní. Avšak ne každá generalizace je předsudkem. „Při rozlišování mezi obyčejnými omyly ukvapeného soudu a předsudkem nám může pomoci toto kritérium: pokud je člověk schopen opravit ve světle nových skutečností svůj chybný úsudek, nemá předsudky. Předčasný soud se stává předsudkem pouze tehdy, je-li nezvratný i tváří v tvář novým poznatkům“ (Allport 2004, s. 41).

Předsudek však v sobě často zahrnuje morální hodnocení principů či praktik, které daná kultura neschvaluje, je tedy většinou negativně zaměřen. Tato tvrzení jsou však často poplatná dané kultuře, ve které vznikla, a v různých zemích se liší. Např. české pořekadlo „pije jako Dán“ je v jiných zemích neznámé a v Příloze č. 13 uvádíme přehled častých generalizací v rámci Evropy (The ideal European should be...), která lásku k alkoholu připisuje Irům. Je však více než zřejmé, že alkohol v jakékoliv podobě je konzumován ve všech zemích Evropy a kategorizace tohoto typu je nesmyslná. Některé tyto „univerzální pravdy“ dokonce přesahují hranice jednoho státu, pořekadlo „je lakomý jako Skot“ je v evropských zemích velice rozšířené, ačkoliv přímou zkušenost s lakotou Skotů má jen málokterý Evropan.

Generalizace nám pomáhá orientovat se ve složitém světě a proto je v komunikaci užívána odjakživa a sama o sobě je v podstatě neškodná. Je ale třeba rozlišovat mezi generalizací k národům a etnickým menšinám, která slouží spíše k pobavení nebo k orientaci a tou, která příslušníkům dané skupiny škodí.

Budeme-li v zajetí generalizací typu: „Italové jedí špagety“, „Švýcaři jsou přesní jako hodinky“, „Francouzi pijí dobrá vína“, „Češi jsou dobří hudebníci“ apod. nikoho tím nediskriminujeme, kromě toho, že tato tvrzení mají velice omezenou platnost a mohou zkreslovat náš pohled na svět. Tato generalizace se stává problémem, pokud někomu škodí, což může být téměř vždy, obsahuje-li tato generalizace negativní náboj (viz Příloha č. 13, ukázka č. 1).

Předchozímu tvrzení můžeme oponovat, existují totiž i negativní generalizace, které příslušníky dané skupiny nijak nepoškozují. Budeme-li například „vědět“, že „Skotové jsou chamtiví“, o čemž třeba nemáme sebemenšího důkazu, nemusí tato informace ještě negativně regulovat naše chování, pokud se ocitneme tváří v tvář Skotovi. Maximálně můžeme být puzeni k tomu, abychom tuto pověstnou chamtivost empiricky ověřili.

Kdy se tedy generalizace stává problémem? V okamžiku, kdy člověka na základě příslušnosti k některé skupině odsoudíme a nebo jej pokládáme za méněcenného. Bránit se těmto neoprávněným a škodlivým generalizacím můžeme pouze dostatečným množstvím informací a pozitivní zkušeností, která generalizovaný model naruší a povede k přemýšlení nad oprávněností této generalizace. Každopádně pokud již máme nějakou předpojatost vytvořenou, je obtížné ji změnit.

Předsudky slouží dle M. Nakonečného k různým funkcím jako např. ospravedlňovat nepřátelství, pomáhat zvládnout potlačené potřeby, chránit proti ohrožení sebeúcty, maskovat chamtivost a krutost apod. (Nakonečný 1999). Není náhodou, že negativní postoje se zakládají na negativních emocích, nedocenění sebe sama, pocitu strachu a neznalosti objektu vůči kterému se vymezujeme. Jak uvádí G. Allport, často „máme spadeno na něco, nad čím nemáme navrch“ (Allport 2004, s. 39). Jako příklad můžeme uvést negativní postoje k židům, kteří bývají často osočováni ze skrblictví a nezkrotné touhy za každou cenu obchodovat a vydělávat. Vnucuje se otázka, zda se za těmito postoji neskrývá žárlivost a závist, jež se maskuje za pohrdavým a posměšným přístupem (viz Příloha č. 13, ukázka č. 2).

Etnické předsudky v našem pojetí zahrnují charakteristické vlastnosti skupiny, (a to např. fyzické, národnosti, kulturní, jazykové, náboženské či ideologické). Jak již je výše uvedeno, tyto předsudky mívají negativní zabarvení, takže zahrnují negativní postoje (pohrdání, odpor, obavy, slovní napadání, diskriminaci a násilí) a často jim chybí faktický základ.

Dalším typem generalizací může být stereotypní negativní nahlížení na příslušníky národů, které se v historii nevyznamenal pozitivně (viz Příloha č. 13, ukázka č. 3). V této oblasti generalizací hraje pravděpodobně velkou roli vzdálenost této země a přímé důsledky historických událostí na život předků subjektu, jenž je stereotypy ovlivněn. Tvrzení „co Sicilián, to mafián“ nemusí v každém případě ovlivnit naše negativní nazírání na tuto skupinu lidí, neboť se sicilskou mafií nemáme žádné přímé ani přenesené zkušenosti. Dalším faktorem může být fakt, že toto negativní vymezení může být vnímáno i pozitivně, neboť existují lidé, kteří považují praktiky sicilské mafie za hrdinské.

Jinak tomu je například s problematikou česko-německých vztahů, jejichž komplikovaná historie by vydala na několik stran. Výsledkem jsou negativní vztahy

Čechů k Němcům, jež jsou založeny na událostech nejen z 2. světové války. Tyto negativní postoje se sociálním učením předávají z generace na generaci

Výsledky výzkumu (viz kapitola 4 Výzkumná šetření) dokazují existenci předsudků již u dětí raného školního věku a shodují se s poznatky sociální psychologie, totiž že žáci „mají často silné rasové a etnické předsudky už v době, kdy přicházejí do školy“ (Hadj-Mousová 2003, s. 42), tedy v době, kdy žáci nemají vlastní osobní zkušenost se situacemi, ke kterým tyto postoje zaujímají. Dokladem tohoto tvrzení jsou mimo jiné i výsledky našeho výzkumu, který popisujeme v kapitole 4. Vybrané odpovědi žáků primární školy dokazují negativní přístup k příslušníkům národa založený na předsudcích přejatých od sociálního okolí. Žáci zde totiž vyjadřují negativní postoje k příslušníkům národů, se kterými nemají pravděpodobně žádné negativní zkušenosti. Tato negace je založena na historických událostech, které ani rodiče těchto dětí nezažili a znají pouze z vyprávění.

- „Nechci se stýkat s Němci. Zavírali nás do koncentračních táborů. Ale i kdybych to nevěděla, hnusí se mi svou řečí a nejsou mi vůbec sympatičtí. A připadají mi na pohled zlí.“ (dívka, 11 let, ČR)
- „Nechci se stýkat s Němčourama, jsou to fašisti“ (chlapec, 11 let, ČR)

Negativní předsudek je definován jako „odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny lidí, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině“ (Allport 2004, s. 39). Vyrůstají-li děti v prostředí, ve kterém je častá generalizace určitého druhu k vybrané etnické menšině (viz Příloha č. 13, ukázka 4), není divu, že v tomto prostředí si děti utvářejí k příslušníkům tohoto etnika negativní postoje, ačkoliv s nimi nemají žádnou vlastní negativní zkušenost.

- „Nechci se stýkat s cikány, protože kradou a dělají další voloviny“ (dívka, 12 let, ČR)

Negativní generalizace jsou často příslušníkům těchto skupin nepříjemné. Vzpomeňme na dobu po sametové revoluci, kdy byly příhraniční rakouské vesničky paralyzovány nájezdy Čechů, kteří drancovali tamní obchody, takže rakouští obchodníci vystavili velké nápisy „Češi nekráste tady“ apod. které byly výsledkem negativní zkušenosti rakouských obchodníků s některými českými nakupujícími. Jak ale bylo toto čtení nepříjemné Čechům, kteří nikdy nic neukradli, je zřejmé.

Generalizace tohoto druhu (viz Příloha č. 13, ukázka č. 5) se stávají problematické ve chvíli, kdy jsme na základě takovýchto generalizací ostatními posuzováni a odmítáni. Vzhledem k tomu, že jako Češi jsme v našem českém státě

majoritou, tato generalizace nás nijak neohrozí. Představa, jak bychom reagovali na situaci, kdyby toto tvrzení zobecnilo v rámci evropského společenství a byli jsme jako příslušníci takové skupiny okolím hodnoceni, nám může pomoci jako majoritě regulovat naše názory vytvořené na základě takovýchto generalizací na minority v rámci české společnosti.

Neklademe si za cíl podat přehled českých stereotypů, pouze poukážeme na některé příklady a zamýšlíme se nad možnostmi, jak nás tyto stereotypy ovlivňují. Jak se tyto verbálně vyjádřené negativní postoje a generalizace projevují v chování lidí popisujeme v následující kapitole.

Ještě před ukončením této kapitoly před námi stojí otázka jak předsudky získáváme. Stejně jako u postojů, hraje zde nejdůležitější roli rodina. Děti se učí své předsudky od svých rodičů již v ranném věku, kdy hraje důležitou roli v učení identifikace. G. Allport upozorňuje, že předsudky buď přejímáme spolu s gesty a slovy rodičů a nebo rozvíjíme předsudky vlastní. V tomto případě ovzduší v rodině zapříčiní, že si dítě osvojí podezíravost a nenávist a na této živné půdě může v budoucnu rozvíjet své etnické předsudky (Allport 2004).

Stereotypy a předsudky děti získávají stejně jako postoje na základě reakcí sociálního okolí a komentářů, které slyší od rodičů, spolužáků a v médiích. Allport uvádí, že mladším dětem zcela chybí rasová předpojatost a když se v prvních stupních základní školy dostanou dohromady, snadno se přizpůsobí jedno druhému (Allport 2004). Z tohoto hlediska se jeví jako žádoucí začít s integrací na základních školách. Podle výzkumů (Průcha 2001) nemají předsudky racionální jádro, často jsou historického původu a přenášejí se z minulých generací. Vznik rasových předsudků dětí je významně ovlivňován typem sociokulturního prostředí, v němž žijí, a jsou častěji zjišťovány u dětí z rodin s nižším socioekonomickým statutem. Rovněž osobní zkušenosti žáků ze styku s jinými etniky či rasami má vliv na jejich názory a postoje (Průcha 2001).

Co se změn předsudků týče, platí zde obdobné pravidlo jako u postojů. Předsudky jsou snadno přijímány a zároveň jsou jen obtížně měnitelné, protože vyžadují málo kognitivního úsilí a vytvářejí emocionální bezpečí (Hadj-Mousova 2003). Vytvořené kategorie umožňující generalizaci totiž velmi dobře odolávají tlakům na změnu, vzhledem k tomu, že usnadňují vyhodnocování skutečnosti. Tyto kategorie

proto neměníme s každým novým faktem, který získáme. Allport potvrzuje, že „selektivně připouštíme nové důkazy, pokud potvrzují naše předchozí přesvědčení. Potěší nás lakotný Skot, protože potvrzuje správnost názoru, který jsme učinili předem. Je příjemné říci: Vždyť jsem to povídal. Když ale narazíme na fakt, který našemu předem vytvořenému úsudku odporuje, s největší pravděpodobností se mu budeme bránit“ (Allport 2004, s. 54). Když se zabýváme chybami, jež se člověk dopouští díky přílišné generalizaci, měli bychom upozornit na fakt, že ne ve všech případech je předchozí tvrzení platné. Existují lidé, kteří mají vrozenou touhu pochybovat o paušálních tvrzeních a přistupují ke generalizaci velice opatrně, takže pokud nějakou přijmou za svou, mohou ji velice snadno modifikovat, pokud získají nějaké doplňující informace nebo se setkají s důkazem neoprávněnosti této generalizace. Dále jsou lidé, kteří mohou své kategorizace poupravit, pokud se dosavadní kategorie neshoduje s jejich současnými zájmy. To znamená, že předchozí tvrzení, stejně jako každá jiná, nejsou nikdy stoprocentně průkazná. Protože však u většiny lidí se vyskytují neochvějně a téměř nezměnitelné kategorizace, berme nadále v úvahu fakt, že předsudky bývají velice obtížně měnitelné.

Zkušenost a motivace

Jelikož v dalším textu pracujeme s pojmy zkušenost a motivace, považujeme za nutné krátce vysvětlit obsah těchto pojmů. Psychologický slovník uvádí 4 možné výklady pojmu zkušenost. Je to „1.poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů; 2. hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikajících během jeho praktické činnosti; 3. subjektivní stav, který vzniká uvnitř mysli člověka, při usuzování, boji vnitřních konfliktů apod. 4. to, co bylo prožito a uchováno v paměti individua. Zkušenost není pasivní složkou paměti, ale jejím aktivním prvkem. Proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím“. (Hartl, Hartlová 2000, s. 703). Používáme-li dále v textu slovo zkušenost, rozumíme tím to, co bylo člověkem prožito a uchováno v jeho paměti.

Otázka motivace je otázkou, proč se člověk chová způsobem jakým se chová. Pojem motivace vysvětluje Psychologický slovník jako „proces usměrňování,

udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů. Pojem motivace v psychologii je zatím značně nejednotný, nejčastěji je chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu. Projevuje se napětím, neklidem, činnostmi směřující k porušení rovnováhy. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti. Za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost, bolest aj." (Hartl, Hartlová 2000, s. 328).

Motivace tedy vyjadřuje hybné síly chování. M. Nakonečný charakterizuje motivaci jako „proces usměrňování, udržování a energetizace chování. Motivace, i když vychází z biologických druhů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace“ (Nakonečný 1999, s. 98). Rozdíl mezi motivem, motivací a chováním vysvětluje M. Nakonečný takto: motivace vyjadřuje proces a motiv hypotetickou dispozici k tomuto procesu. Motivace určuje směr, sílu a trvání chování, ale jak chování probíhá určuje situace, v níž se chování uskutečňuje (Nakonečný 1998).

M. Nakonečný upozorňuje, že motivace, stejně jako psychika, podléhá vlivům kulturního a sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije. Silný vliv na motivaci má výchova, jelikož výchovou se pěstují různé povahové vlastnosti dětí a jim odpovídající motivace (Nakonečný 1998).

1.2.2 Projevy interkulturních kontaktů

V textu často užíváme slova jako menšiny, cizinci a cizí jazyk. Objasněme tedy krátce, co tato slova znamenají. Termín cizinec zahrnuje osoby cizího státu, národa či jazyka. Pojem cizí jazyk označuje jazyk odlišný od mateřského jazyka příslušníka jazykového společenství. V oblasti cizích jazyků je v empirické části popisována motivovanost k učení se cizím jazykům a počet cizích jazyků, které se respondent učí. U respondentů s mateřským jazykem odlišným od jazyka majority je majoritní jazyk považován za jazyk cizí.

Pojmy etnická a národnostní menšina bývají považovány za synonyma. J. Wolf definuje podle textu OSN národnostní menšinu jako „etnickou skupinu osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci, občané tohoto státu, vykazují v etnickém, kulturním, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního

obyvatelstva. Nicméně národnostní menšiny zároveň vykazují výraznou sounáležitost, umožňující zachování vlastní kultury, tradic, náboženství a vlastního jazyka (Wolf 2000). Stručně vyjádřeno, za menšinu považujeme skupinu lidí, kterou spojuje společná identita odlišná vůči většině.

Pokud mluvíme o pozitivních či negativních postojích majority k menšinám, máme na mysli obecně široké spektrum menšin, jednak menšiny etnické, náboženské, socioekonomické, politické, menšiny dané fyzickou odlišností, psychologickou charakteristikou apod. V tomto textu mezi menšinami nerozlišujeme, jelikož obecné principy tvorby předsudků a negativních postojů k menšinám jsou obecně platné pro všechny druhy menšin. V závěru text zaměřujeme hlavně na menšiny etnické, pod kterými rozumíme různé druhy menšin s odlišnou kulturou, jazykem, zvyky apod., jelikož postoje a projevy chování právě k těmto skupinám jsou předmětem našeho zájmu.

Odlišnost, xenofobie a diskriminace

Jinakost, odlišnost a různost považujeme za synonyma, jejich různé využití je pouze z důvodu zpestření textu, vyjadřují však vždy totéž. Lidé jsou na první pohled odlišní, odlišují se barvou pleti, způsobem života, kulturou, náboženským vyznáním apod. a odlišnost jako taková vyvolává u lidí nedůvěru. „Nejstarší postoj, jistě se opírající o solidní psychologické základy, protože se znovu objevuje v každém z nás, když se ocitneme v nečekané situaci, spočívá v čistém a jednoduchém odmítání kulturních forem (morálních, náboženských, sociálních a estetických), které se nejvíce vzdalují od těch, s nimiž se ztotožňujeme. „Divošské zvyky“, „tohle není naše“, „to by se nemělo dovolovat“ atd. představují hrubé reakce, prozrazující onen záchvěv hrůzy, onen odpor, který pociťujeme, když se setkáváme se způsoby života, víry nebo myšlení, jež nám jsou cizí“ (Lévi-Strauss 1999, s. 15).

Animozita různého charakteru se objevuje ve všech koutech světa. Vzniká na základě střetu zájmů a nebo strachu, který se nezakládá na reálných představách. „Rivalita a zášť mezi skupinami nejsou nic nového. Nové je to, že díky technických vymoženostem se tyto skupiny dostaly k sobě příliš blízko ... Národy, které od sebe kdysi bezpečně oddělovaly přehrady vod nebo hor, jsou dnes vydané napospas jeden druhému vzduchem ... Rozhlas, trysková letadla, televize, výsadkáři, mezinárodní půjčky, poválečná migrace, atomové výbuchy, filmy, turistika – to všechno jsou

produkty moderní doby, kterými se na sebe lidé vrhají. Zatím jsme se nenaučili, jak se této nové duševní a morální blízkosti přizpůsobovat" (Allport 2004, s. 23).

K etnickým předsudkům lidé sklouzávají velice snadno, neboť generalizace a nepřátelství jsou přirozenou součástí lidského života. Skupiny lidí se od sebe přirozeně separují, jelikož jednat s lidmi, kteří se nám podobají je pro nás snazší. Tato separace není dílem předsudků či stádního instinktu ale pouhou pohodlností. Při styku s lidmi ze stejné společenské vrstvy, stejného náboženství, stejné rasy, stejné kultury či stejného vzdělání a hlavně se stejnými zájmy se nemusíme přizpůsobovat jinému komunikačnímu kódu, zvykům apod. A protože za normálních okolností máme většinou okolo sebe dostatek lidí se stejným sociokulturním zázemím, nic nás nenutí vyrovnávat se s odlišností.

Strach z neznámého a cizího označuje termín xenofobie a bývá buď průvodním znakem nebo východiskem rasismu a nacionalismu, kterým se věnujeme níže.

S. Bendl upozorňuje na fakt, že „rasismus, respektive intolerance a xenofobie nejsou jen výplodem nejrůznějších šílenců, ale i logickým důsledkem lidské potřeby někam patřit, někam náležet a na tuto potřebu navazujícím krokem vůči někomu se vymezovat" (Bendl 2003, s. 71). S tím souvisejí motivy útoků proti jinakosti, jsou to buď stereotypy a předsudky, strach z neznámého, problémy s vlastní identitou nebo způsob jak posílit integritu osobnosti či soudržnost skupiny.

A jaký je vztah mezi negativními postoji a jednáním lidí? „Mezi tím, jak se lidé chovají vůči skupině, kterou nemají v lásce, a tím, co si o ní myslí nebo co k ní cítí, není vždy přímá souvislost ...Pravda je, že každý odmítavý postoj má sklon projevit se někde nějakou akcí. Jen málo lidí si nechává své antipatie pro sebe. Čím intenzivnější je postoj, tím je větší pravděpodobnost, že vyústí v rázný nepřátelský čin" (Allport 2004, s. 46).

Allport charakterizuje několik nepřátelských akcí, a to: osočování, jež se projevuje verbálně při hovorech mezi přáteli nebo i cizími lidmi, o svém antagonismu mluví svobodně, ale nikdy nezajdou dál. V případě, že je předsudek silnější, je to vyhýbání se. V tomto případě nositel předsudku skupině, kterou nemá v oblibě, přímo neubližuje. Dalším stupněm je diskriminace, kdy se zaujatá osoba pokouší vyloučit všechny příslušníky určité skupiny ze zaměstnání, obytných čtvrtí,

zbavit je občanských práv, příležitostí ke vzdělání apod. Při stupňování negativních emocí může předsudek vést k násilným činům a fyzickému napadání. Nejvyšším stupněm projevů předsudků je vyhlazování, lynčování, pogromy, masakry a genocidní programy (Allport 2004). Nepřátelské projevy jedné úrovně logicky usnadňují přechod na další úroveň.

Jelikož etnický předsudek je většinou pociťovaná nebo vyjadřovaná antipatie, která vychází z povšechné generalizace a která může být namířena proti skupině jako celku a nebo proti jedinci, který je příslušníkem této skupiny, dostává se objekt předsudku do nevýhodného postavení, aniž by se o to jakkoliv zasloužil. Fakt, že díky předpojatosti mnohdy lidem ubližujeme a nedáváme jim šanci, jedním slovem diskriminujeme je, si často ani neuvědomujeme.

Oficiální memorandum OSN definuje diskriminaci jako „jakýkoliv postoj, který vychází na základě přirozených nebo společenských kategorií a nijak nesouvisí ani se schopnostmi či přednostmi jedince nebo s jeho skutečným chováním“ (Janowitz, 1949 s. 2). K této definici dodejme, že není důležitý postoj jako takový, ale faktické chování. J. Průcha upozorňuje, že mezi předsudky a diskriminací je sice vztah, ale nikoliv identita. „Chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním“ (Průcha 2001, s. 37).

Rozlišování lidí, které nebere v úvahu vlastnosti jedince, ale je zařadí člověka do určité skupiny lidí dle vnějších znaků, ho poškozují, neboť je mu na základě této kategorie většinou odepřeno takové zacházení, o které stojí.

- „Nechtěli si se mnou hrát. Asi proto že mám brýle a špatně vidím.“ (chlapec, 12 let, ČR)
- „Ptala jsem se děti, jestli si s nimi můžu hrát a oni mi řekli, s tlust'oškama si nehrajem.“ (dívka, 11 let, ČR)
- „Kluci hráli fotbal, já jsem podle nich hrát nemohl, měl jsem čepici s bambulí.“ (chlapec, 11 let, ČR)

Na příkladech vidíme, že diskriminace může fungovat na základě všech možných kategorií. Stačí, že se jedinec od většiny odlišuje a tento znak odlišnosti je na seznamu negativních znaků. V dětském kolektivu je to často fyzická nápadnost (tloušťka, brýle apod.) či nějaké další znaky (např. „trapné“ oblečení), kterými se jedinec dostává na seznam odmítaných. Již v dětském věku to však nejsou pouze zmiňované znaky, už zde probleskuje etnická nesnášenlivost a odmítání jedince na základě příslušnosti k etnické menšině.

- „Já jsem řekl: Můžu si s vámi povídat? A oni řekli: S Rusákama se nebavíme.“ (chlapec, 11 let, ČR)

Dalším příkladem odmítání odlišnosti může být případ, že je jedinec odmítán na základě vnějších znaků většinou kolektivu, takže se k tomuto odmítání přidají i ti, kteří by za normálních okolností pravděpodobně tuto osobu neodmítli. Tlak skupiny a touha být skupinou uznáván (což znamená dělat to, co dělají všichni ostatní) mohou dovést jedince k diskriminačnímu jednání, ačkoliv nemá žádné negativní postoje k této osobě. Což opět dokazuje, že konkrétní jednání může být ovlivněno předsudky ale hlavně, že záleží na situaci, ve které se tato komunikace odehrává.

▪ „Odmítla jsem jí, protože všichni s ní nekamarádili, tak jsem se nechtěla lišit.“ (dívka, 11 let, ČR)

S. Bendl popisuje fenomén tzv. obětního beránka, který vysvětluje důvody netolerance vůči odlišnosti a zároveň tak odůvodňuje obtížnost vykořenění netolerance z myslí a chování lidí. „V období, respektive situaci, kdy se člověku nedaří, mají lidé tendenci hledat vinu mimo sebe, ve svém okolí, nikoliv v sobě. První, kdo je většinou na ráně, jsou lidé, kteří se od nás na první pohled nějak výrazně odlišují – barvou pleti, sexuální orientací apod. Ti jsou potom kritizováni za naše neúspěchy: Oni nám „vše kazí, berou práci, žijí z našich daní, zneužívají náš sociální systém“. Oni jsou zodpovědní za nedostatky a nesnáze „naší krásné země“. Obětním beránkem se nejčastěji stává minorita, která není schopna účinně se bránit.... Když jsme svědky, jak někdo ubližuje jinému člověku, jak ho ponižuje, nadává mu, paradoxně to posiluje naše sebevědomí, zlepšuje se náš sebeobraz. Když se někomu ubližuje, automaticky stoupá smýšlení o vlastní osobě u těch, kteří nejsou terčem útoků. Znamená to, že nám svým způsobem vyhovuje, aniž si toho jsme kolikrát vědomi a aniž si to jsme ochotni připustit, když je na „chvostu“ skupiny či společnosti někdo jiný“ (Bendl 2003, s. 72).

Rasy a rasismus

Odlišnost hrála roli ve společnosti již od počátku, odlišovalo se na naše a cizí, což umožňovalo přežití. Již v neolitu, s rozvojem zemědělství, chovu a prvních řemesel, a tedy ruku v ruce s nabýváním, množením a ochranou majetku, dochází k markantním změnám v sociálních poměrech. Do života lidí se dostávají války, lidé začínají vyrábět zbraně, aby mohli bojovat s druhými lidmi. Již v této době pravděpodobně vzniká strach z odlišnosti, jelikož odlišný člověk (příslušník jiného kmene) znamená jisté nebezpečí, které se týkalo ekonomických zájmů. V zápasu o bohatství byl poražen ten, kdo byl slabý a v menšině.

Dalším krůčkem k novodobému rasismu byly pravděpodobně rovněž ekonomické zájmy. Pro snadný výtěžek byli zotročováni lidé odlišného původu (původní obyvatelé dobytých území) a otročení jako způsob zajištění levné pracovní síly je znám již od starověku. Za dobu vzniku rasismu bývá tedy považováno období otrokářství ve starověkých a středověkých říších a doby expanzí a podmaňování obyvatel v dobytých krajích. Nešlo však o rasismus jako takový, lidé byli děleni na svobodné a otroky, vyvolené a barbary, toto dělení se však nezakládalo na vědeckých teoriích o odlišnosti ras, jež jsou základem rasismu.

Jako příklad poslouží Antika: I když Řecko položilo základy demokracie, organizovalo trhy s otroky, které využívalo pro práci na polích, stavbu silnic a další více či méně těžké práce. Řím proslul obrovskou rozlohou své říše, neboť dobýval stále nová území. Obyvatelé dobytých území byli nazýváni barbaři, což znamenalo, že jde o lidi nevzdělané, nekulturní a méněcenné (o něco víc než zvíře ale méně než člověk). Již v antice tedy fungovalo odsuzování apriori každého, kdo nebyl Řek nebo Říman. Barbaři byli určeni k zajímání a používání na těžkou práci. Otroci však byli zajímání ve všech zemích, které sousedili s Římskou říší a byli tedy různých ras a národností. V této době tedy nebyly řešeny teoretické otázky lidských ras, důležité byly v té době mocenské, světské a náboženské nároky. G. Fredrickson upozorňuje též na fakt, že nic nenavzděčuje tomu, že by tehdejší rozlišení na civilizované národy a barbary bylo dědičné (Fredrickson 2003). Dokonce, pokud si původní barbar osvojil danou kulturu, mohl žít jako uznávaný občan. Rovněž nebyly doloženy žádné důkazy, že by tmavá barva pleti sloužila v antickém světě jako podklad pro odlišování lidí. Teprve zeměpisné objevy v novověku vyvolaly zájem o obyvatelstvo v jiných koutech světa a nastaly spory o rovnocennost mezi lidmi.

Novodobé dějiny přinesly v 15. století zámořské objevy a podmaňování původního obyvatelstva. S ovládnutím porobených kmenů a národů začala západní kultura používat název divoši, který měl identický význam jako název barbaři a který evokuje animální způsob života oproti lidské kultuře, tedy normě tehdejších evropských zemí. V této době docházelo k utlačování původního obyvatelstva na dobytých územích, jejich zajímání a otročení na základě příslušnosti k divochům, stále však nešlo o rasismus v pravém slova smyslu.

Koncepce ras vznikla v nedávné době, ale pronásledování a odmítání odlišnosti však jsou staré jako lidstvo samo a většinou stálo na náboženském základu. Náboženství však v průběhu času ztratilo původní nadšení pro obrácení lidí „na správnou víru“ a tím byl oslaben klíč k určování skupinové příslušnosti. Smyšlenka o méněcennosti lidských ras ospravedlňovala předsudky, jelikož měla vědecké podklady – biologickou klasifikaci ras. I když z dnešního pohledu moderní genetiky je tato klasifikace popírána a pojem rasa označen za neobjektivní. Hlavní hřích antropologie dle Lévi-Strausse spočívá v záměně čistě biologického pojmu rasy za sociologické a psychologické výtvořiny lidských kultur. Tato záměna totiž ospravedlňuje veškeré formy diskriminace a vykořisťování (Lévi-Strauss 1999). Nebezpečí antropologie a sociálních věd totiž spočívá vždy v tom, že snadno přejdeme od popisu k hodnocení. Není možné kultury hodnotit a srovnávat, jelikož srovnávání vždy vztahujeme k něčemu, takže každý, kdo kulturu hodnotí, vztahuje hodnocenou kulturu ke kultuře nejlépe známé, tj. vlastní, čímž dokazuje relativismus takového hodnocení.

Nejrůznější rasové teorie začaly vznikat až na počátku 19. století, když v opoře o rasistické předsudky obhajovaly ekonomické zájmy. Rasismus měl ospravedlnit praktiky otrokářů i vládců v totalitních státech, ospravedlňoval vyhlašování válek a poskytoval právo utlačovat jedny druhými a to kdekoliv na světě v průběhu celé dlouhé historie lidstva. Nabízí totiž „materiální a psychologické výhody etnické skupině, která má moc a vůli ovládat nebo eliminovat jinou etnickou skupinu, kterou označuje za vrozeně odlišnou, a ospravedlňuje tak špatné zacházení s jejími příslušníky“ (Fredrickson 2003, s. 115).

Základem rasismu je totiž vždy tvrzení o fyzické či psychické nerovnosti lidských ras. „Podstata rasismu tkví v určité nenávisti člověka k člověku. Rodí se tedy z nedostatku tolerance, lásky, pochopení a porozumění. Je důsledkem zjednodušených a okleštěných představ lidí, ale může být i výsledkem tuposti a nepochopení či hrubého materialismu, ale stejně tak i náboženské či ideové zatvrzelosti nebo je výsledkem primitivní ideologie, líbivých sloganů a polopravd a smyšlenek. Vždy však je výsledkem ignorování a odmítání vědeckých argumentů nebo jejich zkreslování a přizpůsobování mylným představám lidí“ (Wolf 2000, s. 113). J. Wolf dále uvádí základní omyly, na kterých je rasismus zpravidla vystavěn:

na směšování rasy a národa (pojmu biologických a společenských), na směšování faktů a předsudků o těchto faktech, na nevědeckých představách a názorech, jež považují jediné za správné a směrodatné, a na teoriích o rasové méněcennosti a nerovnosti lidí na světě (Wolf 2000).

Pojmem rasa rozumíme skupinu lidstva s podobnými somatickými i fyziologickými vlastnostmi, které se trvale přenášejí na potomky (Wolf 2000). Jedním z názorů, proč jsou lidské rasy odlišné je ten, že se lidské rasy přizpůsobily přírodním podmínkám v dané oblasti, šikmé oči z důvodu častých větrů a písku a sněhu, který by mohl být do očí nafoukán, černá kůže z důvodu ostrého slunce, jež by mohlo světlou kůži spálit, apod. „Jakmile lidská společnost přešla od potulného způsobu života k polousedlému pastevectví a k usedlému zemědělství, přestali být lidé tolik závislí na rozmarech přírody, byli před nimi chráněni oblečením, obydlím i způsobem života. Rasové znaky začaly postupně ztrácet svůj význam a zůstaly až po dnešek jen pouhým vývojovým pozůstatkem z prehistorického období lidstva“ (Wolf 1979, s. 25). V tomto názoru hraje pro vývoj lidských ras nejdůležitější roli zeměpisná izolace a změnami ve výživě. V opozici tomuto názoru je domněnka, že odlišné rasy vznikly vlivem přirozeného výběru a náhodnými mutacemi. Nechme otázku vzniku odlišných ras nezodpovězenou, jelikož naším zájmem není dokazovat, co jednotlivé rasy odlišuje a proč to tak je, ale poukázat na to, co všechny rasy spojuje a zamyslet se nad neoprávněností rasových teorií.

Francouzská revoluce hlásající volnost, rovnost a bratrství (liberté, égalité et fraternité) začala uplatňovat lidská práva již na konci 18. století. Paradoxně právě Francie proslula kolonizací zámořských území a prodejem otroků. Například francouzské město Nantes na pobřeží Atlantického oceánu, ve kterém byl prováděn výzkum v primárních školách, zbohatlo v 17. a 18. stol právě na obchodu s otroky, který zde byl zrušen až v polovině 19. století. Což je důkaz, že od listiny, zákonu či jiné normy čeká vždy ještě náročný kus cesty k praxi.

Nejnebezpečnější rasové teorie a projevy rasismu se však objevily teprve v podobě agresivních ideologií na konci 19. a v průběhu 20. století (Itálie, Německo, Japonsko, JAR), protože s rozvojem vědy a techniky má lidstvo jednak užitečnější zbraně (tedy nástroje pro likvidaci), čím dál promyšlenější „teorie“ a možnost masové

informovanosti, což jsou vynikající pomocníci na cestě za prosazováním rasových teorií.

Přestože již v 19. století jsou zřejmé snahy o prosazování rovnosti mezi lidmi, na druhém konci světa, v jižní Africe začíná bujet apartheid, jež je považován spolu s nacismem za nejhorší formu rasismu v dějinách. Rasové teorie nebudeme rozepisovat do podrobností, jelikož v odborných publikacích nalezneme množství rasových teorií v různých dobách i oblastech. Jako příklad uvedeme ve stručnosti pouze genezi evropské teorie o árijské nadrase.

Za otce novodobého rasismu na evropském kontinentě je považován J. A. Gobineau (19. století), jež učil, že vyvolení jsou jen lidé s určitými tělesnými vlastnostmi a vypracoval rasovou teorii, ve které považoval za nejschopnější a nejčistší bílé plemeno. Pokračovatelem této teorie je H. S. Chamberlain, podle kterého je nordická rasa (muži vysokí, světloucí, odvážní, energičtí, vynalézaví a svobodní) předurčena k vládě nad veškerým lidstvem. A odtud je již malý krůček k teorii H. F. Günthera počátku 20. století, která tvrdí, že nordická rasa, kterou představuje německý národ, je předurčena ke světovládě, protože je povahově nejvýbojnější a nejbystřejší. Poté následovala doktrína A. Rosenberga arijské rasy jako panské, oproti všem ostatním národům, rasám a kmenům, jež byly prohlášeny za méněcenné. Dalším krokem je politika A. Hitlera a výsledkem genocida 2. světové války. Na tomto stručném přehledu vývoje rasových teorií vidíme, kam až může zajít zpočátku „neškodné“ teoretizování nad nadřazeností jedné skupiny lidí nad druhými.

Ve 20. století, zejména po 2. světové válce převládají v Evropě humanizační a protirasistické postoje. Deklarace lidských práv byla vyhlášena Organizací spojených národů v roce 1948. Potvrzuje vědecké závěry o jednotném původu lidstva a rovnocennosti lidských ras a rovněž dokládá neopodstatněnost rasismu a xenofobie. Od té doby probíhají v masovém měřítku osvětové akce, jež mají přiblížit lidem neopodstatněnost rasismu a nebezpečí těchto teorií a v demokratických zemích jsou veškeré aktivity s rasistickým podtextem postaveny mimo zákon.

Avšak tímto vypořádání se s minulostí nekončí. „Historie otroctví, rasové segregace, apartheidu či kolonizace zanechala mnoho příslušníků dříve pronásledovaných a právně znevýhodňovaných skupin v ekonomicky a psychologicky zranitelné situaci, která jim ztěžuje soutěžení s těmi, jejichž rodiny a předkové tak

otřesnou zkušenost podstoupit nemuseli“ (Fredrickson 2003, s. 111). Proto boj proti rasismu vyžaduje kromě šíření informací o neoprávněnosti rasových teorií také rovná občanská práva pro příslušníky pronásledovaných skupin a rovné příležitosti ke vzdělání, zaměstnání a účasti na politickém životě.

Na rozdíl od xenofobie, která je starodávným a univerzálním jevem, rasismus je společenským výtvozem, který bohužel přežívá až do dnešní doby. Přestože rasismus založený na vědeckých poznatcích o rozdílných rasách byl zdiskreditován a oficiální diskriminace je zakázána, rozvíjí se takzvaný nový rasismus, jež vychází z rozdílů daných kulturou a nikoliv genetickou výbavou, jako to je u klasického rasismu. V tomto pojetí rasismu může být náboženské přesvědčení, jež je znakem odlišnosti, do určité míry zaměnitelné rozhodnutím vůle a tedy náboženská netolerance má potenciální únikový východ, což u genetické příslušnosti není možné.

Rasismus je v současné době méně intenzivní než v dobách minulých, je však stále latentně přítomen. Lidé stále zacházejí špatně s příslušníky odlišných etnických skupin, i když dnes se konflikty vymezují spíše kulturně a nábožensky, nikoliv geneticky. Krize hodnot a materialismus může vyvolat touhu po definování vlastní identity, kterou by mohlo velice dobře uspokojit kulturní či náboženské povědomí, které má potenciál stát se hlavním zdrojem konfliktů ve 21. století. Doufejme, že náboženská a kulturní diskriminace začínajícího století nezastíní svým rozsahem rasistickou diskriminaci století 20.

Národy a nacionalismus

Nacionalismus bývá nejvýraznějším průvodním rysem rasismu a sám o sobě může mít buď pozitivní nebo negativní charakter. „Bud' jde o vyhraněné národní uvědomění, ale často na úkor jiných národů, na druhé straně může vést k národnímu a politickému sjednocení a odstranění regionálních rozdílů. Vyznačuje se užíváním jednoho jazyka a posílením historických a kulturních tradic. Nacionalismus v pozitivním smyslu přispívá k patriotismu (vlastenectví), v negativním smyslu však vyvolává neúměrné požadavky na stát či národ a projevuje se zvláště tam, kde jeden národ žije v područí druhého nebo je jím omezován“ (Wolf 2000, s. 124). Když uvádíme, co je nacionalismus, podívejme se na termín národ, jež je jeho podstatou. Jak zjistíme, nacionalismus, stejně jako rasismus, je založen na pojmech, jež vznikly pouze z potřeby pojmenovat jinakost a příslušnost k určité skupině lidí.

Národy nejsou odvěkými uskupeními, za které bývají někdy považovány. Myšlenka národa se v Evropě objevila až koncem 18. století a byla silně prosazována během století 19. V té době totiž docházelo k významnému nárůstu populace a k industrializaci společnosti s níž souvisela masová migrace do měst za prací v průmyslu z venkova, který již nebyl schopen poskytnout dostatek zdrojů pro obživu narůstajícího počtu lidí. Lidé se v souvislosti s migrací do měst vyčlenili z důvěrného kulturního prostředí a dostali se do anonymního a nesrozumitelného prostředí města. V manufakturách vykonávali spolu s ostatními migranty z různých lokálních prostředí činnost, kterou nebyli zvyklí vykonávat, hovořili různými místními jazyky a byli vybaveni odlišnou lokální kulturou.

Stěhováním docházelo k rozvolňování lokálních rodinných vazeb, navíc v té době postupně došlo k sekularizaci společnosti a rozpadu stavovského systému. Nová doba tak přinesla z důvodu narušení tradic nejistotu a pocit ohrožení. Z toho vyvstaly dva hlavní požadavky, byla to potřeba společně sdíleného komunikačního prostředku a potřeba společného životního rámce. Jak uvádí ve svém textu Národ T. Hirt „koncept národa odpovídá na obě jmenované potřeby“ (Hirt 2005, s. 1).

Rozdíly a hranice mezi národy byly uměle vykonstruovány a historie je svědectvím toho, že byly často krvavě vybojovány. Legitimita nově vytvořených hranic mezi národy byla vytvářena na základě národních mýtů, národní historie a národních symbolů, které pomáhaly vytvořit ideu odvěkého národa, které má právo na své národní teritorium.

Z české historie můžeme vzpomenout dobu národního obrození (pol. 18. až 19. stol.), ve které vzniklo mnoho děl, která umožňovala rozvoj národního uvědomění, ať už šlo o historické studie, sběr národních pohádek, národních písní a o další díla výtvarná i hudební. Není náhodou, že většina obrozeneckých aktivit byla filologického charakteru, pěstování národního jazyka bylo totiž základem procesu nahrazování feudální příslušnosti (statek, město, panství) k identifikaci s národem.

Jedním ze slovesných sjednocujících prvků národa jsou národní mýty, které vznikaly často v opozici k mýtům sousedních národů. Stejně jako profilace národa vznikala vždy k opozici k sousedním národům, zejména těch větších a silnějších. Národní uvědomění tedy vzniká nejen na základě konstrukce obrazu vlastního národa ale též na utváření obrazu „těch druhých“ a to často v nijak lichotivém světle.

Jako příklad zde můžeme uvést rivalitu, která panuje mezi Nory a Švédy s jejich nesčetnými vtipy, dokazujícími snad všechny negativní vlastnosti toho druhého národa. Národní identita budovaná na negativním vymezení k větším státům dokládá vztah Čechů k Německu a Rusku nebo animozita Francouzů vůči Německu, Anglii či USA, jež byla mimo jiné prokázána ve výzkumech, které popisuje J. Průcha (Průcha, 2004) i v našem výzkumu (viz kapitola 4.2 Postoje žáků české primární školy v interkulturních souvislostech). Toto potvrzuje fakt, že identita vzniká vždy ve vztahu k něčemu jinému a že etnické či národní skupiny mají potřebu se od těch druhých odlišit a vystavět svou identitu v opozici k druhým.

Myšlenka národa, která stavěla na výše jmenovaných „základech“, měla jeden významný tmelící prvek a to národní jazyk. Vznik a kodifikace národního jazyka zaručovala vzájemnou srozumitelnost uvnitř národních hranic. Potřeba společného komunikačního kódu spolu s požadavkem na potvrzení národní svébytnosti dospěla v některých oblastech až k tomu, že byl národní jazyk v této době uměle utvářen. V českých zemích byl český jazyk vyzdvihnut ze své pozice jazyka nemajetné části obyvatelstva a dále například v Norsku byl národní jazyk v době obrozené dokonce zcela nově vymyšlen. (Od 14. století přestala norština existovat v psané podobě, v mluvené formě byla udržována v mnoha odlišných dialektech a úředním jazykem se v té době stala dánština. Po osamostatnění Norska na počátku 19. stol. Byla otevřena problematika národního jazyka a jelikož touha po vlastním norském jazyku byla velmi silná, takže kromě ponorštěné dánštiny byla na základě venkovských dialektů vytvořena nová norština. Tímto měl od poloviny 19. století pětimilionový národ dva oficiální jazyky a spory o jejich užívání jsou do dnešní doby politickým problémem.)

Pojem národ je ve slovníku jazyka českého z 30 let XX. století definován jako „společenstvo lidí stejného jazyka, kultury, často tvořících i jeden stát“ (Váša, Trávníček 1937, s. 1054). Ve 30. letech XX. století se myšlenka národa věnuje ve svých úvahách i přední český pedagog J. Uher, který poukazuje na dosavadní nedostatečné pojetí pojmu národ, které ztotožňovalo národnost s jazykovou odlišností, a upozorňuje na fakt, že teprve soubor podstatných znaků jako je biologická příbuznost členů národního celku, duševní ustrojení a povaha, společná kultura, do níž spadá i hospodářství, politika a technika vystihuje pojem národa.

I přes toto širší vymezení národa považuje Uher jazyk za důležitou a nápadnou známku národní odlišnosti. Jelikož Uher považoval jazyk za jeden z nejdůležitějších znaků národa, věnuje se velmi podrobně jednotlivým komponentám jazyka jako je přízvuk, obsahová náplň slov, konstrukce vět i artikulační zvláštnosti. Uher považoval dokonce jazyk za „skryté dějiny každého národa“ (Uher 2004, s. 115).

Všeobecná encyklopedie Diderot na konci 20. století definuje národ jako „historickou pospolitost lidí, která se zformovala na základě podmínek rázu objektivního (společné území, jazyková jednota, společný trh apod.) i rázu subjektivního nebo duchovního (společná tradice a dějiny, vědomé sdílení téhož politického osudu ap.). Ve skutečnosti pro vymezení národa neexistují žádná pevná jednotná, rozhodující je akt vůle určité pospolitosti být národem a svobodné rozhodnutí jednotlivce přihlásit se k určitému národu a sdílet jeho osud. Termín národ je historicky mladší než např. rod, rodina, kmen.“ (Všeobecná encyklopedie Diderot 1996). Je zřejmé, že myšlenka národa byla dříve spojována převážně s jazykem, v pozdější době mezi podstatné znaky národa kromě jazyka byla počítána společná kultura, politika a hospodářství, přičemž jazyk byl stále považován za velmi nápadný a důležitý znak národa. V současné době se dostáváme až k úvahám nad legitimitou pojmu národ, který ve 20. století dovedl lidstvo k „nelidskému“ zacházení s příslušníky určitých národů.

Studium utváření národů může pomoci pochopit současné problémy, které se objevují v souvislosti s evropskou integrací a současným celosvětovým politickým vývojem. Mějme tedy na paměti, že národy nejsou přirozené komunity, ale důsledek vývoje na přelomu 19. stol a že s přijetím myšlenky národa začala uvnitř národních hranic vznikat jednotná kultura, která zastřešovala místní kultury, evokovala pocit sounáležitosti a byla vytvářena v opozici k druhým národům.

Tolerance

Pojednání o projevech interkulturních kontaktů můžeme ukončit pozitivně, a to tolerantními vztahy mezi lidmi. Tolerancí rozumíme pozitivní postoj k chování, víře, postojům a názorům druhých lidí.

Na škále mezi tolerancí a negativními projevy můžeme zmínit ještě snášlivost. Snášlivost bývá často užívána jako synonymum pro toleranci, což je ovšem nepřesné, neboť mezi snášlivostí a tolerancí je tento zásadní rozdíl: zatímco

u snášlivosti jinakost nepronásledujeme, ale pouze trpně snášíme (jedná se v podstatě o slušnou formu odmítání), u tolerance nejde jenom o snášlivost ale i o respekt a uznání odlišnosti. Tuto myšlenku dokazuje i definice tolerance v encyklopedii Diderot, podle které je tolerance „snášlivost, respektování jiného přesvědčení, jiných názorů. Historicky vznikla zejména jako problém náboženské snášlivosti, v novověku interpretována zejména jako ochota žít společně s menšinami jiné kultury, náboženství, jazyka apod. Současné problémy multikulturních společností dokazují, že pro trvalé soužití pouhá snášlivost nestačí: odlišných skupin je třeba se naučit vážit. Odpovídající míra tolerance je nutným předpokladem pro trvalost a pevnost mezilidských vztahů“ (Všeobecná encyklopedie Diderot 1996, IV. díl, s. 418). (Pardl 2003, s. 73).

Zajímavé opodstatnění tolerance přináší text J. Sokola, který toleranci chápe jako snášlivost. Toleranci, tak jak jsme ji popsali výše (s prvkem respektu a uznání), nazývá pluralismem. Zůstaneme u naší terminologie, zmíníme však podstatné myšlenky. Odůvodnění nedostatečnosti „snášlivosti“ je fakt, že tento pojem v sobě vždy obsahuje negativní hodnocení toho, co snášíme, protože u pozitivních skutečnostech toto slovo nepoužijeme. Každá snášlivost je pak omezena tím, že nepřesáhne jisté meze, které jsme ochotni snášet. Hranice mezi tím, co mi vadí a nevadí není příliš ostrá, jelikož věci, které dnes za určitých okolností snáším, mohu další den považovat za nesnesitelné (Sokol 1996). A stejné je to i se snášlivostí mezi lidskými skupinami a národy, nemůžeme proto spoléhat do budoucna na dobré soužití mezi národy na základě faktu, že si zatím navzájem nevadíme, což může být chůze po velmi tenkém ledu.

Proč bychom měli tolerovat a respektovat odlišnost odůvodňuje J. Sokol na příkladu rostlinných druhů. Ve chvíli, kdy bude na celém světě stejný druh pšenice a objeví se škůdce, jež může tento druh pšenice zničit, nastane katastrofa v podobě hladomoru, jelikož bude zničena veškerá úroda. J. Sokol upozorňuje na fakt, že v dnešní době je na člověka vyvíjen nátlak, abychom byli všichni úplně stejní (poslouchali stejnou hudbu, nosili stejné oblečení, mluvili anglicky apod.) Tato stejnost s sebou však přináší velké nebezpečí, jelikož pokud jsou všichni lidé stejní, snáze podlehnou škůdcům, protože se snadno nechají strhnout nějakou demagogií. Takže lidé, kteří jsou odlišní, jsou účinnou obranou proti kolektivnímu zhloupenutí.

To znamená, že odlišné lidi bychom proto neměli pouze snášet a tolerovat, ale vážit si jich. „Může se totiž stát, že právě oni nás jednou zachrání před něčím ještě horším, než byl nacismus a komunismus“ (Sokol 1996, s. 162).

S. Bendl k důvodům nutnosti tolerance vůči jinakosti zmiňuje humánní, právní a pragmatické důvody. Humánní důvody jsou morálního a etického charakteru a odvolávají se na podstatu lidství, kterou je úcta k člověku a k životu. Dalším důvodem nutnosti tolerance je fakt, že porušení Listiny základních práv a svobod může být důvodem k zahájení trestního řízení a posledním odůvodněním je fakt, že z kontaktu s jinakostí máme prospěch, jelikož „vývoj je důsledkem střetávání se a prolínání různých pohledů na svět. Rozmanitost a rozdílnost (jinakost) je hnacím motorem vývoje a zajišťuje jeho dynamiku“ (Bendl 2003, s. 73).

▪ „Mám rád odlišnosti. Kdybychom byli všichni stejní, nebylo by to k ničemu.“ (chlapec, 11 let, F)

Hranice tolerance udávají zákony našeho státu, takže při styku s jinakostí v odlišném prostředí se musíme řídit zvyky a zákony dané kultury, a stejně tak můžeme tolerovat odlišnou kulturu a zvyky na našem území, pokud nejsou v rozporu s naší legislativou. I když legislativní hranice tolerance jsou nám oporou, musíme dávat pozor, abychom nesklouzli k takzvané pseudotoleranci a nezvýhodňovali příslušníky menšin (rasismus naruby) a neomlouvali různé přestupky příslušníků menšin barvou pleti, sociokulturním znevýhodněním apod.

Jaká jsou však omezení a kde jsou hranice tolerance mimo stanovený zákon je zřejmě podobně komplikovaná otázka jako u hranic svobody. Zatímco u svobody vystačíme s tvrzením, že v místech, kde omezujeme svobodu druhých, jsme za hranicí naší svobody, je u tolerance asi možné nastavit hranice zdravé tolerance pouze tak, že naše tolerance může trvat neomezeně až do doby, dokud neohrožuje nás samotné. Tato myšlenka je pouze spekulativní a mohla by být vhodným východiskem diskuze. Dalším kontroverzním názorem může být myšlenka, která za extrémní projev tolerance považuje netolerantnost netolerance. Lidé posedlí tolerancí a bojem za lidská práva mohou mít někdy předsudky k lidem, kteří „mají předsudky“ a ze skupiny krajně tolerantních lidí bychom je mohli přesunout do skupiny lidí, jež své chování regulují dle předsudků.

O toleranci je mnohem méně známo než o předsudcích a různých formách odmítání odlišnosti. Jaká je tedy geneze tolerance? G. Allport tvrdí, že „tolerance má

jen zřídka, pokud vůbec, jediný zdroj. Bývá spíše výsledkem několika sil, které působí jedním směrem. Čím více sil (povaha, rodinné ovzduší specifická rodičovská výchova, pestré zkušenosti, vliv školy a komunity) tímto směrem působí, tím tolerantnější osobnost se vyvine" (Allport 2004, s. 444).

V současné době víme, že deklarace lidských práv dosud není všude respektována a dodržována. Je naděje, že jednou nabude tato listina v myslích lidí takového významu, že bude všemi lidmi dodržována? Toleranci a snášenlivost nemůžeme lidem nařídit, musí vycházet z jejich potřeb. Zůstává však otázkou, zda se lidstvu podaří překročit vlastní stín a jedna skupina lidí nebude pronásledovat druhou kvůli tomu, že se odlišuje. Tolerance totiž není vrozená, v lidské přirozenosti je chránit své teritorium. Člověk se chová jako predátor, takže se snaží získat své místo na slunci na úkor svého bližního. Známe-li historii, známe i budoucnost, jelikož podstata člověka se nemění. Otázkou je, zda se může podařit výchovným působením vzbudit u dětí touhu po potlačení pudového jednání odmítání jinakosti a ukotvit v mladé generaci toleranci.

Děti mohou snadno pochopit, že rasisty se nenarodíme ale můžeme se jimi stát, pokud podlehneme pudovému pokušení odmítat a pronásledovat odlišnost. Děti, které ještě nemají předsudky hluboce zakotveny, mohou pochopit podstatu rasismu, jeho neoprávněnost a nebezpečnost ještě dříve, než se u nich začnou utvářet negativní postoje k příslušníkům některých národů či jazykových a náboženských skupin.

Lévi-Strauss uvádí ve své stati tuto myšlenku: „Myšlenkový postoj, v jehož jménu jsou vyvrhováni divoši (nebo všichni ti, kteří jsou za ně považováni) vně lidstva představuje nejvýznačnější a nejvýraznější postoj divochů samých ... čím více se domníváme, že se nám podařilo stanovit rozdíl mezi kulturami a zvyky, tím více se ztotožňujeme s těmi kulturami a zvyky, jež se pokoušíme zavrhnout ... Barbar je především ten člověk, který věří v barbarství" (Lévi-Strauss 1999, s. 17). Nezbývá tedy než doufat, že díky osvětě bude v budoucnu na světě stále méně barbarů.

Jelikož agresivní projevy založené na rasistických projevech bývají připisovány častěji sociálně neúspěšným jedincům, máme možnost prostřednictvím vzdělávání působit na mladou generaci tak, aby se většina žáků cítila sociálně úspěšná a neměla potřeby vybíjet svou frustraci rasově motivovanými výpady. Ukončeme proto tuto

kapitolu přáním, aby se u další generace podařila podpořit tolerance a omezit negativní projevy v multikulturní společnosti a aby následující výroky vyjadřovaly názory většiny populace.

- „Nerozlišuji lidi podle toho, ve které zemi žijí.“ (dívka, 10 let, ČR)
- „Nesoudím lidi podle vzhledu, ale podle chování.“ (dívka, 10 let, ČR)

1.2.3 Modely začleňování menšin do majoritní společnosti

Různorodost a odlišnost by v multikulturním konceptu společnosti neměla být chápána jako zdroj potencionálního konfliktu, ale jako příležitost k obohacení vlastní kultury či vlastní osobnosti, což ne všechny modely začleňování respektují.

Vytváření respektujících vztahů mezi příslušníky různých sociokulturních prostředí a minimalizace negativních trendů, ke kterým v multikulturních společnostech dochází (růst meziskupinového napětí, diskriminace, xenofobie, rasové násilí, ale například také krize identit) je obecně oblastí zájmu interkulturní výchovy. Konkrétní směřování interkulturní výchovy je ovlivněno multikulturní situací v té které konkrétní zemi, ve kterých je odlišný model začleňování imigrantů do společnosti a nakládání s jinakostí.

Adaptace imigrantů do majoritní společnosti je závislá na imigrační politice země, do které imigranti přicházejí, přístupem majoritní populace k imigrantům, a kulturních rozdílech minoritní a majoritní populace a také na imigrantech samotných, zda přicházejí do nové země dobrovolně, jak jsou na situaci připraveni, jak jsou hmotně zabezpečeni, zda mají v novém prostředí osobní kontakty apod.

Jako základní modely začleňování imigrantů do společnosti jsou uváděny, integrace a asimilace. V souvislosti s touto problematikou bývá zmiňováno mnoho způsobů adaptace minoritních skupin do majoritní společnosti od naprostého splynutí s majoritou k úplnému vyčlenění minoritní skupiny.

Naturalizace označuje stav, kdy skupina imigrantů splyne s majoritou, získá občanství a jsou jí přiznána všechna občanská práva a povinnosti dané společností. Integrace znamená stav, kdy imigrant udržuje normální vztahy s ostatními etnickými skupinami a zachovává si přitom svou kulturní identitu. Slovo integrace bývá často používáno v širším slova smyslu jako vznikající způsobu soužití minority s majoritou.

Asimilace znamená splynutí s majoritou, přičemž imigrant udržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami ale nezachovává si svou kulturní identitu.

Pojem marginalizace označuje vytlačení minority na okraj společnosti, kdy imigrant neudržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami a ani si nezachovává svou kulturní identitu. Model, ve kterém jsou imigranti začleněni do určité společenské sféry, ale nemohou se začlenit do ostatních sfér, je nazýván diskriminací. Separace znamená model, ve kterém imigrant neudržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami, přičemž si zachovává svou kulturní identitu. A nakonec segregace označuje vznik separovaných etnických enkláv, jež jsou odmítány majoritou.

Evropské země s delší multikulturní realitou již prošly několika modely adaptace imigrantů. Francie je dle T. Šiškové nejbližší asimilačnímu modelu adaptace cizinců avšak nyní se posunuje směrem k integračnímu modelu adaptace (Šišková 2001). Neklademe si za cíl popsat politiky adaptace jednotlivých států, jelikož imigrační modely neexistují v čisté podobě. Kromě vybraného modelu v určité zemi se totiž uplatňují i další modely adaptace, jež se proměňují v čase i v souvislosti s imigračními skupinami, takže není ani možné označit určitý model za převažující.

Na otázku, který model adaptace je možný považovat za nejlepší není jednoznačná odpověď, jelikož i v tomto případě vstupuje do hodnocení mnoho faktorů, avšak výše popsané modely adaptace cizinců nejsou vyčerpávající, v dnešní době je často vyzdvihován integrační model, jež ponechává imigrantům možnost uchovat si rysy vlastního etnika, vyjádřeno slovy T. Šiškové: „Na měnící se migrační politiku dnes reaguje koncept tzv. salátové mísy, který spíše než míšení vyjadřuje soužití (etnických skupin jak mezi sebou tak mezi majoritou) vedle sebe ve vzájemné komunikaci rozličné intenzity. Proces ideálně končí nikoli tzv. strukturální asimilací, nýbrž strukturální integrací, která v sobě nese všeobecnou rovnoprávnost imigrantů s majoritní populací, včetně možnosti zachovat si do jisté míry specifické rysy chování daného etnika“ (Šišková 1998, s. 24).

V české republice jsou zásady začleňování imigrantů popsány ve vládních dokumentech jako je např. Příloha k usnesení vlády „Zásady politiky vlády České republiky v oblasti migrace cizinců“, Společné memorandum o sociálním začleňování – Česká republika, Usnesení vlády o realizaci Zásad koncepce integrace cizinců

na území české republiky a o návrhu Koncepce integrace cizinců na území České republiky apod. Dle těchto vládních dokumentů, směřuje opatření na podporu integrace cizinců v České republice k „zajištění principu rovného přístupu a rovné příležitosti cizinců zejména ve vztahu k zaměstnání a podnikání, bydlení, vzdělávání, zdravotní a sociální péči, kultuře a náboženství. Komunity cizinců jsou považovány za integrální a obohacující součást české společnosti, a za plnohodnotné partnery při vytváření multikulturní společnosti. ... Integrace cizinců je charakterizována jako dvoustranný proces, který zahrnuje vzájemné přizpůsobení se ze strany cizince i ze strany české společnosti, která musí vytvářet vstřícné prostředí umožňující rozvoj kultury cizineckých komunit a pocit sounáležitosti cizinců k obyvatelstvu ČR.“ (Zásady politiky vlády České republiky v oblasti migrace cizinců 2003, s. 2).

Chování majoritní společnosti vůči minoritám je závislá nejen na integrační politice státu (prohlášení, zákonech, usnesení vlády apod.) ale hlavně na konkrétní zkušenosti majoritního obyvatelstva s příslušnou minoritní skupinou a přenesených zkušenostech lidí blízkých i na vybudovaných předsudcích, což neplatí pouze pro imigranty ale pro všechny etnické skupiny, které jsou v dané zemi třeba již několik desítek let i déle. Důvod nemožnosti příslušníků takových skupin zapojit se do majoritní společnosti bude pravděpodobně na obou stranách, avšak pokud příslušníci těchto skupin neusilují o integraci, všechno úsilí ze strany majority o jejich začlenění skončí pravděpodobně neúspěchem.

Příslušníci minoritních skupin mají tendence sdružovat se, jelikož ve skupině se lépe čelí negativním projevům majority (xenofobii, rasismu) a od lidí vlastního etnika je možné očekávat ekonomické i sociální pomoc. O úspěšné adaptaci můžeme mluvit až v době, kdy příslušníci menšiny opouštějí tyto enklávy a integrují se do majoritní společnosti, k čemuž nedojde dříve než je jedinec ekonomicky zajištěn (získá dobré zaměstnání) a kulturně adaptován (umí jazyk majority apod.). Pokud však jsou příslušníci minority soustředěni do těchto etnických enkláv, jejich možnosti zapojení se do běžného života a integrace do majoritní společnosti se snižuje.

1.3 Kontext interkulturní výchovy v České republice a ve Francii

Různá velikost, rozmanitost, historie a politický vliv České republiky a Francie s sebou nese předpoklad, že jejich obyvatelé pohlíží na problémy spojené s evropskou integrací a dalšími otázkami současné světové politiky. Jako příklad uvedme rozdílnou suverenitu a postavení úředního jazyka v celosvětovém měřítku. V historii byly obě země součástí odlišných politicko-mocenských celků, Francie neztratila od středověku pozici samostatného celku na rozdíl od českého území, jež bylo velmi často součástí větších územních celků, což je dáno především odlišnou polohou. Střední Evropa byla často křižovatkou dějin a zdejší území byla přičleňována různým mocenským celkům, jelikož zdejší úrodné území přitahovalo nájezdníky a navíc se zde střetávaly zájmy sousedních mocností. Francie nejen že nebyla uzurpována sousedními velmocemi, ale sama pořádala výboje a kolonizovala více či méně vzdálená území, na kterých prosazovala svou politickou moc, kulturu a jazyk. Francouzština byla dlouho významným světovým jazykem kdežto čeština bojovala o svou existenci pod tlakem sousedních německy hovořících mocností až do 20. století.

1.3.1 Specifika vzdělávacích soustav

Schéma vzdělávacích soustav České republiky a Francie je uvedeno v Příloze č. 7 a 8. Jedním ze společných principů vzdělávání je svoboda, tj. na území ČR a Francie legálně koexistují státní případně komunální školy a školy soukromé. Vzdělávání je povinné pro všechny děti v předepsané délce (Francie 10 let, ČR 9 let), přičemž je zaručen rovný přístup ke vzdělávání bez ohledu na sociální, kulturní či rasový původ žáka. Vyučování ve veřejných školách je bezplatné a na základní škole dostávají žáci zdarma učebnice. Veřejné vzdělávání je v náboženském, filozofickém a politickém kontextu neutrální, náboženství ve smyslu katechismu není součástí školních osnov, ale může být realizováno mimo rámec povinné školní docházky. Dalším shodným znakem obou systémů je decentralizace, jelikož kompetence jsou rozděleny mezi stát a místní orgány. Správa a řízení školství patří do pravomoci Ministerstva školství.

Rozdíly se objevují v organizaci jednotlivých stupňů škol a největší odlišnosti českého a francouzského systému jsou na úrovni vysokých škol. Odlišnosti organizace a terminologie primární školy, která je pro naše téma stěžejní a mohla by komplikovat srozumitelnost sdělení, jsou uvedeny v kapitole 2.3.1 Primární škola.

1.3.2 Demografický a náboženský kontext vzdělávání v České republice a ve Francii

Česká republika

Česká republika je konfesně neutrální, není zde ustanoveno žádné oficiální náboženství. V souladu se svobodou vyznání má každý právo projevit svou náboženskou příslušnost. Religiozita obyvatel České republiky je nízká, věřící lidé se hlásí převážně ke křesťanství. Přehled národnostních menšin a cizinců žijících na území České republiky uvádíme v Příloze č. 16 Národnostní menšiny Francie a České republiky.

Nepočetnější národnostní menšinu představují v České republice⁶ Slováci, kteří ale vzhledem ke kulturní a jazykové blízkosti nejsou českou populací vnímáni jako cizinci a nedochází mezi Čechy a Slováky k etnickým konfliktům. Soužití české majority se slovenskou minoritou je tedy relativně bezproblémové. Výrazné kulturní, jazykové a náboženské odlišnosti méně početných národnostních skupin (Vietnamci, Ukrajinci apod.) však přinášejí české společnosti (dlouho „monokulturní“) nové prvky, se kterými je nucena se vypořádat.

⁶ Základním etnikem České republiky jsou Češi, potomci slovanských kmenů, které přišly na naše území v 5. a 6. stol. a asimilovaly starší germánské a snad i keltské obyvatelstvo. Údaj o celkovém počtu obyvatel ze sčítání v roce 1991 je 10,3 mil., sčítání obyvatel v roce 2001 ukazuje jako celkový počet obyvatel v ČR rovněž číslo 10,3. Největší zastoupení mezi obyvatelstvem ČR má česká národnost, nejpočetnějšími minoritami jsou Slováci (2%), Poláci, Němci a Romové. Další etnické minority v České republice jsou Bulhaři, Chorvati, Maďaři, Rusíni, Rusové, Řekové, Ukrajinci a Vietnamci, přičemž početnost těchto minorit je rozdílná. Z výše uvedených skupin žijí v ČR nejvíce příslušníci národností sousedních států (Slovensko, Polsko a Německo), další nejpočetnější jsou příslušníci zemí bývalého východního bloku (Maďaři, Ukrajinci, Rusové, Bulhaři...). Mezi cizinci žijícími v ČR jsou nejpočetnější Vietnamci, Ukrajinci (stavební dělníci), Rusové (podnikatelé a jejich zaměstnanci, převážně v Praze a v Karlových Varech) a pestrá směsice cizinců (obchodníků, novinářů, učitelů jazyků...) např. Italové, Němci, Irové, Američané aj. (Zdroj: informace Českého statistického úřadu, dostupné na www.csu.cz, 2007 a Šatava, L.: Národnostní menšiny v Evropě, 1994)

V případě početné a specifické romské minority v ČR se v soužití s českou majoritou objevují značné problémy, jelikož Romové žijí na okraji společnosti. „Mají velmi nízkou životní úroveň, vysokou míru nezaměstnanosti a tíživou bytovou situaci. Vyznačují se degradovaným stupněm vzdělání a kvalifikace a jsou závislí na podporách. Stratifikují se do různých subetnicit, kterým chybí historické a teritoriální zakotvení. Přistupují laxně k dodržování zákonů a obecně přijímaných norem. Majorita se vůči nim uzavírá a chová se k nim xenofobně až rasisticky.“ (Nečas 1999, s. 122).

Francie

Statut náboženství ve Francii je určen zákonem z roku 1905, který hovoří o oddělení státu a církve. Dominantní náboženství je (podle zdrojů EURYDICE 2007) katolické, dále jsou zastoupeni protestanti, muslimové a židé a další. Bez vyznání je téměř 20% populace.

Ve Francii⁷ jsou nejpočetnějšími národnostními skupinami příslušníci sousedních států (Portugalsko, Španělsko, Itálie) žijící především v pohraničních oblastech. Vzhledem k podobnosti kultury a jazyka těchto států s kulturou a jazykem francouzským, nečiní soužití francouzské majority s příslušníky těchto národností velké problémy. Jisté problémy však přináší značný příliv přistěhovalců z Turecka a severní Afriky a bývalých francouzských kolonií (Senegal, Čad, Pobřeží Slonoviny, Mauretánie,...). Ve styku s francouzskou majoritou se objevují problémy dané především náboženskými a kulturními rozdíly těchto národů. Nejtěživější se v kontextu vzdělávání v současné době jeví tradice a zvyky muslimských obyvatel Francie.

Příslušníci romské minority ve Francii mají většinou francouzskou státní příslušnost, je zde však i menší část Romů, kteří se přistěhovali do Francie ze zemí

⁷ Celkový počet obyvatel ve Francii je 56,7 (sčítání 1991), v roce 2003 59,6. Základním etnikem země jsou románské Francouzi, potomci romanizovaných keltských kmenů. V rámci francouzského národa se výrazně vydělují etnografické skupiny tzv. Okcitéanci (Provensálci), výraznější minority představují Němci (Alsasané), Bretonci, Baskové, Katalánci a Korsičané. Tradiční etnická skladba země je však, především od druhé světové války, stále více komplikována značným přílivem přistěhovalců a zahraničních pracovníků z evropských zemí (Italové, Španělé, Portugalci, Poláci a Turci), severní Afriky (Alžíráné, Maročané a Tunisáné), karibské oblasti (Martiničané a Guadelupané) aj. (Zdroj: Šatava, L.: *Národnostní menšiny v Evropě, 1994 a server francouzské vlády www.diplomatie.gouv.fr, 2007*)

východní Evropy během posledního desetiletí a mají cizí státní příslušnost. Romům ve Francii bylo sice umožněno zachování kočovného způsobu života, jejich postavení ve Francii oproti situaci v České republice vzhledem k nízkému počtu Rómů není tak tíživé, avšak určité problémy, dané především odlišnými kulturními a morálními vzorci chování, se ve Francii také objevují.

1.4 Vzdělávací politika a interkulturní výchova

Vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávací politika jednotlivých evropských zemí je závislá na společných evropských strategiích, budeme se nejprve věnovat evropským strategickým dokumentům, ve kterých jsou popsány základní priority evropského vzdělávání, a českým a francouzským dokumentům se budeme věnovat až posléze.

1.4.1 Postavení interkulturní výchovy v evropském vzdělávání

Přelom století podněcuje k úvahám nad stavem společnosti a jejím směřováním. Jedno z témat, jež je bilancováno, je samozřejmě oblast výchovy, vzdělávání a školství. Posouzení minulosti a současnosti se zamyšlením nad budoucností v otázce vzdělávací politiky je úkol mimo jiné pro UNESCO, která jako mezivládní organizace při OSN, je zodpovědná za výchovu, vědu a kulturu. Základní teze jsou zachyceny ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století: Učení je skryté bohatství (předseda Jacques Delors).

Dle tohoto dokumentu je úkolem vzdělávání „umožnit každému z nás plně rozvinout náš talent a plně uplatňovat veškerý náš tvořivý potenciál, což pro každého znamená odpovědnost za vlastní život a možnost dosažení osobních cílů“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 4). Důraz je kladen na morální a kulturní dimenzi vzdělávání, která je založena na sebekporozumění, vyžadující poznání a uvažování a sebekritice.

Na přelomu století se na základě analýzy současného stavu dochází k závěru, že společnost 21. století je takzvanou „učící se společností“. Společnost nabízí jedinci možnost stále se vzdělávat, této nabídce však jedinci využijí pouze za předpokladu,

že jim bylo poskytnuto kvalitní základní vzdělání. Školy by tedy měly „vyvolat zájem a radost z učení, měly by mít schopnost naučit, jak se učit a měly by vyvolat intelektuální zvědavost“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 5).

Klíčovým tématem společnosti se tak stává učení v průběhu celého života, jež vzniká na základě rychle se měnícího světa a potřeby vyrovnávat se s novými situacemi. Základní východisko vzdělávání spatřuje UNESCO ve čtyřech pilířích, těmi jsou: učit se žít společně, učit se poznávat, učit se jednat a učit se být.

Interkulturní dimenze je v tomto strategickém dokumentu silně zastoupena. První krok k porozumění současnému světu je spatřován v „osvojení si souboru znalostí a následného rozvinutí schopnosti dávat fakta do souvislosti a přijetí kritických postojů k informačnímu toku“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 24), vzdělání tedy hraje nezastupitelnou roli při tvorbě úsudku. Přehušťené vzdělávací programy by měly být přeorganizovány tak, aby podávaly ucelený pohled na svět a to nejen v základním vzdělávání ale i v celoživotním učení.

Koncept identity je v tomto dokumentu nahlížen dvěma způsoby. Prosazování vlastní odlišnosti, objevování vlastních kulturních kořenů a upevňování skupinové solidarity versus respektování jiných kultur, které vede k uvědomění si výjimečnosti vlastní kultury i uvědomění si společného dědictví lidstva. Vzdělávání má „zvláštní odpovědnost za výchovu k budování světa, v němž dochází ke vzájemné podpoře“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 25) a musí „vytvořit nový humanismus, který zahrnuje základní etické komponenty a stává se základem znalostí o kulturách a duchovních hodnotách ostatních civilizací a jejich respektování. Je tak nutným protipólem globalizace, jež by jinak byla založena na ekonomice či technologii“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 25).

Úkolem vzdělávání je podpora vzájemného porozumění, smyslu pro odpovědnost, akceptace duchovních a kulturních rozdílů, které právě poskytnutím přístupu ke znalostem všem jedincům může pomoci lidem porozumět světu a ostatním lidem.

Předpokladem demokracie je vzdělávání v podmínkách tolerance a respektu druhých. Toleranci nemůžeme učit v úzkém slova smyslu neboť „vynucování si zvnějšku předem stanovených hodnot tyto hodnoty nakonec popírá, neboť hodnoty mají význam jen tehdy, vybere-li si je jedinec svobodně“ (Učení je skryté

bohatství 1997, s. 31). Podpora tolerance ve školách je tedy možná na základě vedení žáků k respektu a úctě druhých lidí.

V tomto dokumentu je pamatováno rovněž na nebezpečí izolace minorit, ke kterému může také dopomoci vzdělávání. Důležité je zamezení všem formám vylučování, podpora všech specifických potřeb s respektem odlišných předpokladů a dovedností, které mohou napomoci společenskému uznání. Vzdělávání pro pluralismus tedy není pouze ochranou před násilím, ale i obohacováním společenského života. „Proti rasovým předsudkům, které plodí násilí a sociální vylučování by se mělo bojovat výměnou informací o historii a hodnotách různých kultur“ (Učení je skryté bohatství 1997, s. 31). Demokratická společnost by se neměla spokojit pouze se základní formou tolerance, kterou je vyrovnání se s odlišností. Naše cíle by měly směřovat k úctě a uznání jiných kultur. Nezastupitelnou úlohu zde hrají filozofie a historie, filozofie pomůže formovat kritický pohled a historie je důležitá pro formování kolektivní identity. Historie však musí zahrnovat kulturní a sociální dimenzi a překonat tak pouze národní kontext, zvláště v době, kdy je koncept národa zpochybňován. Evropský stát 19. století pozbývá v současné době svůj význam, regiony směřují k větším nadnárodním uskupením, se kterými se lidé mohou identifikovat i přesto, že jsou založeny na hospodářsko ekonomických vazbách.

V tomto duchu jsou cíle vzdělávání v jednotlivých státech Evropy závislé na společné politice Evropské unie. Konkrétní záměry pro střednědobé období byly formulovány a postupně rozvíjeny na zasedání v Lisabonu v roce 2000, ve Stockholmu v roce 2001, v Barceloně v roce 2002 a v Bruselu v letech 2003 a 2004.

Současnými prioritami evropského vzdělávání je jazykové vzdělávání, informační a komunikační technologie (dále též ICT) a celoživotní učení. Vzdělávací priority ve vzdělávání souvisí se strategickým cílem Evropské unie (tzv. Lisabonská strategie) v ekonomické a sociální oblasti, který si vytyčila Evropská rada na zasedání v Lisabonu a který požaduje stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou založenou na znalostech, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností. Modernizace systémů

vzdělávání a sociálního zabezpečení jde tedy ruku v ruce s transformací evropské ekonomiky.

S ohledem na zásadní strategický cíl definovaný v Lisabonu, přijala Evropská rada na svém zasedání ve Stockholmu tři strategické záměry a třináct konkrétních cílů, jež se zaměřují na kvalitu, dostupnost a otevřenost vzdělávání vůči okolnímu světu.

Strategický záměr zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU je konkretizován třemi cíli, a to zlepšením vzdělávání učitelů, rozvojem klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech a zajištěním přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny. Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravy pro všechny je druhým strategickým cílem, který je založen na vytvoření prostředí otevřeného pro učení, zvýšení atraktivity učení a podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti. Třetím cílem je otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu, jež stojí na posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností, rozvoji podnikatelského myšlení, zkvalitňování studia cizích jazyků, posílení mobility a výměn a rozvoji evropské spolupráce.

Cíle společnosti založené na vzdělání jsou dále rozpracovány do konkrétních požadavků s poněkud odvážnými tvrzeními, která předpokládají, že do roku 2010 by alespoň 85% 22letých obyvatel EU mělo mít ukončené alespoň střední vzdělání, měl by klesnout podíl 15letých žáků, kteří dosáhli nejnižší úrovně v testu čtenářské gramotnosti, měl by se zvýšit celkový počet absolventů matematických, přírodovědných a technických studijních programů, spolu se zmírněním genderové nevyrovnanosti ve studiu těchto oborů. Průměrný podíl obyvatel ve věkové skupině 25 – 64 let účastnících se nějaké z forem formálního či neformálního vzdělávání by měl být do roku 2010 alespoň 12,5%. Podíl obyvatel v EU ve věku 18 – 25 let kteří mají pouze základní vzdělání a neúčastní se žádné z forem vzdělávání by měl být do roku 2010 maximálně 10%.

V roce 2007 se zdá, že naplnění náročného cíle formulovaného v Lisabonu do roku 2010 je ohroženo. Evropská unie by měla více a hlavně efektivněji investovat do lidského kapitálu. Ze zkušenosti zemí, ve kterých již byly střednědobé cíle formulovány v číslech a následně nedodrženy, příkladem je Francie viz kapitola 1.4.2

(Interkulturní problematika v dokumentech české a francouzské vzdělávací politiky), by se mohlo současné evropské plánování poučit a zaměřit se více na kurikulární proměnu vzdělávání a způsob, jakým zajistit dosažení klíčových kompetencí nezbytných pro život v Evropě ve 21. století.

I když se cíl formulovaný v Lisabonu pravděpodobně nepodaří naplnit, má společný evropský vzdělávací záměr vliv na vzdělávací systémy v jednotlivých zemích, ve kterých je zřetelný důraz na rozvoj výuky cizích jazyků a na rozvoj informační a technologické gramotnosti, dále je markantní podpora celoživotního učení a podpora vyšší transparentnosti systému spolu s uznáváním a dosažených kvalifikací.

Pokud bychom opustili spekulace, zda se vytčené cíle podaří či nepodaří do roku 2010 naplnit a kriticky se podívali na situaci v České republice, můžeme konstatovat, že ČR je relativně úspěšná ve vysokém podílu obyvatel s ukončeným středním vzděláním, dále je u nás vysoký podíl studentů matematických, přírodovědných a technických oborů vzdělávání na terciární úrovni a nízký podíl těch, kteří mají pouze základní vzdělání. Na druhou stranu je u nás nízký podíl obyvatel s terciárním vzděláním a nízká účast na celoživotním vzdělávání.

Na závěr ještě pohlédněme na Lisabonskou strategii z pohledu interkulturního vzdělávání. Záměry Lisabonské strategie se orientují v této oblasti na úspěšné začlenění všech lidí do společnosti hlavně podporou aktivního občanství, které implikuje principy demokratického soužití, a usnadnění přístupu ke vzdělání sociálně znevýhodněným skupinám obyvatelstva, které v důsledku může napomáhat začlenění kulturně odlišných jedinců do světa práce a tedy i do společnosti.

Přímá podpora tolerance k odlišnosti názorů, kultuře a náboženského vyznání není v hlavních cílech formulována. Je ale zarážející, že v době, kdy Evropou zmítají nepokoje pramenící z kulturní a náboženské odlišnosti, není této problematice věnována větší pozornost.

1.4.2 Interkulturní problematika v dokumentech české a francouzské vzdělávací politiky

Dokumenty vzdělávací politiky v České republice i ve Francii vycházejí z důležitých evropských dokumentů, jež jsou popsány v předchozí kapitole.

Národní vzdělávání je považováno za součást národní kulturní tradice, je tedy logické, že podle Amsterdamské smlouvy⁸ mají členské státy Evropské unie odpovědnost za obsah a organizaci národních vzdělávacích systémů. Oblast vzdělávání zcela závisí na členských státech, nicméně je doporučena taková vzdělávací politika, která podporuje rozvoj mezinárodních výměn studentů, učitelů a vychovatelů a která podporuje výměnu informací a zkušeností jednotlivých států týkajících se rozvoje národních vzdělávacích systémů. Dále je podporováno začlenění evropské dimenze do vzdělávání a výuka cizích jazyků.

Česká republika

V návaznosti na programové prohlášení z roku 1998 vznikla v roce 1999 Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, ve které se MŠMT ČR přihlásilo k zásadě rozvoje školství a vzdělávacích institucí na základě jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů vyhlášených v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy.

Dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001) navazuje na dokument České vzdělávání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999), jež se snažil vystihnout a analyzovat přímé i nepřímé důsledky vstupu České republiky do Evropské unie. Bílá kniha je systémovým projektem, který formuluje myšlenková východiska a obecné záměry směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

⁸ Amsterdamská smlouva (převzala a rozšířila Maastrichtskou smlouvu z roku 1993, jež byla modifikací Smlouvy o EHS z roku 1957) byla podepsána na Amsterdamském summitu v roce 1997 a vstoupila v platnost v květnu 1999. Záměrem smlouvy bylo stanovení reformních kroků spojených s rozšiřováním EU. Hlavním tématem smlouvy jsou otázky nezaměstnanosti, otázky pravomocí EU v oblasti azylové politiky, přistěhovalectví a kontrol na vnějších hranicích EU. Dále se smlouva zabývá reformou institucí EU, otázkami životního prostředí a bezpečnostní politikou EU. V oblasti vzdělávání Amsterdamská smlouva zavádí termín a požadavek evropské dimenze ve vzdělávání.

Časovým horizontem dokumentu je rok 2005, v některých případech 2010. Dokument obsahuje výklad jednotlivých otázek a formulaci problémů a doporučení.

Národní program rozvoje vzdělávání (dále jen Bílá kniha) formuluje v obecné rovině následující cíle vzdělávání a výchovy: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochranu životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnatelnosti.

V souladu s proměnou společnosti zavádí Bílá kniha koncept celoživotního učení pro všechny s cílem integrace občana do společnosti, jež propojí školský systém se sektorem dalšího vzdělávání a sociální politikou. Koncept celoživotního učení znamená však zásadní proměnu vzdělávacího systému spočívajícího na těchto principech: zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, maximální rozvoj každého jedince, změna obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, změna klimatu a prostředí školy, získání autonomie škol a zvyšování statusu a profesionality pedagogických pracovníků. K podrobnějším informacím o principech střednědobého výhledu vzdělávání odkazujeme na text Bílé knihy, nyní se vraťme k podpoře tolerance a interkulturality v Bílé knize.

Obecné cíle národního vzdělávání a výchovy, které jsou již výše zmíněny, jsou mimo jiné posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti a výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě. Posilování soudržnosti společnosti prostřednictvím vzdělání je výhodné zejména proto, že „vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporu demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech

menšinách, zejména romské, židovské a německé⁹, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu má v tomto smyslu i menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součást integrace těchto skupin do české společnosti“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 14). Demokratická společnost potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, kteří respektují práva a svobodu ostatních. A protože škola je prvním společenstvím, do něhož dítě z poměrně uzavřeného rodinného prostředí vstupuje, působí na dítě bezprostředně a dlouhodobě. Toto působení je dáno mnoha faktory: „charakterem vztahu mezi učitelem a žákem, jenž by měl být založen na vzájemném respektu, utvářením školní komunity, která by ve škole měla vytvářet demokratická společenství rovnoprávných partnerů, i celkovým uspořádáním vzdělávacího systému, který by měl být otevřený, s vyváženými kompetencemi na jednotlivých úrovních, a přístupný zapojení všech partnerů. Výchova k demokratickému občanství se však vztahuje i k dospělým generacím a uplatňuje se v jejich místních, zájmových a pracovních společenstvích. Nezbytnou součástí výchovy k demokratickému občanství je také utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií. ... Výchova 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“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 15).

Mezinárodní spolupráce České republiky by měla být podle Národního programu rozvoje vzdělávání v oblastech vzdělávání koncipována tak, aby přispěla k integraci do evropských a euroatlantických struktur. Tato spolupráce by měla být realizována v rámci mezinárodních organizací, jako je OECD, UNESCO a další. Kromě mezivládní spolupráce by měla být rozvíjena přímá spolupráce mezi institucemi i jednotlivci. Rozvojem mezinárodní spolupráce by měla být „podpořena postupná

⁹ Pozornému čtenáři neunikne, že vymezení menšin v tomto dokumentu je na základě etnické, náboženské i národnostní odlišnosti. V souvislosti s citováním romské, židovské a německé menšiny by bylo vhodné zmínit fakt, že na našem území žijí příslušníci dalších menšin (zejména Ukrajinci a Vietnamci) a jejich styk s majoritní společností není vždy bezproblémový.

internacionalizace¹⁰ vzdělávání a upevnění multikulturní postoje dětí, mládeže a dospělých“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 30).

Součástí vzdělávací politiky České republiky by měla být i snaha „posílit rozvoj spolupráce s Radou Evropy v oblasti výchovy k demokratickému občanství a sociální soudržnosti, multikulturní výchovy, vzdělání menšin (zejména Romů), výuky cizích jazyků“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 34) a výuky dějin 20. století.

Principy národní vzdělávací politiky reagují na proměny společnosti a přestože se zvyšuje životní standard většiny obyvatel pokročilých států, zůstává naléhavým problémem „vysoká a dlouhodobá nezaměstnanost, spojená s dlouhodobým odsouváním určitých skupin obyvatel až na okraj společnosti. Další problémy jsou spojeny s neschopností přijmout vzrůstající kulturní a etnickou rozdílnost v dnešní Evropě s volným pohybem obyvatel a vysokým stupněm imigrace. Je proto zapotřebí i systematická výchova k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám, k přijetí jejich plurality“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 16).

Jelikož je základní vzdělávání jedinou etapou vzdělávacího procesu, které se povinně účastní každé dítě v České republice, je důležitý rozvoj osobností žáků a příprava žáků na soužití s druhými lidmi během základní školy. Cílem 1. stupně základního vzdělávání je kultivace žákovy osobnosti, v tomto období je rovněž důležité minimalizovat vyčleňování žáků se sociálním i zdravotním znevýhodněním.

Francie

V roce 2003 proběhla veřejná diskuze nad budoucností školy, která měla za úkol sesbírat návrhy a reflexe a objasnit vládní priority a základní linie možného a žádoucího vývoje francouzského vzdělávacího systému pro příštích 15 let. V roce 2004 byl publikován sborník shrnující názory miliónu zúčastněných lidí („Miroir du débat“). Účastníci diskuze nepožadovali radikální transformaci školy, ale zlepšení školy, které by umožnilo uspět všem žákům v rámci své kapacity, zájmu a schopností.

¹⁰ Je překvapující, že termín internacionalizace hojně používaný v dokumentech před rokem 1989 je použit i v publikaci vydané v roce 2001, jelikož konotace termínu může vyvolávat asociaci s obdobím politizace výchovy.

Ustanovená komise, kterou vedl Claude Thélot, odpověděla na otázku „Jak zajistit opravdový úspěch všech žáků?“ v publikaci *Pour la réussite de tous les élèves - Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École* (Pro úspěch všech žáků – Zpráva komise národní debaty nad budoucností školy), 2004.

Komise požaduje školu, která by efektivně motivovala a podporovala chuť se učit a umožnila opravdový úspěch žáků zlepšením pedagogických metod a způsobů evaluace. Požaduje školu, která by umožnila úspěch všech žáků, a nerezignovala na fakt, že 1 ze 7 žáků collège se v současné době ocitá v situaci školního neúspěchu z důvodu problémů spojených se čtením, psaním a počítáním a že 60 000 žáků vychází každý rok ze školy bez kvalifikace. Škola musí zajistit dosažení základu znalostí, kompetencí a pravidel chování, nezbytných pro úspěšný osobní a sociální život. Musí umožnit všem žákům, přístup k celoživotnímu vzdělávání.

Myšlenka rovnosti šancí se ve školní politice objevuje již 50 let, demokratizace přístupu ke vzdělání však není vždy naplněna a propasti mezi sociálními skupinami narůstají. Nerovnost se ukazuje mezi jedinci, rodinami, sociálními a kulturními skupinami, mezi dívkami a chlapci i mezi regiony.

Sama škola hraje podstatnou roli v nerovnosti šancí, jelikož školská zařízení jsou velmi rozdílná a způsob rozdělování žáků do škol zvyšuje sociální propast. „Sektorizace“, totiž nutnost zapsat dítě do školy příslušné čtvrti, uzavírá žáky (v případě, že se příslušná čtvrt stane homogenní) v určité sociální skupině a podporuje tak sociální nerovnost. Všichni rodiče nejsou stejnou měrou informováni o organizaci vzdělávacího systému a školní selekce dále znásobuje nerovnosti, které nepřestávají růst během vzdělávání. Proto informovanost o škole a srozumitelnost vzdělávacího systému je jeden z faktorů rovnosti šancí a úspěchu ve vzdělávání. Omezenou účinnost ukazují školy ZEP, bude nutné diversifikovat systematictěji způsob poskytování prostředků školám na základě potřeb jejich žáků.

Jelikož nebyl dodržen požadavek z roku 1989 dovést žáky minimálně k CAP a 80% žáků k maturitě, komise požaduje v budoucnu zlepšení úrovně vzdělání každého žáka, komise preferuje nehovořit o diplomech a procentech a hovořit o obsahu. Žádoucí zvýšení úrovně vzdělanosti a kvalifikace žáků by mohla vytvořit

nejen cíl vzdělávacího systému ale také svědectví jeho účinnosti. Na konci školní docházky jsou požadovány kompetence, které dovolí nejen sledovat studia a to základní či během celého života, ale také sociální integraci a úspěšný osobní život.

Kritéria školní úspěšnosti jsou jednak individuální (pomoci žákům stát se dospělými, osobami samostatnými a odpovědnými, rozvíjet sebedůvěru a důvěru k ostatním) a dále kolektivní (pomoci naučit se rozpoznat sdílené hodnoty a pochopit nezbytnost společných pravidel a zvyků). Škola by měla být místem integrace všech generací a sociální, kulturní a etnické promíchanosti. Talent žáků nemůže být bržděn nerovností kvality vzdělávací instituce, která znásobuje sociální nerovnost. Snahou je snižovat nerovnosti mezi pohlavím, sociálními skupinami, regiony a individualitami a zajistit rovnost školní nabídky rozvíjením mechanismů zmírňujících nerovnosti a dotacemi talentů v oblasti kultury, vědy, ekonomie a politiky.

Tři hlavní požadavky školy budoucnosti jsou:

- zajistit podmínky vzdělávání a společného života ve škole a rozvíjet občanskou výchovu pro snížení vzrůstajícího násilí (vychovat ke společnému životu)
- definovat obsah a cíle vzdělávání: společný základ znalostí, kompetencí a pravidel chování nezbytných pro integraci do společnosti 21. století, který by byl dosažen všemi žáky na konci školní docházky
- zajistit rovnost nastavením takových podmínek, které by umožnily sociálně slabším jedincům integraci do společnosti

Z pohledu rovnosti šancí bude škola, ve které budou zastoupeny různé sociální vrstvy, velkým pokrokem. Ale tato škola nebude spravedlivá, jestliže všichni žáci nenáležící k elitě budou negramotní a nekultivovaní a jestliže budou cítit, že neuspěli. Rovnost šancí není jedinou normou pro spravedlivou školu, je nutné mít na mysli úspěch každého, kterého je možné dosáhnout skrze výchovu všech dětí nezávisle na jejich odlišnosti; a dále ovládnutí nezbytného základu všemi žáky. Rovnost výsledků vzdělávání tedy neznamená, že všichni žáci dosáhnou stejných výsledků, ale každý uspěje podle svého talentu a svých možností.

Ve Francii jsou diplomy získané během přípravného vzdělávání vkladem na celý profesní život. Celoživotní vzdělávání bude muset vytvořit nejen druhou šanci

spojenou s neúspěchem během prvotního vzdělávání, ale i šanci pro doplnění a obohacení osobního a profesionálního života i s úspěšným prvotním vzděláním.

Budoucnost školy vidí komise v následujících 4 perspektivách:

- **žít společně:** Francouzskou společnost je založena na respektu svobody, lidských práv a práv dětí, laicizací mravů a principem rovnosti. Tato perspektiva je však konfrontována s problémy spojenými s ghetoisací některých čtvrtí, vzrůstem zločinnosti, hrubosti, projevy rasismu, antisemitismu a odporu k homosexuálům. Obtíže zajistit vzdělávací soudržnost světa dospělých a mladých spočívá ve zvyšujícím se vlivu médií během socializace mládeže a v rozdrobení tradičního vzdělávacího celku rodiny a školy. Z tohoto důvodu je zcela nezbytné koncipovat podmínky, které by dovolily škole lépe zajišťovat výchovné poslání.

- **včlenit školu do evropské struktury:** Společná evropská politika se neomezuje pouze na zlepšování studentských mobilit a vzájemné uznávání vysokoškolských diplomů. Konference v Lisabonu požaduje, aby se Evropa prostřednictvím vzdělávání stala nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou, schopnou trvalého ekonomického růstu, doprovázenou kvalitativním a kvantitativním zlepšováním zaměstnanosti a jednou z největších sociálních soudržností. Formuluje tři strategické cíle: zlepšit kvalitu a účinnost vzdělávacích systémů v EU, usnadnit přístup všem ke vzdělávacímu systému a otevřít tento systém vnějšímu světu. Je nutné vyvinout celoživotní vzdělávání, podporovat myšlenku společného základu znalostí, schopností a postojů nezbytných pro občany 21. století. Vzdělávací systém musí připravit žáky na pohyb v politickém a ekonomickém evropském prostoru, podporovat znalosti více evropských jazyků a nezbytnou znalost angličtiny jako jazyka, který umožní dorozumění evropským občanům. Odporovat této tendenci by bylo samolibé a klamné, chtít zpomalit všeobecnou výuku angličtiny jako mezinárodního jazyka by vedlo k vyloučení a znevýhodnění evropských občanů a omezení jejich mobility.¹¹

- **počítat se současnými ekonomickými a technologickými realitami:** Nezaměstnanost, nepoměr mezi nabídkou a poptávkou na zaměstnání a obtíže se zařazením do profesního života vedou rodiny a pracující svět k očekávání, že škola

¹¹ Z formulace těchto cílů je zřejmé, že Francie pomalu vzdává boj angličtiny a francouzštiny jako světového jazyka a smiřuje se s myšlenkou, že znalost angličtiny je v současné době nepostradatelná.

bude připravovat na profesní život. Požadují se takové vzdělávací cesty, které budou přizpůsobeny trhu práce a umožní žákům vyhnout se odvětví či studiu bez budoucí perspektivy. Je obtížné předvídat ekonomické potřeby budoucnosti, která je založena na inovaci technologií, škola však přesto bude muset integrovat tyto tři prognostické prvky: 1) ekonomické výkony budoucích národů budou záležet na bohatství lidských zdrojů, což znamená na úrovni vzdělání a kvalifikaci jednotlivců, která bude výsledkem základního vzdělávání i celoživotního učení; 2) rozvoj pracovních míst zejména v oblasti služeb vyžaduje kvalifikaci založenou na schopnosti komunikace 3) i když počet lidí málo vzdělaných ve společnosti klesne, bude nezbytné nahradit místa těch, kteří budou odcházet do důchodu, lidmi, kteří budou mít více kompetencí než ti, kteří tato místa v současné době zastávají.

- dát smysl celoživotnímu vzdělávání otevřenému všem: Požadavek na školu zítřka bude nejen zajistit osvojení znalostí, kompetencí a pravidel chování, které nám pomohou začlenit se do profesního života, ale také umožní pokračovat v celoživotním vzdělávání. V ekonomické struktuře, ve které se zrychluje vznik a zánik pracovních míst, jsou totiž lidé čím dál častěji nuceni měnit zaměstnání během života. Je nezbytné zajistit dráhu života oslabeného touto novou podmínkou, dát druhou šanci těm, jejichž vzdělání je nedostatečné a zajistit možnost zakončení prodloužené kariéry. Celoživotní vzdělávání by se nemělo omezovat pouze na formální vzdělávání, celoživotní rozvoj se opírá o participaci na projektech i praxi. Jeden z důvodů obtížnosti udělit věrohodnost dalšímu vzdělávání je fakt, že francouzská kultura hodnotí diplomy. Škola a celoživotní vzdělávání přestanou fungovat jako dva oddělené světy, ve kterých bylo takřka nemožné dohonit handicap chybějících či nedostatečných počátečních studií.

Osmdesát cílů školy budoucnosti zní: zajistit, aby každý žák během školní docházky dosáhl úrovně nepostradatelné pro svou cestu úspěchu; pro motivaci žáků na lyceech vytvořit více typů a některé dosavadní zlepšit; pomoci žákům 2. stupně, aby si vytvořili svůj vzdělávací projekt; podporovat sociální promíchanost; zlepšit kapacitu a odpovědnost školských zařízení; znovu definovat povolání učitele ve vzdělávacím týmu; vytvořit vzdělávání vedoucí k úspěchu žáka spolu s rodiči; vzdělávat spolu s partnery: poslanci, asociacemi, podniky, médii, sociálními a zdravotnickými službami, policií a soudem.

Základní posláním školy je, aby poskytovala všem dětem společné vzdělání, které koresponduje s kulturou, kterou stát chce předat každé generaci dětí a zajistit osvojení takových znalostí, kompetencí a pravidel chování nezbytných pro celý život. Společný základ znalostí, kompetencí a pravidel chování dovolí každému, zorientovat se v občanském, profesním i osobním životě a rozvinout svobodu rozhodování, nejedná se tedy o obsah učiva ale o konstitutivní elementy vědění a postojů nezbytných pro život v dospělosti.

Další společné vzdělávání určené pro všechny žáky během školní docházky bude obsahovat elementy člověčenství, vědy, manuální práce, tělesnou výchovu, umění, živé jazyky, technologie a poznávání podniků a řemesel. Společné vzdělávání bude směřovat k dosažení nezbytného základu. Všechny děti si povinně osvojí určitý základ znalostí, kompetencí a pravidel chování během každé vzdělávací etapy, jejichž osvojení bude pravidelně hodnoceno během celé školní docházky. Povinná školní docházka dá takové základy, aby vzdělávání a dosahování vybrané kvalifikace každého bylo možné a úspěšné.

Parlament určí obsah vzdělávání v programech: čtení, psaní, jazykové kompetence, počítání, základní matematické operace, vyjadřování – zahrnuta i angličtina jako mezinárodní jazyk, počítačová gramotnost, téma žít společně v naší republice. Pedagogické metody a tempo učení bude přizpůsobeno potřebám žáků. Tato individualizace se bude konkretizovat během třech cyklů povinného vzdělávání. Ovládnutí nezbytného základu bude podmínkou k pokračování v dalším cyklu. Právo na doplňující vzdělání bude uplatňováno malou skupinou žáků, která neuspěje v základním souboru na konci školní docházky. Povinná školní docházka se posune na 5 let věku dítěte, včetně posledního ročníku mateřské školy, přičemž bude oslabeno odtržení mateřské školy (dále též MŠ) od školy primární (dále též PŠ).

Škola musí preferovat sociální různost a soustředit prostředky v boji proti segregaci všeho druhu. Veřejné školy zajistí, aby každá rodina našla ve svém „sektoru“ (tedy v okolí svého bydliště) dobré podmínky pro studium a život svých dětí. Aby mohli uspět všichni žáci, je nezbytné, aby škola dobře fungovala a proto je nutné zlepšit vyučovací proces. Tedy vytvořit radu vzdělávacího společenství, kde budou zastoupeni všichni partneři (učitelé, vychovatelé, rodiče) a zavést týdenní

časové úseky, které umožní, že si žáci budou procvičovat to, co procvičit potřebují, a dozvědí se to, co opravdu vědět potřebují.

Učitelé jsou v srdci vývoje školy, proto musí být kvalitně připravováni. Transformace a úspěch školy je závislý na lépe vybíraných a vzdělávaných učitelích. Povolání učitele 21. století musí zahrnovat kromě základního poslání také sledování žáků, jejich vztahy s rodiči, práci ve skupině atd. Tato nová organizace znamená prodloužení času přítomnosti ve škole, která bude finančně ohodnocena.

Způsoby úzkých vztahů mezi školou a okolím budou zapsány v dohodě školy, která bude muset naplánovat aktivní přiblížení rodičům vzdálených škole, každá škola totiž bude mít individuální a pravidelné vazby se všemi rodinami. Škola bude muset vytvořit partnerství sloužící vzdělávání mládeže. Komuny, školská zařízení a asociace zapojené v organizaci výchovně vzdělávacích aktivit a aktivit pro prevenci školních obtíží zapíší akce do místního vzdělávacího projektu. Podniky a škola se budou muset sblížit, aby prezentovali povolání a pomáhali vytvářet profesní vzdělávání žáků a zlepšit jejich začlenění do profesního života.

Společné směřování české a francouzské vzdělávací politiky

Jelikož střednědobé záměry vzdělávání v České republice i ve Francii vycházejí z Lisabonského procesu, jsou proto v zásadních cílech podobné, liší se až v akcentaci některých směrů vzdělávání. Shodu lze nalézt v důrazu kladeném na celoživotní učení, posilování autonomie škol, počítačovou gramotnost a zavádění ICT do výuky, což vše vede ke zvyšování konkurenceschopnosti a zvyšování zaměstnatelnosti.

V oblasti interkulturní výchovy se dokumenty střednědobých záměrů vzdělávání shodují ve snaze dodržet rovnost šancí ve vzdělávání a snaze zabránit sociálnímu vyloučení žáků ze sociokulturní znevýhodněného prostředí. Dalším podstatným rysem těchto záměrů vzdělávání je posilovat soudržnost společnosti skrze vzdělávání, zejména občanskou výchovu, tj. výchovou kriticky nezávisle myslících občanů respektujících práva a svobodu ostatních a odlišnost mezi lidmi a kulturami.

z kultur (Abdallah-Preceille 1996).

2 Interkulturní výchova

Intenzivní a stále sílící zájem o problematiku interkulturní výchovy vychází z přesvědčení o společné identitě lidstva obývajícího tuto planetu a z přesvědčení, že posilováním této identity, lze napomáhat řešení globálních problémů lidské civilizace. Přes zvyšování životního standardu většiny obyvatel Evropy zůstává naléhavým problémem pokročilých států vysoká a dlouhodobá nezaměstnanost, spojená s odsouváním určitých skupin obyvatel na okraj společnosti. Další problémy vznikají z neschopnosti přijmout vzrůstající kulturní a etnickou rozdílnost v dnešní Evropě s volným pohybem obyvatelstva a vysokým stupněm imigrace. Je proto zapotřebí systematická výchova k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám a k přijetí jejich plurality. Nedílnou součástí interkulturní výchovy je tedy i výchova k lidským právům, toleranci a demokracii, což lze uplatňovat v celé škále vyučovacích předmětů (občanská výchova, zeměpis, dějepis aj.).

Do roku 1990 byl u nás termín interkulturní či multikulturní výchova téměř neznámý, na rozdíl od zemí západní Evropy, USA, Kanady a Austrálie, kde je tento pojem již dosti běžný a tato problematika je ve jmenovaných zemích již intenzivně rozvíjena a zkoumána. Multikulturní situace v těchto zemích si vynutila řešení, která ovlivnila školství a zasáhla do oblasti výchovy. Ve snaze zlepšit výchovu a vzdělávání v interkulturní oblasti v těchto zemích rozvíjejí výchovně vzdělávací koncepce, prostřednictvím kterých by se měl posilovat duch rovnoprávnosti, tolerance a porozumění a jejichž podněty vycházejí jednak z potřeb jednotlivých zemí a jednak ze strany mezinárodních organizací (př. UNESCO).

Význam a potřebnost těchto vzdělávacích snah dobře vystihuje přední francouzská protagonistka interkulturní výchovy Abdallah-Pretceille, která staví interkulturní výchovu na čtyřech pilířích, jimiž jsou tato fakta: 1) většina našich společností se stala multikulturními a budou se stále stávat multikulturnějšími; 2) každá kultura má svá specifika, která by měla být respektována; 3) multikulturalismus je potencionální bohatství; 4) jde o míru vzájemného prolínání kultur, přičemž je nutno hlídat, aby nebyly odstraněny specifické totožnosti každé z kultur (Abdallah-Pretceille 1996).

2.1 Vývoj a vymezení interkulturní výchovy

V oblasti pedagogických snah zaměřených na potlačení negativních postojů k lidem odlišných etnik a kultur, na podporu tolerance v mezilidské komunikaci a na utváření způsobilosti lidí chápat a respektovat odlišné kultury se objevují rozdílné termíny. Můžeme se setkat s termíny *multikulturní výchova* (multicultural education, *éducation multiculturelle*), *interkulturní výchova* (intercultural education, *éducation interculturelle*), *interetnická výchova* (interethnic education) či *multietnická výchova* (multiethnic education). V USA, Kanadě, Velké Británii a Austrálii bývá nejčastěji používán termín *multikulturní výchova*, v Evropě je jako synonymum uplatňován termín *interkulturní výchova*.

Problematiku nevyjasněné terminologie již zmiňujeme v kapitole 1.2 Pojmové a teoretické pozadí interkulturní výchovy a vysvětlujeme důvody, na základě kterých se přikláníme k termínu *interkulturní* namísto *multikulturní*. V České republice se projevuje termínová nejednotnost nejen v případě adjektiva *multikulturní* a *interkulturní*, další nejednotnost se objevuje v substantivu. Je uváděno substantivum *výchova* či *vzdělávání*, popřípadě obojí.

Hlavní protagonista této problematiky výchovy a vzdělávání u nás J. Průcha užívá termín *multikulturní výchova*, i když se netají určitými výhradami k již zavedenému termínu. Vystává otázka, zda u nás nadále užívat již zavedený termín *multikulturní výchova*, či jej nahradit podle evropského vzoru slovem *interkulturní*. Další poměrně výrazný proud v této problematice je prezentován aktivitami společnosti Člověk v tísni, která užívá termín *interkulturní vzdělávání*. Adjektivum *interkulturní* vyjadřuje lépe kontakt kultur a jejich vzájemné obohacování, a proto se přikláníme k této verzi a používáme v této práci adjektivum *interkulturní*. Co se substantiva týče, domníváme se, že v této oblasti jde především o výchovu než o vzdělávání, takže užíváme termín *interkulturní výchova*. Pokud se užívá termín *interkulturní výchova*, je však nutné chápat výraz *výchova* ve smyslu „*výchova a vzdělávání*“. Slova *výchova* a *vzdělávání* bývají někdy nahrazována jedním slovem *edukace* (podle anglického a francouzského vzoru *education, éducation*), který sice pokrývá obě činnosti a dobře koresponduje s cizojazyčnými termíny, jeho užití

v jazyce českém však působí jako cizorodý jazykový prvek, proto se přikláníme k substantivu výchova.

Bohužel fakt, že Rámcový vzdělávací program zavádí průřezové téma multikulturní výchova, nedává velkou naději, že se podaří v našem prostředí stabilizovat termín interkulturní výchova.

2.1.1 Termín a cíle interkulturní výchovy

Vymezení termínu interkulturní výchova sledujeme v českých i francouzských publikacích, jelikož se v celé práci zabýváme francouzským a českým pohledem na interkulturní výchovu. Abychom v této oblasti rozšířili pojmový základ IKV, uvádíme i definice německé a anglické.

S vymezením podstaty interkulturní výchovy jsou úzce spjaty její cíle. V této kapitole proto zmiňujeme i různé definice cílů interkulturní výchovy, jak byly formulovány v průběhu uplynulých let v různých jazykových oblastech. Vzhledem k tomu, že IKV je u nás rozvíjena poměrně krátkou dobu, vycházíme od publikací v cizích jazycích a k cílům v českých publikacích se vracíme závěrem.

Francouzské publikace neznají termín multikulturní výchova, francouzská jazyková oblast používá termín interkulturní výchova. Francouzský encyklopedický slovník výchovy a vzdělávání k heslu interkulturní podává poměrně obsáhlý výklad, jehož obecný úvod zde uvádíme: Mezi mnoha změnami (politickými, sociálními, technologickými apod.), které vydělují a strukturují vývoj společnosti, vytváří interkulturalismus opravdovou vlnu otřesu jak v politických diskurzích, tak v sociálních a politických praktikách. Termín interkulturní se sdružuje s různými pedagogickými oblastmi (spojenými či nespojenými s migrací), sociální praxí, komunikací, managementem a mezinárodními vztahy požadovanými mnoha asociačními hnutími v perspektivě boje proti rasismu a lepším začleněním migrantů. Tento postoj se široce uplatňuje ve všech evropských zemích stejně jako ve Spojených státech. Výraz interkulturní pedagogika je systematicky propojena se školním vzděláváním imigrantů (Champy, Étévé 1994).

Německý pedagogický slovník definuje termín interkulturní výchova jako disciplínu, která „se zabývá úkoly, které vyvstávají ze soužití Němců a cizinců. Podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické

myšlení. Interkulturní výchova zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání. Interkulturní výchova může být úspěšně realizována jen tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují“ (Meyers Kleines Lexikon Pedagogik 1988, s. 212).

Velmi obecně vykládá termín multikulturní výchova anglická encyklopedie pedagogického výzkumu: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích“ (Vasquez 1982, s. 1267).

Další americká definice se již zaměřuje na důležitost kritického myšlení na poli IKV. J. Lynch totiž považuje multikulturní výchovu za zasvěcení žáků do racionální akceptace kulturní odlišnosti a tvůrčího přijetí individuální i skupinové odlišnosti (Lynch 1973).

Vzhledem k terminologické nejednotnosti se můžeme v českých pedagogických publikacích setkat s termíny interkulturní i multikulturní, neboť zde bývají oba termíny považovány za synonyma.

Pedagogický slovník vykládá heslo multikulturní (multikulturální) výchova jako „v zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education aj.). Vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 137).

E. Mistrík definuje interkulturní výchovu jako „výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě“ (Mistrík 2000, s. 10).

V publikaci Žijeme v Evropě je rozveden termín interkulturní výchova a vzdělávání jako „proces objevování kulturních rozdílností a rozvíjení společných perspektiv. Podporuje toleranci, vzájemné chápání „jinakosti“ příslušníků jiných etnik, náboženství, národností a příslušníků jazykových skupin. Zakládá se na úctě a respektu, setkávání kultur, komunikaci a interakci, čerpá z prožitků a zkušeností. Cílem interkulturní výchovy v Evropě je naučit se vážit si shod i rozdílů v kulturách, překonávat předsudky, xenofobii a diskriminaci, naučit se žít v multikulturní

společnosti. Interkulturní výchova chrání kulturní a jazykovou identitu menšin a respektuje jejich práva. Současně podporuje jejich integraci do společnosti a vytváří podmínky pro interakci s majoritní kulturou. Cílené interkulturní vzdělávací programy jsou zaměřeny na vytváření znalostí, dovedností a postojů důležitých pro spolupráci a efektivní komunikaci s příslušníky jiné kultury. Jsou uplatňovány nejen v odborné přípravě diplomatů, obchodníků a pracovníků turistického ruchu, ale také ve vzdělávání učitelů a dalších profesionálních skupin zabývajících se prací s imigranty, cizinci a příslušníky etnických menšin. Interkulturní výchova má zásadní význam i ve školním vzdělávání a přípravě mladé generace na život v multikulturní sjednocené Evropě. Její nedílnou součástí je osvojování cizích jazyků, seznamování se s národními a kulturními tradicemi evropských národů, jejich historií a životním stylem“ (Walterová, Ježková 2000, s. 53).

V materiálech společnosti Člověk v tísní je interkulturní výchova definována jako „příprava na život v multikulturní realitě, příprava na sociální, politické i ekonomické aspekty interakce mezi lidmi s odlišným sociokulturním zázemím. Snahou IKV je vytvářet způsobilost lidí chápat, respektovat jiné kultury než svou vlastní, komunikovat a kooperovat s příslušníky jiných sociokulturních skupin a obecně zlepšovat vztahy mezi majoritou a minoritami. IKV usiluje o vybavení účastníků vzdělávacího procesu souborem interkulturních dispozic“ (eVarianty 2005, I/8). V dalších materiálech Člověk v tísní je uvedena následující vysvětlení k termínu IKV: „Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápán jako potencionální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech, nikoliv pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie) – ale také mezi menšinami, jako je asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace adaptace...V multikulturním světě jsou zvyky a způsoby chování různých kulturních skupin, které žijí pohromadě, poznamenávány konflikty a rozpory, ale zároveň je v něm plno možností pro vzájemné obohacování. Interkulturní vzdělávání vede

studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa. Studenti se pomocí vlastních vyjadřovacích prostředků učí komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a jsou vedeni k tomu, aby si stále více uvědomovali méně nápadné aspekty různých kultur. Kritická analýza a pochopení odlišností by měly utvářet motivaci ke vzdělávání a interkulturním výměnám jako důsledek pocitu solidarity a schopnosti reflektovat sociální a ekonomické nerovnosti“ (Varianty 2002, s. 13).

Výše uvedené definice interkulturní výchovy se velice liší šíří vysvětlovaného hesla, všechny se však shodují v tom, že interkulturní výchova připravuje žáky na bezkonfliktní život v kulturně, etnicky a nábožensky rozmanitém světě. Většina uvedených definic není dostatečně obsáhlá, aby pokryla veškerou oblast, kterou IKV zahrnuje. Jako nejlépe formulovanou definici považujeme text z publikace Žijeme v Evropě, který je ze všech uváděných definic nejdelší a možná proto zde je prostor pro vyjádření podstaty IKV. Toto vymezení IKV postihuje podstatu a rozvádí myšlenky implicitně uvedené v různých definicích.

Dále se budeme zabývat definicemi cílů IKV. Americké ministerstvo školství a vědy (Departement of Education and Science) formulovalo v roce 1977 8 cílů vzdělávání, z nichž 2 mají interkulturní souvislost: Nejprve je třeba postupně vštípit respekt k morálním hodnotám, ostatním lidem a sobě samému, a toleranci k odlišným rasám, náboženství a způsobů života. A poté je důležité pomoci žákům pochopit svět, ve kterém žijeme a vzájemnou závislost národů (DES 1977). Tyto dva cíle poukazují na potřebu výchovy ke kulturnímu pluralismu ve světovém kontextu, zejména respektu morálních hodnot a toleranci odlišných způsobů života.

Naproti tomu další definice cílů IKV se zaměřuje více na kritické porozumění než na učení se automatickému respektu. Pravý cíl multikulturní výchovy je totiž poskytnout dětem se znalostmi a dovednostmi dojít ke kritickému porozumění odlišných kultur, setkat se s nimi, aby se mohly samy rozhodnout, které si zaslouží respekt a které přijmou za své (Jeffcoate 1979).

Zde považujeme za vhodné zmínit definici cílů, která se snaží o syntézu různých pojetí na základě studia odlišných přístupů jež jsou orientovány nejen na kognitivní působení na žáky. J. Nel sestavila pět cílů IKV na základě studia 60 knih

a 200 novinových článků. Ve svých koncepcích definuje nejen cíl, ale i úlohu učitele a čemu se mají žáci naučit. Koncepce zaměřená na kulturní diference podporuje u žáků poznání, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ; učitel má pomáhat, aby se kulturně odlišní žáci přizpůsobili „hlavnímu proudu“ populace. Koncepce zaměřená na lidské vztahy učí přijmout myšlenku, že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat; úlohou učitele je posilovat kooperaci a toleranci mezi kulturně odlišnými skupinami. Koncepce zaměřená na etnický původ seznamuje s faktem, že každý člověk pochází z nějakého etnika.; učitel zde vysvětluje, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné. Koncepce zaměřená na podporu interkulturality poukazuje na to, že obyvatelstvo je složeno z mnoha rasových, etnických a náboženských skupin a všechny musí být podporovány; úkolem učitele je aktivně podporovat jednotlivé skupiny. Koncepce sociálního konstruktivismu podporuje myšlenku odpovědnosti každého jedince za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči určitým skupinám; učitel připravuje žáky jako budoucí občany, kteří přetvářejí společnost tak, aby lépe sloužila minoritním skupinám (Nel 1995).

Cílem této práce není srovnávat dostupné definice IKV a cílů IKV, výše uvedený přehled uvádíme kvůli skutečnosti, že v zemích západní Evropy i severní Ameriky byly cíle IKV formulovány o mnoho let dříve než u nás a české definice evidentně vycházejí z některých cizojazyčných definic.

Ze studované české literatury (Průcha, Smékal, Šišková, Valenta, Varianty) se podrobněji cíli IKV zabývá pouze projekt Varianty společnosti Člověk v tísní. Pokud se tedy české publikace zabývají cíli IKV, zaměřují na tři hlavní oblasti rozvoje, a to znalosti, dovednosti a postoje.

Cílem IKV je „podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin následující nároky: uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti, snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné a naučit se řešit konflikty pokojnou cestou“ (Varianty 2002, s. 14). Kromě tohoto cíle je ve stejné publikaci ještě další definice cíle IKV, kterým je „vypěstovat v žácích vstřícný postoj k sociokulturním odlišnostem, naučit žáka přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti, naučit žáka

orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí" (Varianty 2002, s. 43). Dalším cílem IKV je „připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými kompetencemi. Tyto kompetence jsou znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých, postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti" (Varianty 2002, s. 14). Tyto obecně formulované cíle jsou dále rozpracovány v kategoriích znalostí, dovedností a postojů.

V oblasti znalostí žáci „rozumějí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny, rozumějí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijících v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě, vědí, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince, jsou schopni rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců, znají fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem, znají způsoby, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám" (Varianty 2002, s. 15). V oblasti dovedností a schopností žáci „dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti a dokážou čelit projevům intolerance a diskriminace" (Varianty 2002, s. 15). V oblasti postojů žáci dokáží „respektovat různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců, považují za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace, považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti" (Varianty 2002, s. 15).

Cíle IKV, které jsou popsány v materiálech e-learningového kurzu eVarianty, zahrnují stejně jako předchozí definice tři základní oblasti, a to informace, postoje a dovednosti: „IKV usiluje o vybavení účastníků vzdělávacího procesu interkulturními kompetencemi, snaží se poskytnout žákům a studentům informace o multikulturní povaze skutečnosti, snaží se formovat postoje principiální tolerance a respektu vůči odlišnostem (názorovým, kulturním, sociálním a dalším) a pěstuje dovednosti orientovat se v rozmanitém světě a být schopen nekonfliktní a úspěšné komunikace s jedinci s odlišným sociokulturním zázemím" (eVarianty 2005, I/8). Cíle IKV vycházejí ze třech oblastí interkulturních kompetencí, což jsou kompetence

kognitivní, instrumentální a afektivní. Z kognitivních kompetencí to jsou „znalosti o různých etnických, kulturních a sociálních skupinách žijících v české a evropské společnosti, o mechanismech budování meziskupinových hranic“ (eVarianty 2005, I/8). Instrumentálními kompetencemi jsou dovednosti „orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých“ (eVarianty 2005, I/8). Afektivní kompetence jsou „postoje tolerance, respektu a otevřenosti vůči odlišným skupinám a životním formám, vědomí potřebnosti osobní zangažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu“ (eVarianty 2005, I/8).

Uvedené definice se liší v akcentaci poznatků a formování postojů k odlišnosti. Naším úkolem však není definice srovnávat ani jinak hodnotit, pro naše potřeby je třeba popsat cíle IKV a vybrat podstatné znaky IKV, jež jsou uvedeny v jednotlivých definicích. Interkulturní výchova je souborem výchovně vzdělávacích aktivit, jejichž cílem je:

- učit žáky kriticky myslet, nahlížet problém z více stran a zaujímat stanovisko;
- působit na postoje žáků a formovat pozitivní postoje k imigrantům a příslušníkům jiných etnik a kultur a podporovat toleranci, respekt a úctu k sobě samému i druhým;
- podporovat schopnost chápat a respektovat jiné kultury, etnika, náboženství, národností a sociální, názorové a jazykové skupiny a zároveň z této odlišnosti umět čerpat poučení a obohacení;
- pomoci překonávat předsudky, xenofobii, diskriminaci a bojovat proti rasismu;
- podporovat jazykové vzdělávání a formovat znalosti, dovednosti a postoje, které jsou základem kooperace s příslušníky jiné kultury;
- začleňovat děti imigrantů a menšin do majoritní společnosti.

Jak bylo v předchozím textu naznačeno, oblastmi působení na žáka v rámci IKV jsou postoje, znalosti, dovednosti. Podrobnější přehled metod vhodných pro IKV uvádíme v následující kapitole 2.1.2 Oblasti, metody a témata interkulturní výchovy.

IKV se v podstatných cílech shoduje s cíli občanské výchovy, která se snaží vychovat zodpovědné občany demokratické společnosti (více v kapitole 2.2 Oblasti výchovy a vzdělávání související s interkulturní výchovou). Na závěr můžeme konstatovat, že nejdůležitější pro IKV jsou reflektovaná fakta, zážitky a rozvoj

otevřenosti mysli, která je schopna a ochotna stále se učit, přijímat nové skutečnosti, smysluplně argumentovat, pochybovat o všem, co se považuje za platné, hledat různé úhly pohledu, uznávat princip několikeré pravdy, apod. Pro IKV je nezbytné učit v globálních souvislostech, jelikož určitá fakta si plně uvědomíme až v konfrontaci s celkovým pohledem, např. evropský blahobyť pochopíme nejlépe na pozadí chudoby rozvojových zemí.

2.1.2 Oblasti, metody a témata interkulturní výchovy

Interkulturní pedagogika nebyla definována jako nová disciplína, nejedná se tedy o výuku interkulturality, tak jako se vyučuje např. historie, zeměpis, společenské vědy a matematika. Poznávání kultur nemůže být považováno za cíl interkulturního vzdělávání. Na jedné straně je toto poznávání začleněno ve výuce reálií v určitých disciplínách (dějepis, zeměpis, cizí živé jazyky), na druhé straně může být toto vzdělávání zlepšeno vzhledem k různým teoretickým požadavkům. Často se pod tématy interkulturní výchovy objevuje problematika integrace menšin, péče o děti žadatelů o azyl a podobně.

Interkulturní výchova zahrnuje podle Průchy 4 základní složky. Je to jednak oblast vědecké teorie, dále oblast výzkumu, oblast infrastruktury, která poskytuje základnu pro teorii, výzkum a realizaci IKV a v neposlední řadě je to oblast praxe, která se snaží o spolupráci a pochopení národů, etnik, kultur a ras (Průcha 2001).

Přidejme k tomuto členění IKV, jež zahrnuje teorii, výzkum i praxi další úhel pohledu, a to rozdělení podle cílové skupiny snah IKV. Spatřujeme totiž v interkulturní výchově dvě zásadní oblasti. První je způsob začleňování dětí imigrantů a dětí různých jazykových, národnostních, náboženských či etnických menšin do majoritní populace. Druhou zásadní oblastí je působení na většinovou populaci, tedy podpora tolerance a otevřenosti majority kterou považujeme za velice důležitou, jelikož často problém menšin vzniká většinou až při negativním postoji většiny. Jelikož je však odmítání odlišnosti do jisté míry přirozenou součástí lidského života (viz kapitola 1.2 Pojmové a teoretické pozadí interkulturní výchovy), vidíme jako podstatný úkol interkulturní výchovy připravit příslušníky jak minority tak majority na akceptaci odlišnosti, toleranci a na schopnost přizpůsobovat se a přijímat z odlišnosti obohacení.

Jelikož v interkulturní výchově vidíme dva zásadní směry, které již byly výše formulovány, musíme i v oblasti metod rozlišit tyto dva hlavní proudy. Vzhledem k tomu, že oblast interkulturní dimenze ve vzdělávání majoritní populace považujeme v současné době za velice důležitou a celou práci orientujeme více na majoritní společnost, věnujeme jí v oblasti metod větší pozornost. Před kapitolou pojednávající o metodách IKV, uvádíme krátký přehled české a francouzské IKV, jelikož jedním z cílů práce je srovnat stav IKV ve Francii a v České republice.

Interkulturní výchova v České republice a ve Francii

Chceme-li mluvit o interkulturní výchově v určité zemi, musíme mít na mysli, o jaké setkávání kultur se zde jedná. Multikulturní situace v různých zemích je velmi odlišná a vzhledem k rozdílným zvyklostem jednotlivých kultur a náboženství vznikají v každé multikulturní společnosti jiné třecí plochy (Viz kapitola 1.3.2 Demografický a náboženský kontext vzdělávání v České republice a ve Francii).

Teorie interkulturní výchovy je rozvíjena v obou zemích, ve Francii se však vytváření teoretického zázemí a realizace interkulturních aktivit započalo již v 70. letech XX. století, a to vzhledem k multikulturní struktuře obyvatelstva, jež se rozvíjela především po 2. sv. válce. V České republice byl rozvoj těchto pedagogických aktivit rozšířen až v 90. letech XX. století, kdy po politickém převratu došlo k proměně společnosti ve smyslu přibývání etnicky a kulturně rozdílných skupin obyvatelstva.

Ve Francii je vzdělávání imigrantů pojmáno jako způsob boje proti sociální a kulturní nerovnosti. Jsou zde pořádány setkání a semináře učitelů i ostatních odborníků a pro usnadnění realizace interkulturního vzdělávání jsou vytvářeny různé projekty a učební texty. Interkulturní aktivity mají ve francouzské výuce již své místo a oproti počátečním reakcím na problémové situace zaměřené na děti imigrantů, je nyní jakákoliv forma odlišnosti (náboženská, kulturní, jazyková) ve společnosti i ve školním prostředí považována za obohacující prvek. Cílem interkulturního vzdělávání je naučení se jednání v pluralitní společnosti bez předsudků. Poznávání kulturních a dalších odlišností je začleněno v různých předmětech školního vyučování a interkulturní vzdělávání není samostatným školním předmětem.

Interkulturní výchova v České republice má určité zázemí ve vzdělávacích programech, její realizace však spočívá především v tvořivosti učitelů, kteří zařadí aktivity napomáhající poznávání kultur během svých vyučovacích hodin (dějepis, zeměpis, občanská výchova). Jako podpora multikulturní výchovy u nás vznikají teoretické práce i učební materiály, jejich systematické užití v praxi škol však můžeme očekávat až se vznikem školních vzdělávacích programů, do kterých budou zapracována průřezová témata definovaná v RVP ZV.

Ne vždy sklízí zamýšlený koncept zavádění IKV do výuky a systému vzdělávání v praxi své ovoce. Proto apelujeme na zkušenosti, které byly v této oblasti učiněny v jiných zemích, můžeme se tak vyvarovat pokusům, jež končí ve slepé uličce. Nepodporujeme přejímání všech výchovně vzdělávacích myšlenek, v případě reakce vzdělávacího systému na multikulturní skutečnost evropských zemí však je jedinečná šance poučit se z chyb těch zemí, které reagovaly na nově vzniklou multikulturní situaci a své plány již vyzkoušely v praxi a mohou po několika desítkách let provést kritickou analýzu dopadu těchto opatření.

Na francouzském modelu podpory začleňování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do společnosti lze ukázat, jak může dobře míněná politika „pozitivní diskriminace“ namířená k podpoře začleňování dětí imigrantů do společnosti, působit nakonec kontraproduktivně a místo toho, aby děti imigrantů do společnosti začleňovala, je spíše ze společnosti vylučuje.

Podpora rozvoje osobnosti žáků z prostředí minorit a začleňování dětí imigrantů do společnosti

Rozvoj vzdělávací politiky pro děti imigrantů se ve Francii datuje již od 60. a 70. let XX. století, kdy se zvyšuje míra přistěhovalectví. Rychlá urbanizace, ekonomická krize, zvýšení nezaměstnanosti a nejistota pracovních míst se od konce 70. let projevovala různými formami segregace, fenomény sociální degradace a krizí identity, která se dotýkala čím dál většího množství vyloučených ze společnosti. Zesílení xenofobie a rasismu požadovalo definovat a analyzovat roli výchovy v multikulturním kontextu. Sociální a vzdělávací struktury byly tedy poznamenány vzrůstající různorodostí společnosti a z tohoto důvodu se začala vytvářet výchovně vzdělávací koncepce interkulturní výchova a vzdělávání.

Ve francouzské škole byly zavedeny interkulturní aktivity v rámci vzdělávání v mateřském jazyce imigrantů s dvojitým cílem, a to jednak usnadnit co možná nejlepší začlenění dětí cizinců do francouzského systému vzdělávání a dále respektovat jejich národní identitu a zachovat možnost znovupřizpůsobení do společnosti v případě návratu do své původní země.

Interkulturní pedagogika se zrodila z potřeby propojit sociální, ekonomická a politická opatření a zaměřit je na výchovu a vzdělávání. Interkulturní aktivity zůstaly dlouho omezeny na dílčí a izolované akce, které reagovaly na neodkladnou problémovou situaci. Samotná otevřenost systému ke kulturní rozdílnosti nemohla změnit jejich okrajovou pozici a zůstaly zaměřeny hlavně na populaci imigrantů.

Interkulturní pedagogika byla považována za nástroj podpory vyrovnávání šancí imigrantů a jejich optimálního začlenění v ekonomickém a sociálním životě. Otevření rovnosti šancí všem dětem, tedy i těm, kteří pocházejí z imigrantského prostředí, vyústilo v boj proti jejich školnímu neúspěchu. Tyto snahy vyvolaly princip pozitivní diskriminace. V rámci kompenzační strategie v jazykové oblasti byly od roku 1973 otvírány uváděcí třídy pro nefrankofonní děti (*classes d'initiation, CLIN*) zaměřené na výuku francouzštiny jako druhého jazyka, tedy jazyka majoritní společnosti.

Rozšíření interkulturních aktivit v roce 1978 na všechny děti ve škole vedlo ke stabilizaci imigrační populace a k transformaci fenoménu imigrace jako aktivního prvku. Interkulturní aktivity byly začleněny do škol v rámci výuky jazyků a kulturních reálií.

Od roku 1981 je školní vzdělávání dětí imigrantů pojato jako jeden ze způsobů boje proti sociální a kulturní nerovnosti. Zóny zvýšené edukační péče (ZEP) byly vytvořeny v roce 1981, aby „daly více těm, kteří mají méně“ (Auduc 1997, s. 108) a přerušily tak republikánskou univerzalistickou a rovnostářskou tradici ve prospěch politiky pozitivní diskriminace. Státní vzdělávání muselo rozbít dogma uniformity a podpořit situaci více potřebných. Byly analyzovány specifické problémy a diferenciovanějším způsobem než doposud přerozděleny finanční prostředky, což vedlo k přiblížení se zvláštním potřebám škol a propojení cílů s koncepcí zaměstnanosti a městskou politikou.

Založení ZEP korespondovalo se změnou sociálního systému a francouzské politiky v boji proti sociální nerovnosti. Vzdělávací politika v zónách ZEP tvoří jeden z důležitých pilířů vzdělávací politiky ministerstva školství a kultury, které považuje za podstatné umožnit všem žákům, aby uspěli ve škole a dosáhli kvalifikace s vyhlídkou na nejlepší možnou integraci. V oběžníku z roku 1981 je definován hlavní cíl, který spočívá v usměrňování sociální nerovnosti selektivním zvýšením výchovně vzdělávací péče v určitém sociálním prostředí, kde je možno předpokládat zvýšenou míru školního neúspěchu. V duchu této vládní politiky se soustřeďuje pozornost na nárůst finančních prostředků k zajištění rovnosti šancí ve školním vzdělávání.

Devadesátá léta umožnila uplatnit státní politiku, která se především snaží o školní úspěch žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, a postupně se prosazovala ve všech úrovních francouzského vzdělávacího systému. Na základě zhoršení sociální situace rodin žijících v některých čtvrtích zvláště velkých měst, které se promítalo nárůstem fenoménu násilí a jeho projevy ve školách, zvláště na druhém stupni základních škol a na středních školách, byla politika ZEP v roce 1992 doplněna definováním tzv. „citlivých institucí“. Ministerstvo vnitra ve spolupráci s ministerstvem školství zařadilo některé školské instituce do kategorie citlivých. V tomto třídění jsou zahrnuty školy se zvýšeným školním neúspěchem žáků, které dosud nebyly zařazeny v ZEP, a školy soustředěné v určitém školském správním obvodu, kde je situace považována za zneklidňující. ZEP seskupují 1. i 2. stupeň základní školy a střední školy, které vykazují nejvyšší míru školní neúspěšnosti. Povinně zařazené v ZEP jsou školské instituce těch čtvrtí, ve kterých byly v oblasti městské politiky realizovány tzv. akce pro sociální rozvoj čtvrtí (Développement social des quartiers – DSQ).

Vzdělávání v ZEP je zaměřeno na dosažení jazykových a vyjadřovacích schopností, základů přírodních věd a výchovy k občanství, umělecké a tělesné výchovy a sportu. Zlepšení školní úspěšnosti žáků ze znevýhodněného prostředí v ZEP záleží ve zvládnutí čtení, jež je klíčem pro jejich budoucí úspěch. Důležité je rovněž partnerství ZEP s místním občanským sdružením a rodinami. Francouzskou zvláštností jsou asociace, jejichž cílem je zlepšit postavení problémových rodin u široké veřejnosti. Rovněž spolupráce se zdravotnickým zařízením pomáhá zlepšit zdravotní problémy, jež jsou v některých ZEP velmi výrazné.

Žáci ZEP nejsou odlišní od ostatních žáků, jen mají obtížnější podmínky života. Škola jim má otevřít cestu ke získávání poznatků a účast na spoluvytváření společné kultury, proto je kladen důraz na výchovu k občanství a výchovu, která jim umožní začlenění do společnosti.

Práce učitelů v ZEP se shoduje v zásadních bodech s prací učitelů v ostatních školách, jejich posláním je pomáhat žákům osvojit si učivo a začlenit se do demokratické společnosti. Učitelé v ZEP vykonávají stejné povolání jako učitelé v běžných školách a musí mít stejné nároky na žáky. Podmínky vykonávání povolání učitelů ZEP jsou obtížnější, musí být tedy více vytrvalí. Učitelé v ZEP se během svého snažení setkávají se specifickými problémy kvalitativně rozdílnými od obvyklých, musí stále bojovat proti demotivovanosti, ocenit ty, kteří se stále považují za neschopné, motivovat ty, pro které je vše, co se dělá ve škole k ničemu a uklidnit ty, kteří se cítí opuštění, přičemž je nutné vyvarovat se nebezpečí stálého asistování. Na jedné straně musí učitel brát v úvahu materiální tíseň žáků a zároveň nepropadnout soucitu. Úspěšnost žáků závisí na schopnostech učitelů, jejich profesionalitě, angažovanosti a obětavosti.

Učitelé pracují v ZEP na základě jejich dobrovolného rozhodnutí a během tří let se mohou vrátit na své bývalé místo. Učitelé v ZEP a citlivých institucích pobírají přídatky a požívají specifických výhod. Školy mají vyšší hodinové dotace a finanční prostředky navíc pro osoby konající dozor. Ministerstvo školství se zasadilo, aby začínající učitelé nevyučovali na „obtížném“ místě a v roce 1995 byly některé instituce zařazené v ZEP označeny jako „obtížné pro začátečníky“.

Francouzský model vyrovnávání šancí a podpora školního úspěchu všech žáků má řadu předností i nedostatků. Jako výhoda se jeví velká finanční dotace škol, které jsou klasifikovány jako ZEP. Finanční podpora je zaměřena jednak na pomůcky a vybavení škol, jednak na pedagogické pracovníky. Žáci mají ve škole k dispozici téměř všechny školní pomůcky zdarma včetně učebnic, sešitů, pravítek, tužek, barev apod., škola rovněž finančně přispívá na školní exkurze. Pro školy zařazené v ZEP jsou uvolněny vyšší finanční prostředky, které umožňují větší počet pedagogických pracovníků a zvláštní příplatky pro učitele. V ZEP jsou kromě osob, které konají dozor a vedou zájmové kroužky, i pedagogické síly, které vedou zvláštní hodiny francouzštiny pro děti, které francouzsky umí jen velice málo či vůbec. Tyto hodiny

probíhají v malém kroužku (okolo 3-5 žáků) nezávisle na školní třídě, do které dítě dochází.

Za nevýhodný aspekt ZEP by mohla být považována příliš vysoká koncentrace sociálně slabých žáků. Ve Francii jsou děti do škol přiřazovány na základě adresy trvalého bydliště a v okrajových čtvrtích se silnou koncentrací přistěhovalců tvoří děti imigrantů většinu žáků škol ZEP. Z tohoto složení třídy vyplývají další problémy. Velmi malé procento francouzských dětí ve třídě může zapříčinit, že neformální komunikace dětí mimo vyučovací hodinu probíhá v minoritním jazyku, kterému učitel nerozumí, a významně se tím snižuje možnost dětí imigrantů naučit se francouzský jazyk, nezbytně nutný pro jejich další vzdělání a uplatnění na trhu práce.

Mezi širokou veřejností jsou školy ZEP považovány za školy horší kvality a nepřímo tak dochází k chápání běžných škol jako škol vyšší kvality. Pokud je dítě francouzských rodičů zařazeno dle místa bydliště do ZEP, často volí rodiče jednu ze dvou alternativ, aby nemuseli dítě posílat do „problémové“ školy. Mají možnost buď změnit trvalé bydliště či posílat dítě do soukromé školy. Obě tyto alternativy jsou finančně náročné, takže do ZEP skutečně chodí jen žáci ze sociálně slabých vrstev. Zdá se, že původní záměr rovnosti šancí se politikou ZEP nedaří naplnit, neboť v ZEP dochází k separaci žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, což odporuje současnému trendu integrace.

Na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním pamatuje v českém vzdělávacím systému Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Do této skupiny se počítají žáci, kteří „pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu). Počet těchto žáků se ve školách stále zvyšuje. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. Proto je nezbytné i všem těmto žákům věnovat

specifickou péči v rozsahu, který potřebují“ (RVP ZV 2004, s. 100). Základní problém žáků z kulturně odlišného prostředí (příslušníků minorit a odlišných etnik) je většinou špatná znalost vzdělávacího jazyka, tedy jazyka majority. Hlavní pozornost by měla tedy být věnována osvojení českého jazyka a seznámení s českým kulturním zázemím a tradicemi. Podle školského zákona je však třeba těmto žákům zároveň zajistit vzdělání v jazyce příslušné národnostní menšiny a vhodným doplněním vzdělávacího obsahu o historii a kulturu tak podporovat budování vlastní identity. „Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Proto je nezbytné, aby škola při přípravě ŠVP vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovala na jejich kulturní rozdíly, případně vypracovala pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly“ (RVP ZV 2004, s. 101).

Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného, a mnohdy sociálně znevýhodňujícího prostředí, je nejdůležitějším činitelem učitel, který zná své žáky i jejich rodinné prostředí a dovede ve škole vytvářet příznivé společenské klima. „Škola musí využívat výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky, plánovat výuku tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí“ (RVP ZV 2004, s. 101). Pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy, pomoc asistenta třídního učitele, menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem - etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.

Otázkou ale zůstává realizace výše uvedených myšlenek v praxi. Z dosavadních zkušeností českého vzdělávacího systému s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí (především s romskými dětmi) musíme konstatovat, že současný princip selekce na počátku školní docházky, který odvede většinou romských dětí do zvláštních škol a separuje je tak od většinové společnosti, čímž jednak zamezuje možnosti navázání zdravých kontaktů jedinců minorit s majoritou

a jednak v budoucnu minimalizuje možnost začlenit se do pracovního procesu, je velmi nevyhovující.

Ve srovnání s Českou republikou je Francie napřed o několik desítek let a má již zkušenosti, že některá dobře míněná opatření pro začleňování minorit nefungují dle původních představ. Proto je nanejvýše žádoucí, aby při úpravě podmínek minorit v českém školním prostředí byly brány v úvahu zkušenosti z jiných zemí, a neopakovaly se stejné modely, jež jsou v současné době vyhodnocovány jako nefunkční.

Jednou z metod, která by mohla být ve vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí využívána je metoda Instrumentálního obohacení Reuvena Feursteina, která slouží k rozvoji kognitivních schopností dětí i dospělých a s úspěchem byla využívána v Izraeli při nutnosti řešit problémy adaptace dětí přistěhovalců z různých koutů světa. Tento program je přejímán a rozvíjen v mnoha zemích světa a užívá se pro rozvoj kognitivní oblasti nejen u dětí ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí. Jedná se o soubor instrumentů (celkem 14 sešitů), které lektor využívá tak, že se žák naučí získávat informace, definovat problémy, plánovat postupy řešení problémů, vyhledávat vztahy, řadit informace do větších celků, verbalizovat problémy, ovládat impulsivní chování, hledat strategie řešení a pod. Především jde o to, aby žák uměl použít to, co se dříve naučil, uměl klást otázky a poznal svůj způsob myšlení. Při použití této metody se nehodnotí výkon ale dosažené kompetence žáka.

Dalšími metodami s touto skupinou žáků jsou různé druhy terapie jako je muzikoterapie, arteterapie a dramatická výchova s využitím dramaterapie. Všechny tyto metody bývají využívány při výuce žáků s mentálním postižením. Tyto metody mohou být velice prospěšné ve výuce žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí či dětí imigrantů, kteří neovládají dobře komunikační jazyk, jelikož prostředkem k vyjadřování se zde stává umění.

Dramatickou výchovou rozumíme pedagogickou činnost, jež využívá formy a obsahu dramatického umění. Dramaterapie pomáhá dle britské asociace dramaterapeutů „uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti

zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace“ (Valenta 1999, s. 56). Arteterapie překračuje hranice malování a kreslení, jelikož prostřednictvím výtvarných technik léčí psychické problémy. Muzikoterapie je nonverbálním komunikačním prostředkem, který je možné využít v situacích, kde je verbální komunikace ztížena, otvírá duši člověka pomocí zvuku, rytmu, melodie, barvy a tempa tónů.

Zabezpečení podmínek pro vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí má společného jmenovatele, kterým je zvýšená péče tyto o žáky, přičemž alfou omegou úspěchu je individuální přístup a vysoce individualizované vzdělávání, které ovšem přináší zvýšené požadavky na financování.

Když pohlédneme na spektrum možností práce se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí či z odlišného jazykově kulturního prostředí, jež jsou bohatě popsány v odborné literatuře, nabýváme dojmu, že vzdělávání těchto skupin je záležitostí víceméně politickou, jelikož z pedagogického hlediska již bylo mnohé formulováno. Optimální vzdělávání nejen tohoto druhu je závislé na politice státu a především na financování. Vzhledem k současnému stavu veřejných financí a prioritám politiky není pravděpodobné, že by se situace vzdělávání dětí z prostředí menšin, imigrantů či jinak znevýhodněných skupin v nejbližší době přiklonila k ideálu. Z tohoto důvodu vznikají osamocené aktivity, které se snaží tuto situaci řešit za finanční pomoci jiných zdrojů, například Evropského sociálního fondu (dále jen ESF). Jako příklad těchto aktivit můžeme jmenovat projekt financovaný z ESF „Střediska integrace menšin“, jež realizuje Institut pedagogicko psychologického poradenství a ve kterém jde o poskytnutí internátního gymnaziálního vzdělávání romské mládeži. Takovéto jednotlivé projekty však situaci neřeší komplexně, proto je třeba systémové zajištění péče o tyto žáky.

Zcela specifická je práce s dětmi žadatelů o azyl, jelikož jsme pro většinu azylantů pouze tranzitní zemí, což znamená, že přes naše území se snaží dostat dále do zemí západní Evropy a nemají tedy zájem učit se českému jazyku, české kultuře a zapojit se zde do života. Dle zákona však probíhá v azylových domech výuka dětí žadatelů o azyl, jež je komplikovaná vzhledem ke kulturní odlišnosti příchozích, kteří často neumí číst a psát ve vlastním jazyce a neovládají žádný evropský jazyk. Tato nesnadná výuka je ztěžována navíc častou fluktuací žáků vzhledem k migračním záměrům jejich rodičů.

Interkulturní dimenze ve vzdělávání majoritní populace

Výše jsme se věnovali důležité oblasti interkulturní výchovy, kterou je začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tato oblast však tvoří pouze část IKV, její nedílnou součástí, a podle našeho názoru stěžejní, je též působení na majoritní společnost, která de facto způsobuje sociální vyloučení či diskriminaci výše jmenovaných skupin. Dále se proto budeme zabývat potřebností znalosti a pochopení jiných kultur a národů a učení se tolerance ke kulturní odlišnosti většinové populace.

V této oblasti výchovy je důležitá obecná rovina komunikace, schopnost formulovat myšlenky a argumenty a přijímat odlišné postoje. Z tohoto důvodu je v IKV velký důraz kladen na prezentaci různých úhlů pohledu, výchovu k toleranci, a prevenci konfliktů na základě ovlivňování postojů příslušníků určité jazykové, etnické, národnostní skupiny ke skupinám jazykově či etnicky odlišným. Utváření názorů na různé věci a schopnost vybírat z pestré palety názorů předpokládá jistou úroveň znalostí, která jedinci pomůže při formulování a přijímání názorů.

Pro prevenci či zmírnění rasových předsudků je nejefektivnější pozitivní zkušenost z interkulturních vztahů a skutečný pozitivní kontakt s živou multikulturní společností (imigranti, menšiny). Pro potřeby reflexe určitých životních situací a popisu pocitů všech zúčastněných osob mohou být využity simulované zkušenosti, ke kterým ve školním vzdělávání dává příležitost dramatická výchova. Konkrétní zaměření interkulturní výchovy v primární škole orientované na majoritní společnost je zřejmé ze studia závazných kurikulárních dokumentů, které uvádíme v kapitole 3 Interkulturalita v kurikulu primární školy.

Metody

Metody interkulturní výchovy vycházejí z jejího cíle. Jelikož za zásadní cíl můžeme považovat orientaci žáků v pluralitní společnosti a přispívání k jejímu rozvoji, vyžadujeme od žáků, aby byli schopni hlavně přemýšlet o svých názorech a postojích, diskutovat a argumentovat. Všechny metody IKV proto vedou ke zvýšení schopnosti komunikace a tolerance. Prostřednictvím témat IKV a na základě aktivních metod se snažíme o vlastní vývoj dětských názorů a nepředkládáme jim, tak jako v jiných vyučovacích předmětech, „látku k naučení“.

Pro IKV jsou nejdůležitější transdisciplinární aktivity zaměřené na pochopení souvislostí, různých způsobů života, myšlení a prožívání reality. IKV mají společného jmenovatele a tím je interakce. Myslíme tím interakci mezi žákem a učitelem a žáky navzájem. Pro úspěch IKV je proto třeba bezpečné prostředí, ve kterém se nikdo nebojí vyjádřit vlastní názor a na základě argumentace tento názor obhájit, případně přijmout názor někoho jiného.

Žáci se plně podílí na vyučovacím procesu, jsou jeho aktéry, přinášejí nápady, inspiraci a různé pohledy na skutečnost, takže se žádná interkulturní aktivita neobejde bez kritického myšlení, komunikace, smysluplné diskuze a konstruktivní spolupráce. Autoritativní metody práce by v tomto ohledu byly kontraproduktivní, jelikož samotné metody IKV vyžadují určitý stupeň kooperace, tolerance a respektu, takže základy IKV můžeme žáky učit, aniž bychom se zmínili o odlišných kulturách.

Pokud se přidržíme klasifikace výukových metod, které popisuje J. Maňák (Maňák, Švec 2003), pro interkulturní výchovu jsou oproti klasickým výukovým metodám doporučovány některé aktivizující a komplexní vyučovací metody. Z aktivizujících výukových metod je to především diskuze, ve které žáci uplatňují své znalosti, na základě kterých argumentují a společně nacházejí řešení problému. Tato metoda se uplatní zejména při tématech, na které lze mít různé názory, týkajících se např. hodnot a postojů. Téma do diskuze musí být dobře zvoleno, tj. pro účastníky musí být zajímavé, adekvátní jejich znalostem a zkušenostem a obsahující nějaké rozpory. Úspěch též tkví v citlivém řízení diskuze a dodržování předem domluvených pravidel diskuze. Nezbytné pro tuto metodu je tolerantní a povzbudivé prostředí, žáci musí být na diskuzi též dobře připravení, což předpokládá včasné oznámení tématu, aby žáci mohli vyhledat potřebné informace a ujasnit si svůj názor na problematiku. Diskuze postupuje všechny metody interkulturní výchovy, jelikož bývá používána při reflexi proběhlých aktivit.

Z komplexních vyučovacích metod je pro IKV doporučován brainstorming, kritické myšlení, skupinová a projektová výuka, dramatické metody a televizní výuka.

Brainstorming v českém překladu znamená „mozková bouře“, v českém prostředí se někdy setkáváme též s názvem burza nápadů. Hlavním smyslem této metody je na vypsání téma shromáždit v krátkém čase co nejvíce nápadů, námětů a informací z různých úhlů pohledu, jejichž užitečnost je později posuzována.

Mezi pravidla této metody patří povinnost zapsat každý návrh, který padne, nechat naprostou volnost v produkci nápadů (což vyžaduje bezpečné a tvůrčí klima ve třídě) a nekritizovat žádné návrhy, které byly zapsány. Tato metoda může žáky naučit formulovat myšlenky, ztratit ostych a hledat různé varianty řešení problémů. Takto shromážděné myšlenky mohou být východiskem pro další činnost, protože ukazují, co žáci o tématu vědí a jaké zaujímají postoje.

Skupinová výuka spočívá ve spolupráci žáků při řešení náročnějšího úkolu, žáci ve skupině menší než školní třída sdílejí své názory, zkušenosti a prožitky, dělí si práci při řešení problému a vzájemně si pomáhají. Malá skupina je totiž přirozenější než školní třída a může pomoci žákům ztratit ostych, snížit trému a probrat téma z různých úhlů pohledu. Typickým rysem této metody je zaangażovanost všech na daném problému a společná odpovědnost za výsledky.

Kritické myšlení je jednou z metod, která by mohla prolínat i dalšími metodami, nejde totiž pouze o metodu ale spíš o kompetenci, kterou chceme u žáků vypěstovat. Její podstatou je kritické prozkoumání problému či myšlenky z několika úhlů pohledu, její posouzení a porovnání s názory ostatních a následné zaujetí vlastního stanoviska. Podstatou kritického myšlení je třífázový model učení EUR (evokace, uvědomění si významu a reflexe). V první fázi žáci zjišťují, co o tématu ví, formulují nejasnosti a otázky, v druhé fázi hledají nové informace a konfrontují je se svými původními představami o tématu a ve třetí fázi žáci zařazují získané poznatky do smysluplných vazeb a upevňují si tím vědomosti.

Projektové vyučování sdružuje několik vyučovacích předmětů dohromady neboť jeho cílem je řešení problémů a situací z životní reality. Projekty často překračují hranice školy a od vycházky či exkurze se odlišují hlavně v tom, že projekty mívají dlouhodobější povahu že žáci za své aktivity přebírají odpovědnost. Projekty dávají možnost zapojit se všem žákům podle jejich sil, znalostí a dovedností a překonávají odtrženost školy od skutečného života. J Maňák vymezuje projekt jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“ (Maňák, Švec 2003, s. 168).

Řešení interkulturních konfliktů, možné reakce na odmítnutí a nahlédnutí do jednání lidí ovlivněných předsudky je možné zprostředkovat takovými metodami,

kteří staví na prožitku žáků. Jednou z možností, jak navodit prožitkové učení jsou metody dramatické. Mohou to být jednak metody dramatické výchovy, které nestaví na divadle jako takovém a které jsou nazývány Simulační hry a dramatizace. Tyto metody podněcují ke hravosti a kromě myšlení rozvíjejí tvořivost žáků a estetický a mravní cit. Při dramatizaci si žáci mohou zahrát roli, jež vede k pochopení určitého problému. Ztotožněním se s rolí žák rozvíjí schopnost empatie a hlavně získává nové zkušenosti v nové sociální roli. Hraním v roli mohou žáci jednak nacvičit chování v situaci, do které by se v životě v multikulturním světě mohli dostat, a zároveň jim tato hra pomůže nahlédnout do vnímání ostatních lidí, které v roli ztvárňují. Při hře v roli není důležité herecké ztvárnění situace ale diskuze před a po hře, ve které žáci mohou diskutovat své postoje, názory a strategie jednání.

Kromě metod dramatických, jež nejsou postaveny na divadle jako takovém, se zároveň nabízejí metody dějových improvizací, metody silně spojené přímo s divadelním představením, takzvané formy interaktivního divadla. Je to jednak metoda simultánní dramaturgie a metoda divadelního fóra, prosazované Augustem Boalem, kde je divák nazýván spectactorem (složenina slov spectator = divák a actor = herec). Na výše jmenované metody navázalo mnoho autorů a různě modifikovalo původní Boalovy techniky, příkladem je metoda Theatre in education, TIE (divadlo ve výchově), jež je prosazována od 60. let 20. století v anglické pedagogice, ve které se zvyšuje podíl aktivní účasti žáka na vzdělávacím procesu a přehodnocuje se pragmatická pedagogika, i když její hlavní motto „learning by doing“ neztrácí na aktuálnosti.

První Boalovou metodou je simultánní dramatizace, kterou poprvé využil v Peru. Jde o techniku, při které diváci sledují divadelní představení až do okamžiku krize, ve kterém je protagonista nucen řešit konflikt. V tuto chvíli je představení zastaveno a diváci mají prostor pro vyjádření vlastních pocitů, postojů a návrhů řešení. Herci pak navrhované možnosti hrají a diváci se tak stávají tvůrci scénáře. Druhá Boalova metoda, metoda divadlo formum je aktivizačním rozšířením techniky první. Divadelní představení se hraje dvakrát. Poprvé se hraje představení dle scénáře a při druhém hraní může být kdykoliv zastaveno divákem, který s danou situací na jevišti buď nesouhlasí a nebo chce rozšířit pohled na situaci. Divák přichází na jeviště, vstupuje do vybrané role a příběh dále rozehrává. Tím mají diváci

možnost vyzkoušet si jednání nanečisto v určitých situacích. Celý průběh představení usměrňuje postava takzvaného jokera, který má za úkol motivovat publikum na dané téma pomocí různých „zahřívacích“ technik, udržet pozornost publika a vzbudit zájem publika do hry zasahovat. Podrobnosti o těchto technikách i postavě jokera nalezne čtenář v textu B. Chytilové (Chytilová 2003).

Tyto techniky mají oproti ostatním aktivizujícím metodám běžně užívaných ve výuce tu výhodu, že žáci mohou prostřednictvím divadelního představení vejít s herci do světa fikce, což může pozitivně působit na motivaci a intenzitu prožitku žáků. Čím silnější osobní zaangażovanost žáka v představovaném problému se nám podaří vzbudit, tím můžeme očekávat větší výchovný vliv vyplývající z dané situace. Možnosti konkrétního využití těchto technik ve školním vyučování v České republice jsou závislé na množství a kvalitě divadelních souborů, které se zabývají divadlem ve výchově. Odkazy na tyto spolky uvádí ve svém textu J. Valenta (Valenta 2005).

Další možnost interkulturní výchovy nabízí televizní výuka, jejíž cílem je přenést žákům vizuální informaci skrze dynamický obraz. Zde je možné využít školní film nebo televizní výukový pořad, který je již od počátku koncipován jako didaktická pomůcka, zaměřený na konkrétní skupinu adresátů s jasně vymezeným cílem, jež koresponduje s kurikulárními dokumenty. Kromě výše zmíněných metod je v hodné při interkulturní výchově využít dokumentární film, který může zprostředkovat informace o kulturách, podpořit pochopení problémů nejen mezi kulturami tím, že motivuje k přemýšlení a k hledání odpovědí na otázky, které sledování dokumentárního filmu vyvolává. Velmi intenzivní zážitek z oblasti lidských práv a problematiky multikulturní společnosti mohou totiž žáci získat při sledování dokumentárních filmů z krizových oblastí světa, s tématem rasismu, lidí v krizových situacích či filmů o Romech, které nabízí projekt Jeden svět na školách organizovaný společností při české televizi Člověk v tísni. Projekt navazuje na filmový festival Jeden svět a nabízí „systematickou metodu vzdělávání studentů k obraně lidských práv, aktivnímu vystupování v rámci občanské společnosti a k tolerantním postojům nutným pro život v multikulturní společnosti“ (Jeden svět na školách, 2003). Jelikož dokumentární filmy skrývají silný potenciál zaujmout mladé lidi a děti, mohou zprostředkovat pohled na ozbrojené konflikty, chudobu, rasové násilí, uprchlíky, staré či nemocné lidi a podat svědectví o odvrácené straně dnešního světa a vést tak

k zamyšlení nad problémy, o kterých doposud měli jen malé či žádné povědomí. Sledování dokumentárního filmu vyvolává řadu otázek, takže po projekci musí následovat diskuze, která může žákům pomoci hledat odpovědi na vyvolané otázky a formovat jejich životní postoje. K. Strachota, ředitel projektu Jeden svět na školách, proklamuje, že „dokumentární film má v systému vzdělávání nezastupitelné místo“ (Jeden svět na školách, 2003).

Témata nosná pro interkulturní výchovu

Pokud se zamyslíme nad tématy nosnými pro lekce interkulturní výchovy, základním stavebním kamenem je tolerance a s ní spojená otevřenost mysli a schopnost přijímat nové informace, podněty a vůbec vše odlišné a neznámé. Začněme tedy tolerancí na nejobecnější úrovni, tj. tolerance odlišných názorů, schopnost dialogu apod. Další stupínkem konkretizování tolerance v intencích IKV je problematika gayů a lesbiček, mezigenerační tolerance a gender problematika, jelikož mezigenerační tolerance a tolerance odlišné sexuální orientace je výchozím bodem pro toleranci odlišnosti jako takové a může být rozvíjena ve zcela monokulturním prostředí. Znalosti problematiky identity, ras, národa a lidských práv a jejich reflexe je nezbytná pro formování tolerance k odlišným kulturám, názorům, postojům a životnímu stylu.

Znalosti sice nejsou pro tolerantní komunikaci zásadní, je však nezbytné, aby měli žáci alespoň základní povědomí o tématech jako jsou menšiny (s tím související problematika židů, Romů a muslimů) imigranti, uprchlíci a žadatelé o azyl a povědomí o situaci cizinců v České republice (zejména však Vietnamců, Ukrajinců, apod.). Nedílnou součástí IKV v naší republice je problematická otázka českoněmeckých vztahů, tj. historické události na politické úrovni a jejich dopad na české i německé obyvatelstvo. S výše jmenovanými tématy souvisí i problémy multikulturní společnosti jako je rasismus, stereotypy, předsudky, atd.

Pro pokročilé v problematice interkulturní výchovy jsou důležitá i témata jako jsou kultury, subkultury, multikulturalismus, mezinárodní migrace, dále problematika sociální exkluze, chudoby a krizových oblastí světa.

Pro lekce interkulturní výchovy je možné vybírat nejen z výše uvedených témat, ale i dalších témat více či méně souvisejících s problematikou IKV.

Připomínáme, že v IKV není podstatné ani tak téma samo jako jeho uchopení a vedení žáků k sebereflexi, toleranci odlišných názorů apod., tedy k základním principům bezkonfliktního života nejen v multikulturní společnosti.

2.2 Oblasti výchovy a vzdělávání související s interkulturní výchovou

Interkulturní výchova není samostatným vyučovacím předmětem, prolíná celým vyučováním, stejně jako další integrující oblasti výchovy které by měly být ve vyučování stále přítomny. Jde především o ty oblasti výchovy, ve kterých se formují postoje a názory žáků jako je výchova k hodnotám, morální výchova, evropská dimenze ve vzdělávání atd. Podpora mezilidských vztahů a respekt odlišnosti a jinakosti jsou často diskutovaným tématem avšak realizace je nesnadná a jejich úspěšnost závisí na mnoha faktorech výchovně vzdělávacího procesu.

Chceme-li mluvit o výchově k interkulturní toleranci, musíme začít s výchovou k toleranci obecně, takže s interkulturní výchovou je silně spjata výchova demokratických občanů. Důležitým vyučovacím předmětem, který má v evropských vzdělávacích systémech již několik desítek let své místo je občanská výchova. Vzhledem ke skutečnosti, že cíle občanské výchovy se často překrývají s cíli interkulturní výchovy, rozhodli jsme se věnovat této vzdělávací oblasti pozornost a přiblížit čtenáři hlavní cíle občanské výchovy v České republice i ve Francii.

Občanská výchova

Výchova k soužití mezi lidmi je jedním z předních úkolů školy. Oblast těchto pedagogických snah je nazývána občanská výchova či výchova k občanství a je zaměřena na výchovu občanů v rámci demokratického státu.

Český pedagogický slovník považuje termíny Občanská výchova a Výchova k občanství za synonyma a definuje občanskou výchovu jako výchovu k občanství, jejímž „cílem je utvářet u žáků hodnoty a postoje, které sdílí demokratická společnost, rozvíjet schopnost žít ve společnosti a plnit role občana a vybavit mladé lidi příslušnými znalostmi.“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 149) Úvod k učebnici pro střední školy Výchova k občanství formuluje smysl výchovy k občanství tak, aby se žáci naučili „žít v demokratické společnosti jako zodpovědní občané, kteří si jsou

vědomi svých vlastních práv a jsou ochotni respektovat práva ostatních, vyznají se v politickém dění a jsou schopni činit vlastní uvážené úsudky. Takovéto politické myšlení je založeno na znalostech a schopnosti využít tyto znalosti tak, aby ovlivnily k lepšímu jejich budoucnost, budoucnost národa a celého světa" (Dostálová 1998, s. 7).

Francouzské pedagogické slovníky formulují občanskou výchovu jako utváření osvíceného a odpovědného občana během prvního a druhého stupně základního vzdělávání. Jedná se o předávání pravidel individuálního a kolektivního života nezbytných pro život ve společnosti. Mezi těmito pravidly a principy zaujímá hlavní místo studium politického demokratického života a institucí demokratického státu. Občanská výchova je obecně považována za pilíř republikánského školství a často je spojována s morální výchovou, zvláště v primární škole (Champy, Étévé 1994).

Ačkoliv jsou české a francouzské definice občanské výchovy formulovány odlišně, shodují se v zásadních bodech, které má občanská výchova za úkol, a to: vytváření morálních hodnot, postojů a pravidel pro život v demokratické společnosti s přihlédnutím na studium politického dění.

Předmět občanská výchova, situovaný v celku české vzdělávací soustavy na 6.-9. ročník základní školy a na příslušné ročníky nižšího gymnázia, navazuje na látku probíranou na prvním stupni základní školy v předmětech prvouka a vlastivěda. Tam začíná jednotná linie výchovy k občanství, která pokračuje na 2. stupni a vyústí v převzetí občanského průkazu. Tím ale není ukončena, prostřednictvím předmětů jako sociologie či etika pokračuje také na třetím stupni škol. Na vysokých školách je prohloubena studiem základů vzdělanosti.

V Československu byla občanská nauka uzákoněna v Malém školském zákoně z r. 1922 a začala se jako povinný předmět vyučovat na všech obecných a občanských školách od 1. září 1923. Obsah předmětu, jak udával zákon, tvořily základní poznatky o československém státě, o státních formách a zřízeních, o zařízeních života hospodářského, sociálního, politického a kulturního. Občanská nauka měla vést k republikánské výchově československých občanů tak, aby každý bez rozdílu národnosti i náboženství byl schopen pochopit nejen svá občanská práva ale i své občanské povinnosti k Československé republice. Občanská výchova měla být výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti a k úctě

a lásce. Vývoj tohoto předmětu pod názvem občanská nauka byl v poválečném Československu ovlivněn státní marxistickou ideologií a byl používán k politické a ideologické indoktrinaci. Učební osnovy nově koncipované občanské výchovy schválené výnosem MŠMT ČR v roce 1991 reprezentují návrat k demokratickému pojetí tohoto předmětu. V současné době je občanská výchova jako samostatný předmět vyučována na 2. a 3. stupni škol. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost vzdělávací obor Výchova k občanství. Dále se k občanské výchově vztahuje průřezové téma Výchova demokratického občana, jehož realizace může probíhat v primární škole a i na 2. stupni ZŠ. Učitelé občanské výchovy pro 2. a 3. stupeň jsou připravováni na pedagogických fakultách přímo v oboru občanská výchova.

Ve vzdělávacích programech francouzské mateřské školy hraje významnou roli oblast nazvaná Žít společně. Jedná se o poučení dětí, které doposud neměly zkušenosti s životem ve skupině vrstevníků, jak sdílet s ostatními společný prostor a objevit svět řízený pravidly společenského života. Vyučování pravidel silničního provozu, vzbuzení zájmu o životní prostředí jsou rovněž zařazeny v mateřské škole a pokračují ve škole primární, kde jsou doplněny tematickými celky Život ve společnosti (druhý cyklus) a Občanský život ve společnosti (třetí cyklus). Na druhém stupni škol (collège) je občanská výchova samostatnou disciplínou vyučovanou většinou učitelem dějepisu a zeměpisu. Na občanskou výchovu nejsou specializovaní učitelé a chybí i specializovaný univerzitní obor.

Vývoj vyučovacího předmětu občanská výchova ve Francii se odráží i v jeho názvu. Na počátku XX. stol. se prosazoval název občanské a morální poučení a její místo bylo především v primární škole. Po první světové válce byla začleněna do prvního cyklu druhého stupně školy, ale nikdy nebyla vyučována specifickým způsobem v gymnáziích kromě pravidelného podněcování o její propojení s dějepisem, zeměpisem nebo francouzštinou. V 70. letech byla tendence začlenit občanskou výchovu do dějepisného a zeměpisného vzdělávání. V polovině 80. let byla ustanovena jako samostatná disciplína. Občanská výchova je v současné době ve Francii vyučována na prvním a druhém stupni základní školy jednu hodinu týdně. Nicméně mnoho učitelů ji zanedbává a jejich vzdělání v této stránce je nedostačující.

Oblast pedagogických snah zaměřená na rozvoj zodpovědných občanů demokratického státu je nejčastěji nazývána občanská výchova, často se setkáváme i s pojmem výchova k občanství. Cíle občanské výchovy bývají také realizovány v různých předmětech věcného učení, především v primární škole, kde zejména v nižších ročnících není striktně dodrženo předmětové dělení podle vědních disciplín. Obsah a pojetí občanské výchovy může mít v různých zemích odlišné priority, české a francouzské pojetí občanské výchovy v primární škole se v základních bodech shoduje. Občanská výchova v České republice i ve Francii zahrnuje výchovu k demokracii, která je spjata s hodnotami svobody a rovnosti, tolerantním způsobem jednání a ochotou ke kompromisům. V rámci občanské výchovy se žáci mají seznámit s pojmy stát, region, obec a republika, pochopit principy republikánského zřízení a demokratické společnosti a naučit se respektovat společenská pravidla a svobodu. Žáci by se měli seznámit s funkcí státních institucí a znát státní symboly a prezidenta republiky. V rámci občanské výchovy se žáci učí pravidlům chování ve skupině, sociální soudržnosti, respektování názorů druhých, akceptování odlišnosti a vyjadřování vlastních názorů. Žáci se seznámí i s ekologickými problémy a vztahem člověka k přírodě. Měli by si rovněž vytvořit základní povědomí o kultuře, historii a životě lidí ve světě.

Občanská výchova v české i francouzské primární škole tedy zahrnuje oblasti státovědy, historické vlastivědy, etiky, ekologie, politologie a ekonomie. Podrobnosti o zapracování této oblasti do vzdělávacích programů primární školy jsou uvedeny v kapitole 3 Interkulturalita v kurikulu primární školy.

2.3 Interkulturní výchova a primární škola

Vzhledem k faktu, že každá fáze výchovného působení má svá specifika a vyžaduje odlišné přístupy vzhledem k odlišnosti cílové skupiny, pokusíme se na základě studia charakteristik žáka mladšího školního věku poukázat na specifičnost interkulturní výchovy v primární škole.

2.3.1 Primární škola

Termín primární škola je použit pro počáteční stupeň povinného vzdělávání. V mezinárodním standardu klasifikace vzdělávání ISCED je tato úroveň označována kódem 1. Primární škola má ve vzdělávací soustavě specifické postavení, zahajuje totiž vzdělávací dráhu dítěte, čímž do určité míry přebírá zodpovědnost za pozitivní stimulaci vztahu žáka k poznávání, ke vzdělávání a školní instituci jako takové. V primární škole se vytváří základ pro další vzdělávání v oblasti vědomostí, dovedností i návyků. Zde rovněž začíná rozvoj schopností a rysů osobnosti žáků, takže primární škola má značný vliv v utváření postojů a hodnotových orientací žáků.

V České republice je primární školou nižší stupeň základní školy (1. až 5. ročník) zahajovaný ve věku 6 let žáků (Průcha, Walterová, Mareš 1998). Ve Francii je termín primární škola používán pro školu mateřskou a školu elementární (1. až 5. ročník). Francouzský vzdělávací program pro primární školu (Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire 2002) zahrnuje programy mateřské a elementární školy a je rozčleněn do třech cyklů. Program mateřské školy zahrnuje cyklus prvního učení, program elementární školy je rozčleněn do základního a prohlubovacího cyklu. Realizace víceletých cyklů má za cíl vytvořit období delší než je jeden školní rok a odpovídá snaze lépe přizpůsobit školu dítěti. V této práci je pro francouzskou elementární školu zachován český termín pro 1. stupeň ZŠ – primární škola.

2.3.2 Žák mladšího školního věku

Jako mladší školní období je dle většiny vývojových psychologů označována doba od vstupu dítěte do školy (6 až 7 let) až do doby, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání (11 či 12 let). Právě v tomto věku je dítě žákem primární školy. Za relevantní zde považujeme uvést pouze ty oblasti, které jsou pro interkulturní výchovu v primární škole důležité, což je především oblast socializace, jejíž nedílnou součástí je vývoj mravního vědomí a postoje dětí, dále pojetí identity spolu se sebehodnocením a vliv skupiny.

V období mladšího školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než doposud. J. Piaget nazval způsob myšlení typický pro tento věk fází konkrétních

logických operací, pro které je charakteristické respektování reality a základních zákonů logiky. Se změnou dětského uvažování se mění i způsob uvažování o jiných lidech. Dítě si začíná uvědomovat, že člověk má ve svém životě více rolí, že se v různých situacích jinak chová a že ke svému chování má nějaké důvody, takže si postupně uvědomuje, že se od sebe liší i potřeby lidí. Ruku v ruce s kognitivním vývojem dochází i ke změnám v socializaci dítěte a jeho emočním vývoji.

J. Piaget již ve 30. letech XX. století popsal tři základní etapy vývoje morálky, které byly v pozdější době rozpracovány a doplněny. V předškolním věku jde především o morálku, jež je určována příkazy a zákazy druhých (dospělých a učitelů) a mravní hodnocení je zde zcela závislé na autoritě dospělého. Brzy po začátku školního věku se morálka dítěte stává autonomní, jelikož uznává určité jednání jako správné či špatné samo o sobě, což znamená že se dítě stává nezávislejším a vůči dospělým kritičtější. Přibližně od 12. roku pak dítě přihlíží k motivům jednání a bere již ohled na vnitřní pohnutky a vnější podmínky hodnocené situace.

J. Langmeier upozorňuje na fakt, že na začátku školní docházky je určujícím modelem pro dítě autorita dospělého, zatímco v průběhu školní docházky získává stále větší vliv dětská skupina, jejíž normy a hodnoty nemusí souhlasit s normami a hodnotami dospělých.

Rozvoj dětské identity v předškolním věku je podle M. Vágnerové vzhledem k citové a rozumové nezralosti založen na názorech jiných osob. Dítě se identifikuje se subjektivně či objektivně významnou bytostí a posiluje tím tak pocit jistoty a bezpečí. Výsledkem této identifikace je nekritické převzetí postojů a názorů rodičů či blízkých osob k normám lidského chování, k různým lidem a podobně. V mladším školním věku již dítě dokáže o názorech a postojích jiných lidí uvažovat.

Jednou ze základních lidských potřeb je pocit sebevědomí. Podle P. Říčana upevňuje naše sebevědomí přijímání a respekt druhých lidí. Základy sebevědomí jsou vytvářeny již v kojeneckém období, kdy objevuje různé části těla a uvědomuje si, že jsou „jeho“. V předškolním věku se dítě srovnává s druhými a je často závislé na hodnotících soudech ostatních. Dítě mladšího školního věku se ve skupině vrstevníků prezentuje převážně svým zevnějškem, rozhodující je proto tělesná konstituce a úprava zevnějšku. Na rozdíl od předškolního věku, kdy děti přijímají

všechny odlišnosti se zvědavostí nejrůznější lidské zvláštnosti (Matějček 2003), v období mladšího školního věku mají děti tendence odmítat odlišnosti. Děti tedy mají tendence preferovat stereotyp a netolerovat odlišnost. M. Vágnerová uvádí, že dětský postoj je snadno ovlivnitelný, jelikož mnohé z projevů postojů jsou pouhou reprodukcí názorů rodičů. „Nápadný spolužák vzbuzuje u ostatních dětí určitou nejistotu, protože neodpovídá očekávání“ (Vágnerová 1997, s. 168), nezapadá do představy, kterou si dítě v rámci základní orientace v sociálním prostředí vytvořilo a nedovedou ho proto nikam zařadit.

Stejně důležitá jako tělesná nápadnost je i způsob komunikace a schopnost dítěte správně dekódovat verbální i neverbální sdělení, přičemž děti přicházející z odlišného kulturního prostředí mohou mít v komunikaci potíže. S tím souvisí i kulturně podmíněné způsoby chování, jež si dítě přináší z rodiny a které může v dětském kolektivu vést k nepochopení či směšnosti ztěžovat začlenění do skupiny. Odchylna, která není dětem vysvětlena a nemá jasnou či uchopitelnou příčinu, může být důvodem k odmítání i projevům agrese. Odlišné děti bývají často jako „ocejchovány“ a může v nich vzniknout hluboký pocit méněcennosti. Je nasnadě předpokládat, že škola kulturně jazykové rozdíly vyrovná, avšak J. Langmeier upozorňuje na fakt, že praxe nasvědčuje opaku. „Kulturně deprivované děti se obtížně učí řeči školy a stále více zaostávají. Pomoc není snadná, zdá se však, že nově otevírané přípravné třídy základních škol mohou alespoň v začátku handicap kulturně znevýhodněných dětí zmírnit“ (Langmeier 1998, s. 120).

Podle J. Langmeira jsou děti v období mladšího školního věku nejnáze ovlivnitelnými příjemci informací z médií, jelikož jsou již tak rozumově vyspělé, aby pořadu rozuměly ale nejsou natolik emočně zralé, aby byly dostatečně kritické.

2.3.3 Specifika interkulturní výchovy v primární škole

Specifika IKV v primární škole vycházejí ze specifík primární školy a vývojového stupně žáků. Proto je nezbytné při IKV v primární škole mít na paměti charakteristiku žáků mladšího školního věku, kterou uvádíme v předchozí kapitole a kterou zde stručně shrnujeme. Žáci mladšího školního věku:

- se identifikují s významnými osobami a nekriticky přebírají jejich názory a postoje a teprve postupně si začínají vytvářet autonomní hierarchii správného a špatného chování
- jsou snadno ovlivnitelní, jelikož nejsou ještě emočně zralí, aby byli dostatečně kritičtí;
- srovnávají se s druhými a jsou závislé na hodnotících soudech ostatních;
- preferují stereotyp a odmítají odlišnost, jelikož u nich vzbuzuje nejistotu;
- staví své morální hodnoty na autoritě druhých (příkazy a zákazy dospělého)

hodnotí své vrstevníky na základě vzhledu a v odlišných dětech může vznikat pocit méněcennosti nejen na základě odlišného vzhledu ale i na základě neschopnosti dekodovat sdělení (jazyk, gesta, mimika apod.), jež jim ztěžuje začlenění do skupiny.

Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že v primární škole je ideální příležitost pro interkulturní výchovu ve školním vyučování, jelikož jsou žáci snadno ovlivnitelní a dosavadní postoje a názory žáci nekriticky přijali od svého okolí. Současně s poselstvím, že je třeba působit na utváření postojů žáků, si uvědomujeme nebezpečí, jež je s tím spojeno. Učitel by neměl zneužívat vlivu autority a vnucovat dětem další názory, které by mechanicky přejali. Nejdůležitější je naučit žáky myslet, vyhodnocovat, argumentovat a zaujímat vlastní postoje na základě kritické analýzy dostupných informací. Důležité je rovněž naznačit žákům, že názory se vyvíjejí a je naprosto přirozené názory měnit, pokud získáme další informace o daném jevu nebo budeme schopni nahlédnout ho z jiného pohledu než doposud.

Další skutečnost, jež mluví pro zavedení IKV v primární škole, je snadná možnost propojit učební předměty a realizovat tak průřezová témata. Mimo tuto skutečnost dává primární škola, pokud se jedná o klasický model PŠ, prostor pro výchovné působení na žáky mimo vyučovací hodiny prostřednictvím neformálních hovorů se žáky během přestávek, jelikož učitel tráví se žáky celé dopoledne.

Co se týče aktivit IKV v primární škole, odkazujeme čtenáře na kapitolu 2.1.2 (Oblasti, metody a témata interkulturní výchovy), kde je uveden stručný přehled metod i témat vhodných pro IKV. Než se však budeme věnovat vzdělávání učitelů v oblasti IKV, rádi bychom připomněli obecně platnou zásadu J. A. Komenského, totiž postupovat ve výuce od jednoduchého ke složitějšímu. Stejně tak bychom doporučovali postupovat v oblasti IKV v primární škole. Žáci mohou sledovat odlišnosti kultur

na věcech jim nejbližších, např. zkoumat původ a význam různých jmen a příjmení, hledat shody a rozdíly v hádankách a příslovích a uvažovat nad kulturními rozdíly v souvislosti s pohádkami různých národů (typické postavy, náměty, zápletky, ustálené formule, vliv náboženství a politické situace na pohádky v době jejich vzniku) – žáci se zde mohou učit formulovat otázky, hledat souvislosti, chápat příčiny apod.

2.3.4 Interkulturní výchova ve vzdělávání učitelů primární školy

V otázce IKV v přípravě budoucích učitelů je třeba nejprve vymezit požadavky na učitele v intencích IKV. Co se týče rysů osobnosti učitele, měl by být laskavý, přátelský, otevřený, tolerantní, emocionálně stabilní, s neformální autoritou a přiměřenou dominancí bez jakýchkoli předsudků. K žákům by měl přistupovat s pozitivním očekáváním a měl by být schopen rychle reagovat na situaci a řešit případný konflikt. Ze schopností je nejdůležitější umět probouzet v žácích zájem o problematiku a schopnost předvídat následky situací. Nezbytná je tvořivost, schopnost srozumitelně vyjádřit své myšlenky, city a postoje, navázat se žáky vztah porozumění a vzájemného respektu, vytvořit bezpečnou atmosféru, umět argumentovat, vést diskuzi, apod. Z oblasti znalostí jsou požadavky na učitele následující: mít alespoň elementární znalosti o různých kulturách a problematice menšin a znát informační zdroje o IKV jako jsou odborné publikace, metodické publikace, tematické webové stránky atd.

Vycházíme-li z předpokladu, že pedagogičtí pracovníci jsou nositelé změn (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001), docházíme k závěru, že pokud má v české škole dojít ke změně pojetí výuky, je nutné začít se změnou přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Nezdá se však, že by tento základní požadavek byl ve všech ohledech naplněn.

Zaměříme-li se na problematiku interkulturního vzdělávání v primární škole a jejího začlenění do pregraduálních studijních programů učitelství 1. stupně na pedagogických fakultách, jsme nuceni konstatovat, že právě v této oblasti je ve vzdělávání budoucích učitelů třeba mnoho změnit.

Přehled interkulturního vzdělávání ve studijních programech učitelství pro 1. stupeň českých pedagogických fakult¹² uvádí, jakou pozici má IKV v pregraduální přípravě na konkrétních fakultách. Podrobný přehled o časových dotacích a způsobu zakončení kurzů, jejich náplni (stručná anotace a doporučená literatura) apod. (počet kreditů, vyučující, povinnost ve studijním plánu...) je uvedeno v Příloze č. 18 IKV v pregraduálním studiu na Ped F.

Jsmo si vědomi, že tento hrubý přehled neříká nic o kvalitě obsahu a zaměření kurzů IKV, nicméně poskytuje podklad pro konstatování, že IKV jako povinný kurz v rámci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ se objevuje velmi zřídka a většina budoucích učitelů vycházejících z pedagogických fakult může být problematikou IKV téměř nedotčena. Tento přehled samozřejmě nepostihuje možnost zařazení problematiky IKV do kurzů např. vlastivědy, osobnostně sociální výchovy či didaktiky prvního stupně apod., ve kterých je též pro tuto problematiku prostor.

Tabulka č. 1 Přehled zařazení IKV v pregraduálním studiu na pedagogických fakultách v ČR

Pedagogická fakulta	Název kurzu s IKV tematikou
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně	Interkulturní výchova ve výuce AJ
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze	(informace nejsou dostupné na webovských stránkách)
Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem	(informace nejsou dostupné na webovských stránkách)
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové	Multikulturní výchova
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity	Interkulturní výchova a vzdělávání 1 Interkulturní výchova a vzdělávání 2 Integrace menšin v české škole
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni	(informace nejsou dostupné na webovských stránkách)
Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice	(IKV není uvedena)
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity	Multikulturní výchova Sociální a etnopedické otázky primárního vzdělávání 1 Sociální a etnopedické otázky primárního vzdělávání 2
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci	(informace nejsou dostupné na webovských stránkách)
Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci	Multikulturní výchova

¹² přehled vychází z informací o studijních programech prezentovaných na webovských stránkách fakult z března 2007

Jejími. Jelikož je IKV koncipováno jako průřezové téma RVP ZV, je nasnadě, aby s ním tímto způsobem bylo pracováno i v rámci kurzů na pedagogických fakultách, což z výše uvedeného přehledu o zařazení IKV v pregraduálním studiu též není zřejmé. Začlenění interkulturní výchovy na jednotlivých pedagogických fakultách a obsah těchto kurzů by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

Dokladem o nedostatečné připravenosti učitelů a jejich informovanosti o IKV jsou výsledky výzkumu prezentované na konferenci *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám* (Svoboda 2005). Informovanost v tomto výzkumu je podmíněna schopností elementárním způsobem vymezit poslání IKV, charakterizovat základní důvody zařazení IKV do výuky, uvést alespoň dva relevantní informační zdroje IKV, alespoň dvě odpovídající metody prezentace IKV žákům, vymezit základní interkulturní kompetence a znalost alespoň jedné organizace, která poskytuje servis v oblasti IKV. Jako informované učitele o interkulturní výchově bylo možno označit pouze 17% dotazovaných učitelů. Pro daný vzorek učitelů se nepotvrdila předpokládaná závislost informovanosti učitelů na jejich kvalifikovanosti. Potvrdil se však předpoklad vztahu mezi informovaností učitelů o IKV a jejich zkušenosti s žáky odlišného rasového, etnického či národnostního původu, takže Z. Svoboda poukazuje na fakt, že si učitelé začínají vyhledávat potřebné informace až ve chvíli, kdy je k tomu donutí edukační realita. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly i rozdíly mezi učiteli 1. a 2. stupně. Informováno o IKV bylo 21% učitelů primární školy a 16% učitelů 2. a 3. stupně (Svoboda 2005). Rozdíl však není příliš výrazný, abychom z tohoto zjištění mohli dělat závěry, že příprava studentů oboru primární pedagogiky je v oblasti IKV lépe vyhovující než příprava učitelů 2. a 3. stupně. Tento názor je podpořen dalšími výsledky výše jmenovaného výzkumu, které odhalily, že pouze 9% respondentů bylo s problematikou IKV seznámeno na pedagogické fakultě a jednalo se převážně o neaprobované, dosud studující učitele.

Můžeme namítnout, že vzdělání učitelů a jejich profesní růst není závislý pouze na vzdělávání poskytovaném pedagogickými fakultami. Učitelé mohou využít bohaté možnosti dalšího vzdělávání, např. bývalých Pedagogických centrech – nyní Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV), nebo nabídek kurzů regionálních

center dalšího vzdělání učitelů či dalších subjektů, např. společnosti Člověk v tísní – a jejího programu Varianty nebo Multikulturního centra Praha. V rámci výše jmenovaných kurzů mohou učitelé doplňovat svoji kvalifikaci i v oblasti interkulturního vzdělávání. Domníváme se však, že není možné nechat tuto důležitou oblast přípravy na vlastním zájmu učitelů a doplňujícím studiu.

3.1 Vzdělávací programy primární školy

V této kapitole věnujeme pozornost myšlence interkulturalismu a jejího pojetí ve vzdělávacích programech pro primární školy. Termín vzdělávací program je v současné pedagogické praxi používán ve více významech, včetně studii je pojem používán ve významu závazného kurikulárního dokumentu, který vymezuje koncepci, cíle a obsah vzdělávání v určitém stupni či druhu školy.

Při rozboru vzdělávacích programů je vzhledem ke sledované problematice interkulturalismu a tolerance v primární škole věnována pozornost pouze té části vzdělávacího programu, která formuluje cíle a obsah vzdělávání pro primární školy. Vzhledem k provázanosti témat interkulturalismu a tolerance s evropskou dimenzí ve vzdělávání a občanskou výchovou, jsou reference ve vzdělávacích programech rozšířeny i o tyto oblasti.

Sledovaná problematika je konkrétně zahrnuta v obecných cílech programu a v učebních předmětech zeměpis, jazyk, cizí jazyk a předměty věcného učení (prvouka, vlastivěda, dějepis, zeměpis, občanská výchova). V tomto pořadí jsou též řazeny reference tématu interkulturalismu a tolerance ve vzdělávacích programech, jež jsou uvedány v Příloze č. 1.1 (předmět interkulturalismu ve vzdělávacích programech). Věššími vzdělávacími cílemi je zahrnuto tradiční předmětové dělení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (např. člověk a jeho svět) a v 1. a 2. cyklu francouzského vzdělávacího programu (např. člověk a jeho

3 Interkulturalita v kurikulu primární školy

Pojmy interkulturalita a primární škola byly již zmíněny v kapitole 1 a 2. Význam pojmu kurikulum uvádí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 1998), který rozlišuje tři základní významy kurikula, je to kurikulum jako vzdělávací program, projekt či plán, kurikulum jako průběh studia a jeho obsah a kurikulum jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech, které se vztahují ke škole a k jejich plánování a hodnocení. V tomto textu je pojem kurikulum užíván v nejužším slova smyslu, v souvislosti s kontextem kurikula se zabýváme vzdělávacími programy (kapitola 3.1) a publikacemi, které jsou užívány přímo ve výuce, tedy učebnicemi (kapitola 3.2).

3.1 Vzdělávací programy primární školy

V této kapitole věnujeme pozornost myšlence interkulturalismu a jejího pojetí ve vzdělávacích programech pro primární školy. Termín vzdělávací program je v současné pedagogické praxi používán ve více významech, v této studii je pojem používán ve významu závazného kurikulárního dokumentu, který vymezuje koncepci, cíle a obsah vzdělávání v určitém stupni či druhu škol.

Při rozboru vzdělávacích programů je vzhledem ke sledované problematice interkulturalismu a tolerance v primární škole věnována pozornost pouze té části vzdělávacího programu, která formuluje cíle a obsah vzdělávání pro primární školy. Vzhledem k provázanosti témat interkulturalismu a tolerance s evropskou dimenzí ve vzdělávání a občanskou výchovou, jsou rešerše ve vzdělávacích programech rozšířeny i o tyto oblasti.

Sledovaná problematika je formulována zejména v obecných cílech programu a v učebních předmětech mateřský jazyk, cizí jazyk a předměty věcného učení (prvouka, vlastivěda, dějepis, zeměpis, občanská výchova). V tomto pořadí jsou též řazeny rešerše tématu interkulturalismu a tolerance ve vzdělávacích programech, jež jsou uvedeny v Příloze č. 12 (Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech). Většími vzdělávacími oblastmi je nahrazeno tradiční předmětové dělení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (např. člověk a jeho svět) a v 1. a 2. cyklu francouzského vzdělávacího programu (např. člověk a jeho

svět, žít společně), ve 3. cyklu francouzského vzdělávacího programu je předmětové dělení dodrženo.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání formuluje též průřezová témata, která jsou povinnou součástí a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi (např. výchova demokratického občana a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech). Francouzský vzdělávací program formuluje transversální témata vztahující se, stejně jako průřezová témata, na oblast postojů žáků, jejich hodnotové orientace apod.

Vybrané citace ze vzdělávacích programů vztahující se ke sledované problematice (viz Příloha č. 12 Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech) jsou zachovány v původním kontextu. Části přímo vyjadřující myšlenky interkulturalismu a tolerance jsou pro lepší orientaci vyznačeny *kurzívou*.

3.1.1 Vzdělávací programy české primární školy

Pojetí interkulturalismu se v průběhu let mění vzhledem k politické situaci republiky a důrazy jednotlivých osnov a vzdělávacích programů jsou rozdílné. Projevuje se v nich zdůraznění určitých tendencí charakteristických pro různá období, v nichž byly osnovy a programy vytvořeny. Proto jsou rešerše ve vzdělávacích dokumentech pro primární školu rozděleny do 3 částí. První část zastřešuje osnovy od roku 1948 do roku 1989, v druhé části jsou prezentovány vzdělávací programy vytvořené po roce 1990. Ve třetí části je představeno budoucí a současné směřování interkulturalismu, tak jak je ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Učební osnovy 50.-80. let XX. století

Rozvoj koncepce československého školství po 1. světové válce byl přerušen 2. sv. válkou v letech 1939 – 45. Po 2. světové válce byly v oblasti vzdělávání nastoleny dva hlavní požadavky, a to požadavek zrušení duálního systému školské soustavy a požadavek vysokoškolského vzdělání učitelů. Požadavek jednotné školy (tj. požadavek jednotně organizovaného školství vnitřně diferenciovaného) se objevoval už v meziválečných návrzích školské reformy a vycházel z myšlenky rovného přístupu ke vzdělání.

Zákon o jednotné škole z roku 1948 zrušil dualismus vzdělávací soustavy, vytvořil jednotnou školskou soustavu a zavedl tak do školského systému principy, které byly v ČR prosazovány až do roku 1989. Zákonem o jednotné škole mělo být zajištěno rovné právo všech občanů na vzdělání a průchodnost školské soustavy. Zrušení dualismu sice znamenalo poskytnutí stejných podmínek všem, jednotnost ale byla promítnuta i do přístupu k dítěti, což mělo velmi negativní dopad z hlediska psychologického i pedagogického. V socialistických koncepcích jednotné školy byla totiž popírána myšlenka osobní autonomie a o dítěti se uvažovalo jako o abstraktním průměrném žákovi.

Po roce 1948 se výchova stala významným prostředkem ideologického působení nejen na mladou generaci ale i na celou společnost. Mezi cíle vzdělávání patřila podle zákona z roku 1948 výchova politicky uvědomělých občanů lidově demokratického státu. Od 50. let byly cíle i obsah vzdělávání prostupován komunistickou ideologií. V 60. a 70. letech v důsledku o snahu přizpůsobení učiva stavu „vědeckého bádání“, takže reforma z roku 1976, která byla označována jako „nová koncepce“, byla založena na principu akcelerace dětského vývoje podle sovětského psychologa L.S. Vygotského.

Myšlenka interkulturalismu byla v učebních osnovách z 50. – 80. let XX. století silně ovlivněna tehdejší ideologií, která používala termín internacionalismus. Kromě vedení k pozitivnímu vztahu k vlasti, bylo hlavním úkolem učitele pěstovat v dětech pozitivní vztah k Sovětskému svazu a dalším lidově demokratickým státům.

Pojímání internacionalismu v období po druhé světové válce až do roku 1989, je zkoumáno v učebních osnovách z let 1953, 1960, 1976 a 1984. V Příloze č. 12 (Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech) jsou předloženy citace z jednotlivých učebních osnov vztahující se k pojmání internacionalismu. Citace jsou ponechány v celých větných strukturách, aby se nestaly bezduchými hesly vytrženými z kontextu a aby komentář nerozměnil sílu dikce, která na čtenáře z přesných citací dopadne.

Vzdělávání žáků na přelomu XX. století

S politickým převratem v roce 1989 byla v zemi zahájena transformace českého školství v duchu humanizace a demokratizace, chyběla však konzistentní

vzdělávací politika a deset let reformního úsilí bylo tak poznamenáno absencí formulovaných východisek, principů a cílů vzdělávání, které přinesl až Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001).

V 90. letech se objevuje snaha přiblížit primární školu specifickým dětského prožívání a poznávání, mnohé nedostatky ze socialistického školství (encyklopedický charakter vzdělávání, předimenzovanost obsahu, atomizace vědění, preference vědomostí nad dovednostmi a postoji, nedostatečný zřetel k rozdílům mezi žáky) přetrvávaly ve větší či menší míře až do konce 20. století a jsou velkou výzvou pro změnu současné školy.

Ze vzdělávacích programů vytvořených a aplikovaných v českém školství po roce 1990, je v této kapitole představeno pojetí Evropy a interkulturalismu tří základních vzdělávacích programů: Základní škola (dále i ZŠ), Obecná škola (dále i OŠ) a Národní škola (dále i NŠ). Zavedením těchto vzdělávacích programů, více či méně revidovaných učebních osnov z předchozích let, byla odstraněna ideologizace obsahu učiva a omezena závaznost učebních dokumentů. Vzdělávací cíle však zůstaly orientovány především na vědomosti a zůstal i předimenzovaný obsah základního vzdělávání.

Současný a budoucí trend

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, vydaná v roce 2001 přinesla ukotvení doposud nesystémových změn v českém školství. Bílá kniha veřejně vyhlásila střednědobé záměry vzdělávací politiky, formulovala východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy v souladu se sociální, kulturní a politickou podmíněností a formulovala hlavní cíle vzdělávání a výchovy.

Na základě vzdělávacích strategií České republiky formulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy jako závazné kurikulární dokumenty podporující myšlenku decentralizace, podle kterých budou školy vytvářet své vlastní vzdělávací programy.

Současná vzdělávací politika podporuje decentralizaci školství, zvyšuje autonomii škol a podporuje princip tzv. „reformy zdola“, takže reforma výuky se tak může realizovat přímo na místě, kde probíhá, tj. ve škole. Nový školský zákon (z ledna 2005) zavádí Rámcové vzdělávací programy a prosazuje tak kurikulární

reformu, jež spočívá zejména ve změně pojetí a hierarchii cílů a v zavedení klíčových kompetencí. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z myšlenky celoživotního učení a formulují očekávanou výstupní úroveň vzdělání na jednotlivých stupních škol.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) byl vytvořen v souladu se strategiemi vzdělávací politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání. Podle RVP ZV jsou zpracovány školní vzdělávací programy (dále též ŠVP), ve kterých budou moci školy zohlednit místní podmínky, specifické potřeby a profilaci školy. Budoucí vývoj ukáže, zda jsou učitelé a ředitelé škol na takovou radikální změnu připraveni a zda budou schopni adekvátně reagovat a vytvářet kvalitní ŠVP.

3.1.2 Francouzský vzdělávací program primární školy

Francouzská školská reforma v roce 1992 nově definovala organizaci primárního vzdělávání i kurikulum. Respekt individuality dítěte, jeho nadání a jeho individuálního tempa přinesl organizaci primárního vzdělávání ve třech cyklech a propojení mateřské školy se školou elementární. Obsahově se nově definovaný program opírá o dokument Program a instrukce pro elementární školu z roku 1985.

Vzdělávací program primární školy z roku 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* (dále Programmes), vychází z programu z roku 1992. Tento program zahrnuje programy mateřské a elementární školy, přičemž program mateřské školy zahrnuje cyklus prvního učení, jež zasahuje i do prvního ročníku elementární školy, následující 4 ročníky elementární školy jsou rozčleněny do základního a prohlubovacího cyklu. Realizace víceletých cyklů má za cíl vytvořit období delší než je jeden školní rok a odpovídá tak snaze lépe přizpůsobit školu dítěti. Cykly vytvářejí časově širší prostor pro hlubší uplatnění a zvládnutí problémů, přičemž je plně respektováno rozdílné dětské nadání, tempo a zrání. V cyklech jsou definovány cílové vědomosti a dovednosti, které by mělo dítě ovládnout při přechodu do dalšího cyklu.

Z formulací cílů vzdělávání jednotlivých cyklů je zřejmé, že znalosti a dovednosti spirálovitě přibývají, takže 3. cyklus je souhrnem znalostí a dovedností, které si žáci osvojují během celé primární školy.

3.1.3 Interkulturalismus, občanská výchova a pojem Evropa ve vzdělávacích programech primární školy

Opírajíce se o rešerše ve vzdělávacích programech, jež jsou uvedeny v Příloze č. 12, shrnujeme v této kapitole základní myšlenky prezentované ve vzdělávacích programech pro primární školy, rozčleněné do tří tematických celků: Interkulturalita a tolerance, evropská dimenze a občanská výchova. Zde je též prostor pro vlastní pohledy na problematiku a komentář k citacím uvedených v Příloze č. 12.

Interkulturalismus a tolerance

V souhrnu je možné konstatovat, že marxistická ideologie v 50. letech XX. Století vyžadovala, aby byly děti vychovávány k pozitivnímu vztahu („bezmezná láska“) k budovatelům socialismu, SSSR a celému socialistickému táboru. Úkolem učitele bylo vychovávat děti v duchu „proletářského internacionalismu“ tak, že učitel vedl žáky k přátelství s národy lidových demokracií, zároveň však musel v dětech pěstovat negativní vztah („nenávisť“) k nepřítelům naší vlasti. Vztahy k lidem ostatních národů byly polarizovány mezi pozitivní a negativní přístup (lásku a nenávisť), přičemž pozitivní vztah byl orientován pouze na ty národy, které splňovaly ideologické požadavky. Podle ideologie 50. let byl vztah k lidem odlišných národností determinován láskou a nenávisť, kterou určoval původ jedince, přičemž morální a další lidské vlastnosti jedince nebyly brány v úvahu.

Politická reprezentace, jež se obávala informovanosti obyvatelstva, která by mohla do uzavřené komunistické ideologie přinést i jiné přístupy, zdůrazňovala jednostrannost a vedla úmyslně ke zúžení obzoru poznání. Každý názor, který se neshodoval s ideologií, byl považován za kritiku režimu a proto byl zakázán. Například v literatuře bylo omezeno povědomí dětí o světové a evropské literatuře výběrem literatury sovětské. Existoval seznam doporučených (povinných) autorů určených k četbě a děti se záměrně učily vytvářet si pozitivní vztah k určitému druhu literatury tím, že k jiné neměly přístup. Výběr četby tedy posiloval výchovný význam literatury jako jednoho z nástrojů ideologie.

Po reformě učebních osnov v duchu akcelerace vývoje v roce 1976 oslabuje nabádání k nepřátelství. V dětech jsou dále probouzeny city „socialistického vlastenectví“, přátelství k Sovětskému svazu a k ostatním socialistickým zemím, s tím rozdílem, že je dovoleno rozvíjet u dětí přátelské postoje k pokrokovým lidem z celého světa. Po roce 1980 dochází ke změně v oblasti interkulturality, žáci se dovídají o lidech různé barvy pleti. Mezikulturní téma však zůstává v rovině znalostí a povědomí o jiných rasách, děti nejsou vedeny k toleranci a myšlence rovnosti lidských ras. Výchova k „socialistickému vlastenectví, lásce k domovu a k naší socialistické vlasti“ byla rozšířena o výchovu bratrské spolupráce Čechů a Slováků v jednotném státě, učitel vedl žáky k poznání české a slovenské pospolitosti.

Vzdělávací programy vytvořené v prvním desetiletí po politickém převratu v roce 1990 směřovaly k tomu, aby si děti uměly vážit tradic a kultury ostatních národů a etnik, uměly respektovat jejich svobodu a nezávislost, chovaly úctu k lidským právům a k demokracii a odmítaly jakékoliv formy rasismu a nesnášenlivosti mezi lidmi. Výchovné působení je zaměřeno též na soužití více národů a národností v jedné zemi, ztotožnění se s myšlenkou rovnosti národů a národností a poznání nejdůležitějších národnostních menšin České republiky.

Žáci poznají nebezpečí a nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků i různých forem diskriminace a pochopí význam a potřebu mezinárodního dorozumění, takže dbají o dodržování základních lidských práv a ochrany lidské důstojnosti. Žáci by měli chápat význam národní a evropské kultury a rozšiřovat si všeobecný kulturní obzor, který je předpokladem k formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy, k pěstování vzájemné tolerance a respektu a k úctě ke kulturním hodnotám jiných národů. Citlivost ke kultuře evropské a mimoevropské by měla být rozvíjena prostřednictvím pochopení a poznávání národní kultury. V dětech je pěstována evropská identita a jsou vedeny k nezbytnosti aktivní znalosti cizích jazyků, která může vytvářet předpoklady pro budoucí zapojení žáků do vzájemné komunikace mezi národy v rámci Evropy i světa.

Současné a budoucí české primární vzdělávání podle RVP ZV vede žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učí je žít společně s ostatními lidmi. Žáci udržují tolerantní vztahy a rozvíjí

spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost. Chápu nutnost porozumění a přátelství mezi lidmi různých národů a národností a porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy. Rozvíjejí svůj smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci a respektují neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitost.

Žáci si uvědomují hodnotu různosti lidí, názorů a přístupů k řešení problémů, posuzují a hodnotí události a problémy z různých úhlů pohledu a respektují kulturní, etnické a jiné odlišnosti. Uplatňují svá práva a respektují práva druhých a tolerují odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých.

Žáci se učí jasné a respektující komunikaci, demokratickému řešení konfliktů, dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích a dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci. Zkoumají konflikty na základě vlastního jednání, rozpoznávají konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav a zabývají se důsledky jednání postav.

Žáci rozumí evropským kulturním kořenům, chápu kulturní souvislosti a respektují svébytnost národních a regionálních kultur. Uvědomují si vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti a předsudky a stereotypy, které mohou být příčinou diskriminace. Žáci vědí, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné. Orientují se v odlišném myšlení a vnímání světa a projevech rasové nesnášenlivosti. Dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti totiž napomáhá prevenci vzniku xenofobie. Důležitá je i analýza vlastních a cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí pro odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám a pro nekonfliktní život v multikulturní společnosti. Dále se žáci seznámí se základními pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

Zůstává však otázkou, jak se podaří tyto obecně formulované cíle zapracovat do školních vzdělávacích programů a následně realizovat v praxi takové aktivity, aby zmíněné cíle byly naplněny.

Současné francouzské primární vzdělávání klade důraz na pochopení pravidel života v kolektivu. Žáci respektují sebe samé a na základě pochopení smyslu důstojnosti lidské bytosti a svobody mínění si uvědomují nutnost respektu k druhým.

Přijímají lidi nemocné, staré a handicapované. První formou respektu je vyslechnutí ostatních a akceptace odlišnosti. Žáci mají mnoho příležitostí si procvičit respekt k odlišnosti, například v boji proti každodennímu odmítání, přijetí nového osamocené žáka, integraci handicapovaného dítěte a mezigenerační tolerance.

Žáci chápou smysl spolupráce a smysl osobní i kolektivní odpovědnosti, seznamují se s problémy spojenými s lidskými právy a uvědomují si ohrožení jako je diskriminace a násilí, která vyplývají z jejich nedodržování. V problémových situacích žáci nalézají řešení, respektují spolužáky, akceptují odlišnost a odmítají všechny projevy násilí.

Žáci chápou rozdíly mezi dívkami a chlapci, znají způsob života a kulturu různých zemí. Vytváří si představu o světě a ekonomických či kulturních problémech, vědí o existenci jiných civilizací a kultur a nutnosti solidárnosti. Znají hlavní problémy světa jako jsou války, hlad, lidská práva a práva dětí. Na příkladech historie jako je otroctví či nerovnoprávnost mezi muži a ženami žáci poznávají, že životní realita nebyla vždy plně v souladu deklarácí lidských práv.

Rozdíly v interkulturní dimenzi ve vzdělávacích programech české primární školy je možné sledovat již v termínech užívaných v jednotlivých etapách. V 50. až 80. letech se v učebních osnovách objevuje slovo internacionalismus. V dětech byla probouzena láska k lidem ostatních národů, ale byla omezena pouze na ty, kteří splňovali ideologické požadavky.

Vzdělávací programy 90.let akcentují evropskou dimenzi ve vzdělávání a principy života v demokratické společnosti, myšlenku rovnosti etnických skupin a odmítání všech forem rasismu a upozorňují na nebezpečí rasových a národnostních předsudků. Ve vzdělávacích programech se objevuje termín multikulturní výchova.

Rámcový vzdělávací program používá též termín multikulturní výchova, přičemž rozlišuje interkulturní kontakty a multikulturní společnost. Poznatková rovina, která je v učebních dokumentech zastoupena tradičně nejvíce, je doplněna o pěstování pozitivních postojů k odlišnosti a systematickou výchovu k toleranci.

V RVP ZV se objevují srovnatelné vzdělávací cíle v oblasti interkulturní výchovy jako ve vzdělávacích programech vytvořených po roce 1990. Se zaváděním RVP ZV do praxe se však zvyšuje naděje, že budou opravdu realizovány. V předchozích programech byly tyto cíle uvedeny pouze v úvodní kapitole ve výčtu obecných cílů

a do samotného vzdělávacího procesu byly však zařazovány sporadicky, jelikož nebyly zakotveny v žádném vyučovacím předmětu. Nutnost zpracovat vlastní ŠVP přináší nezbytnost zapracovat do programu i průřezové téma multikulturní výchova.

Rámcový vzdělávací program, stejně jako francouzský program pro primární školu, se zaměřuje na oblast poznatků a kompetencí. V poznatkové rovině oba vzdělávací programy zdůrazňují znalost jiných kultur a odlišných způsobů života, povědomí o pravidlech života v demokratické společnosti, o lidských právech. V oblasti kompetencí se vzdělávací programy soustředí na schopnost spolupráce, řešení konfliktních situací demokratickým postupem, na schopnost projevat sociální, náboženské i mezigenerační toleranci, na ohleduplnost a vědomí vlastní odpovědnosti za své činy.

Rámcový vzdělávací program oproti francouzskému ještě navíc zdůrazňuje rovnocennost etnických skupin, vzájemné obohacování kultur a analýzu vlastních postojů žáků či případných předsudků.

Ze studia vzdělávacích programů vyplývá, že jeden z nejpodstatnějších cílů interkulturní výchovy, a to změna negativních postojů, které jsou již u dětí pevně zakořeněné, analýza vlastních předsudků a práce na jejich alespoň částečném odstranění, zejména jejich přiznáním si sám sobě a analýzou jejich vzniku, se v cílech vzdělávacích programů téměř neobjevuje. Okrajově se objevuje pouze v RVP ZV. Programy jsou zaměřeny sice na toleranci a potírání všech forem diskriminace, nicméně není naznačena cesta, jak k těmto cílům dojít.

Evropská dimenze

Tendence českého vzdělávání v letech po 2. světové válce až do Sametové revoluce v roce 1989 podporovaly v rámci zachování socialistické ideologie zúžený pohled na svět, jelikož informovanost obyvatelstva a vlastní názory bezprostředně ohrožovaly stabilitu politického systému. Zřejmě z důvodu, aby se zamezilo uvažování o politickém vývoji v Evropě po druhé světové válce a diskuzím, o politické orientaci

státu a o smyslu železné opony¹³, nebylo téma Evropy jako kontinentu a společných evropských kořenů a hodnot v primárním vzdělávání vůbec zmiňováno.

Po roce 1990 se do českého primárního vzdělávání dostává vymezení evropského kontinentu, pozornost je věnována všem evropským státům s důrazem na sousední státy České republiky. Zmiňovány jsou hlavní a důležitá evropská města a cestování po Evropě. Žáci se učí lokalizovat kontinent na mapách světa, orientovat se na mapách Evropy a popsat přírodní a hospodářské podmínky evropských zemí. V dětech se začíná pěstovat evropská identita. Evropská otázka je však omezena na geografické znalosti, chybí zde kulturní a historická dimenze evropanství.

Současná vzdělávací politika v souladu s evropskými tendencemi ve vzdělávání kromě dalších inovativních trendů (celoživotní vzdělávání, informační technologie, výchova pro život v demokratické společnosti atd.) podporuje skrze evropskou dimenzi globální myšlení a mezinárodní porozumění. Národní program rozvoje vzdělávání podporuje začlenění evropské dimenze do vzdělávání spolu s výukou cizích jazyků. Rámcový vzdělávací program formuluje průřezové téma Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, jež poukazuje na vědomí tradičních evropských hodnot, např.: humanismus, svobodná vůle, racionální uvažování, kritické myšlení atd., na vědomí kulturních souvislostí s vědomím národních a regionálních svébytností. Žáci získávají informace o zemích Evropy a jejich obyvatelích. Podporovány jsou osobní kontakty žáků s lidmi z Evropy i celého světa, které mohou zajistit porozumění a přátelství mezi lidmi různých národů.

Velmi podobně je popsána evropská dimenze ve francouzském vzdělávacím programu. Žáci se učí lokalizovat Evropu ve světovém kontextu a seznamují se s jejími základními charakteristikami, kterými se liší od ostatních světadílů. Velký důraz klade francouzské vzdělávání na Evropskou unii, její hlavní státy, integrační procesy a roli Francie v evropské integraci. S tematikou Evropské unie je spojeno Euro jako evropská jednotná měna a jeho role v současném světě. Škola podporuje rovněž přímé kontakty s evropskými dětmi.

¹³ Termín „železná opona“ použil poprvé ve svém projevu britský politik **Winston Churchill** (1784 – 1965), který prosazoval myšlenku sjednocené Evropy po 2. sv. válce. „...from Stettin in the Baltic to Trieste in the Adriatic **an Iron Curtain** has descended across the continent...“ (zdroj: Muzeum železné opony Weitra, Rakousko)

Občanská výchova

Základy občanské výchovy jsou v české primární škole začleněny do předmětů prvouka a vlastivěda. Samostatný předmět občanská výchova je vyučován až na 2. a 3. stupni škol. RVP ZV zahrnuje občanskovědní vzdělávání v PŠ do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Dále se toto téma objevuje v průřezovém tématu Výchova demokratického občana. Ve francouzské primární škole je občanská výchova samostatným vyučovacím předmětem již od 3. cyklu primární školy, v předchozích cyklech jsou občanskovědní témata zahrnuta ve vzdělávací oblasti Žít společně.

Občanská výchova v české i francouzské primární škole je založena na základním pedagogickém pravidle o postupu od známého k neznámému a od jednoduchého ke složitému. Základní pojmy občanství jsou dětem předvedeny na jejich vlastní zkušenosti z domova a rodiny s vnitřním uspořádáním, vedením, ekonomikou, zvyky atd. Tento první obraz je postupně rozšiřován na pojmy obce, regionu a státu, následuje umístění vlasti do nadnárodních celků a poté se učivo dostává ke globální dimenzi života – k planetě Zemi.

V poznatkové rovině je vzdělávání orientováno na státní symboly, principy a instituce demokratické společnosti a vědomí práv a povinností. Francouzský vzdělávací program zdůrazňuje navíc seznámení se s Evropskou unií, institucemi EU a společnou evropskou měnou Euro. Jako stavební prvek pro pochopení celého světa hraje ve francouzském systému důležitou roli frankofonie, která propojuje Francii se světem.

V oblasti postojů a kompetencí se česká i francouzská občanská výchova orientuje na svobodu, toleranci, odpovědnost, sebedůvěru a seberegulaci, úctu k zákonům a respekt k odlišnosti. Život ve škole má připravovat na život v demokratických strukturách a k respektu názorů a zájmů ostatních. Žáci se připravují na demokratické řešení konfliktů a odpovědné občanství.

Občanská výchova ve Francii je rovněž zaměřena na dokumenty jako je a Mezinárodní úmluva o právech dětí, která není v programu českého vzdělávání zřetelně uvedena. Listinu základních práv a svobod, jako regulativ mezilidských vztahů, a nezbytnost jejího dodržování zmiňuje české vzdělávání po roce 1989, RVP ZV i francouzský vzdělávací program.

Je možno konstatovat, že výchova demokratických občanů v primární škole ve Francii i v České republice sleduje obdobné cíle, liší se pouze v hloubce témat.

3.2 Myšlenka interkulturalismu a téma Evropy v učebních textech primární školy

Učebnice je pouze jednou z mnoha pedagogických prostředků, který se spolupodílí na výchovně vzdělávacím procesu, není tedy možno předpokládat, že učební text tvoří kompletní obsah vyučování. Rozbor učebnic je pouze nastíněním směru náplně vyučovacích hodin, které utváří učitel společně se žáky, a ve kterých je využito mnoho dalších materiálů. Kromě toho mají na znalosti a postoje žáků vliv další faktory jako jsou média, rodinné zázemí, četba, cestování a podobně.

Jelikož je učební text východiskem pro práci s dětmi považujeme za smysluplné se obsahem učebnic zabývat. Z výzkumů, které uvádí Průcha, je zřejmé, že učitelé v drtivé většině používají učebnici jako zdroj informací jak při přípravě vyučovacích hodin tak i přímo při práci ve vyučování (Průcha 1998).

Pracovní sešity jsou ve studiu zahrnuty k učebnicím, ke kterým jsou určeny, neboť plní funkci demonstrující a procvičovací, která je v učebnicích bez pracovního sešitu zahrnuta přímo v učebním textu. Informace o tom, zda je učebnice koncipována samostatně, v součinnosti s pracovním sešitem nebo je sama o sobě pracovním sešitem je uvedeno v Příloze č. 8 Přehled studovaných učebnic.

V návaznosti na předchozí kapitolu (3.1 Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech primární školy) je v učebnicích sledováno téma Evropy a myšlenka interkulturalismu ve všech učebnicích, které jsou uvedeny v Příloze č. 8. V této příloze jsou rovněž dostupné informace o autorech a nakladatelství jednotlivých učebnic, ročníku pro které jsou vytvořeny a dále informace o poměru sledovaného tématu vzhledem k celé učebnici – počet stran věnujících se tématu Evropa a interkulturní výchově a počet stran celé učebnice.

Co se týče výběru učebnic, pokusili jsme se o rovnoměrný výběr učebnic různých nakladatelství, učebních předmětů i roků vydání. Do rozboru byly zahrnuty běžně dostupné české i francouzské učebnice, jejich výčet však není vyčerpávající. Téma občanské výchovy, které je uvedeno v rozboru vzdělávacích programů nebylo

v učebnicích sledováno samostatně, protože se samostatně zejména v českých učebnicích objevuje velmi zřídka.

Zkoumány byly pouze učebnice předmětů věcného učení jako je prvouka, vlastivěda, zeměpis, dějepis a občanská výchova. Jsme si vědomi, že problematika interkulturní výchovy by měla prolínat všemi učebními předměty, kromě předmětů věcného učení by se měla objevit zejména v literatuře a cizích jazycích. Vzhledem k rozsáhlosti a obtížnosti takovéto komparace jsme zúžili okruh studia pouze na předměty věcného učení.

Učebnice se liší obsahovým zaměřením, uspořádáním vysvětlovaných hesel a jejich rozčleněním do kapitol, hloubkou výkladu jednotlivých hesel, zastoupením komponentů aparátu řízení učení i kvalitou ilustračního materiálu. Zkoumány byly pouze ty části učebnic, které se věnují tématu Evropa a interkulturní výchova. Většina učebnic se zabývá samozřejmě ještě i dalšími tématy, neboť sleduje problematiku daného předmětu v rozsahu celého ročníku.

3.2.1 Učebnice pro české primární školy

Ke komparaci bylo použito učebnic věcného učení (prvouka, vlastivěda) pěti českých nakladatelství (SPN, Prodos, Alter, Práce a Fortuna).

Myšlenka interkulturalismu

Z učebnic pro prvouku prvního ročníku obsahují téma interkulturní výchovy pouze učebnice z řady Fortuna a SPN. Součástí učebnice Prvouka 1 Fortuna je jednostránková ilustrace dětí z různých koutů světa (běloch, černochoch, eskymák, asiát atd.) v pozadí s typickým obydlím či rostlinou (mrakodrap, chýše, iglú, bambus, palma...) a informace o tom, že na světě žijí děti s různou barvou pleti a že si všechny rády hrají. Jako úkol mají děti najít, kdo má kůži černou, žlutou, bílou a rudou. Učebnice pro prvouku 1 SPN neobsahuje kromě genderové problematiky (jednostránková hra, kde mají žáci vystříhat obrázky činností a přiřadit je k pohlaví, které tuto činnost obvykle vykonává) žádné interkulturní téma.

Učebnice Prvouky pro druhý ročník témata interkulturní výchovy zcela postrádají. Prvouka pro 3. ročník obsahuje interkulturní téma v učebnicích řady Fortuna a Portál. Prvouka 3 Fortuna na prvním místě z živé přírody představuje

člověka – je zde vyobrazení asiata, bělocha a černocho. V následujícím textu je poznámka o skutečnosti, že všichni máme ruce, nohy, hlavu a trup a přece se v mnohém lišíme a můžeme se proto dobře poznávat.

V rámci nabízené hry v učebnici Prvouka 3 Portál se mají žáci zamyslet nad tím, zda slyšeli o jiných zemích než je naše, co o nich vědí, které cizí země navštívili a zda znají jejich hlavní města. Žáci si mají představit, že by se ocitli na pustém ostrově a mohli si vybrat zemi, ve které by chtěli žít. Otázky zjišťují, která země by to byla a jakou zemi by si vybral asi francouzský chlapec. Dále mají žáci uvažovat, zda je pravděpodobné, že by si s francouzským chlapcem vybrali stejnou zemi a proč, zda je Němec v Německu cizincem, zda můžeme být my někde cizinci, jak se pozná cizinec atd. Další otázky vedou k zamyšlení, jsou-li lidé všude stejní, jak se liší, co vědí žáci o jiných zemích, jak se liší tamní lidé od nás, zda jsou lepší a schopnější. Žáci se též mohou zamyslet nad tím, zda by jim vadilo, kdyby byl jejich spolužák cizinec a co by žák dělal, kdyby musel s rodiči odjet do jiného státu, zda by mu vadilo, kdyby se k němu noví spolužáci chovali jako k cizímu. V pracovním sešitě si mohou žáci procvičit názvy vybraných evropských zemí, jejich obyvatel a jména hlavních měst a zamyslet se nad tím, které cizí země navštívili a jaký je rozdíl mezi Českou republikou a cizími zeměmi.

Vlastivěda pro 4. ročník kromě jedné učebnice (Portál) témata interkulturní výchovy neobsahuje. Vlastivěda 4 Portál předkládá v souvislosti s nuceným odchodem Jana Amose Komenského do exilu v kontextu historických událostí úkoly k zamyšlení, zda se žáci setkali s lidmi, kteří přišli do naší vlasti z ciziny, zda přicházejí dobrovolně nebo v nouzi, s dobrým či zlým úmyslem, v čem se od nás liší, čím se nám podobají, co pro ně můžeme udělat. Otázky dále směřují k tomu, zda i nám pomáhají lidé z cizích zemí, zda nás mohou cizinci něco užitečného naučit a jak se máme k cizincům chovat. Za dotazy je zařazena fotografie matky s dítětem, kteří utekli před válkou z Angoly a dále informace o tom, že cizinci jsou i pro nás užiteční. Pod fotografií interiéru kostela sv. Mikuláše v Praze informuje komentář o tom, že po třicetileté válce k nám přišlo mnoho umělců, kteří stavěli mnoho domů, kostelů a paláců v barokním stylu.

Interkulturní tematice se z řady učebnic pro 5. ročník věnují učebnice nakladatelství SPN a Práce. V učebnici SPN je krátká zmínka o různých rasách (běloši,

černoši, eskymáci, indiáni apod.) podpořená vyobrazením eskymáka, indiána, asiata, černocho. Není zde však žádná návodná otázka ani další vysvětlující text.

Vlastivěda 5 Práce vede žáky k tomu, že bychom se měli chovat s úctou ke každému člověku. Dále obsahuje informace o třech světových náboženstvích – křesťanství, konfucianismus a islám s vyobrazením Ježíše, Muhamada, Konfucia. Pozitivní stránka této krátké informace je skutečnost, že se nepokouší poukazovat na odlišnosti, ale naopak informuje o tom, že v křesťanství, islámu i konfucianismu patří k základní mravní normě: nečiň, co nechceš, aby jiní činili tobě. Vyobrazení těchto tří osobností, jako představitelů světových náboženství, může však být zavádějící. Není zde vůbec zmínka ani o jejich různých přístupech k vnímání světa, ani se text nezmiňuje o dalších náboženstvích, přičemž vyobrazení Muhamada může být přímo v rozporu s muslimskými zásadami nezobrazovat v náboženském kontextu obličej a postavy lidí.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že interkulturní témata jsou v učebnicích věcného učení pro českou primární školu uvedena velmi zřídka. Pokud je v učebnici interkulturní téma obsaženo, orientuje se velmi často pouze na popis lidí různé barvy pleti. Málokdy přesahuje tato zmínka k podstatě interkulturní výchovy, totiž jak s touto odlišností v životě nakládat, k čemu je dobrá apod. Zasazení interkulturní problematiky do kontextu politických událostí je zřetelné pouze ve vlastivědě 4 nakladatelství Portál. Jinak se zřejmě spoléhají tvůrci učebnic na invenci učitele při práci s interkulturními tématy. Jako didaktického prostředku k interkulturní výchově české učebnice užívají převážně vysvětlující text a obrázky, někdy i fotografie a otázky.

Téma Evropy

Pro srovnávání zpracování tématu Evropy v učebnicích byly vybrány učebnice vlastivědy pro 5. ročník základních škol, jelikož jsou jediné, ve kterých je téma Evropy obsaženo. Rozdílnost zaměření učebnic je značná, ale ve zpracování tématu Evropa je možno nalézt určité shodné znaky. Evropa je často charakterizována výčtem států náležejících do Evropy s více či méně podrobnými informacemi o státu. Výčet států následuje zpravidla po kratším či delším úvodu o kontinentu (charakteristika dalších kontinentů, mapa světa, fyzicko – zeměpisná charakteristika

světadílu,...). Úvod ke kontinentu před charakteristikou jednotlivých zemí uvádějí učebnice Práce, SPN, a Alter. Učebnice Prodos a Fortuna začínají charakteristiku Evropy přímo popisem jednotlivých států, přičemž učebnice Fortuna vychází alespoň od států sousedících s Českou republikou, učebnice Prodos začíná představením Evropy Finskem, za nímž následují další severské státy.

Učebnice nakladatelství SPN podněcuje v žácích zvědavost otázkami a vyžaduje jejich samostatné doplňování materiálů a prezentace vlastních zkušeností a znalostí o místech Evropy. Učebnice nakladatelství Prodos, Práce a Fortuna, jejichž součástí jsou i pracovní sešity, zaměřuje činnost žáků na práci s mapou a geografické znalosti. Prodos se kromě zeměpisných znalostí věnuje i národnostním menšinám na Slovensku, slovenské historii a jazyku a Práce obsahuje kromě úkolů a otázek rovněž hádanky, které jsou zaměřeny na poznatky z historie a kultury.

V učebnicích nakladatelství Fortuna a Alter jsou jako obrazový materiál fotografie, učebnice Prodos a SPN využívají v kapitolách o Evropě kombinace fotografií a ilustrací, učebnice nakladatelství Práce se spokojila pouze s ilustracemi.

Prvotní informace o Evropě jsou tedy informacemi o světadílu a jeho poloze v kontextu planety Země a vymezení hranic Evropy. Dále následují informace o přírodních podmínkách, horách a nížinách, vymezení podnebných pásů a typických rostlinách pro daný podnebný pás, informace o vodstvu – oceánech a evropské říční síti. Nechybí ani informace o rostlinstvu a živočišstvu v různých oblastech Evropy. V některých učebnicích je Evropa rozdělena na severní, jižní, západní, východní, severovýchodní a střední část. Po představení kontinentu následují informace o evropských státech a jejich hlavních městech. V některých učebnicích je uveden i stručný popis zemí, které obsahují informace o počtu obyvatel, přírodních podmínkách, průmyslu a někdy i turistických zajímavostech. Ze státních symbolů je často uvedena vlajka. Zřídka se objeví kulturně-historické informace, podrobnější informace jsou často zaměřené jen na státy sousedící s Českou republikou.

3.2.2 Učebnice pro francouzské primární školy

Zkoumány byly učebnice zeměpisu, dějepisu a občanské výchovy sedmi francouzských nakladatelství (Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan a SEDRAP).

Myšlenka interkulturalismu

Interkulturní témata se ve francouzských učebnicích předmětů věcného učení objevují již od 80. let 20. století. Jsou to jednak učebnice zeměpisu, dále učebnice pro zeměpis a dějepis a v neposlední řadě učebnice koncipované pro zeměpis, dějepis a občanskou výchovu společně.

Zeměpis CE (Hachette, 1987) se zabývá hlavními proudy imigrantů a zvyšujícím se počtem imigrantů s postupujícími roky a způsobem života Inuitů. Problémy světa ilustrují fotky dětí z Číny (Asie), Irska (Evropa), Džibuti (Afrika) a Peru (Amerika). Graf světové populace a fotografie evropské a indické rodiny, na kterých je markantní rozdíl v počtu dětí a jejich hmotném zabezpečení, poukazují na velké rozdíly mezi způsobem života v různých koutech světa. Problémy rozvojových zemí ilustruje záběr na život černochoů na okraji města v Jihoafrické republice. Fotografie živořící rodiny ve válce v Libanonu a šestiletého prodávače novin v Thajsku poukazuje na problematiku porušování dětských práv v kontextu dětské práce a složitou situaci dětí ve válečných oblastech.

Jako podstatu života ve společnosti prezentuje učebnice Zeměpis CP a CE1 (Hachette, 1986) solidaritu a vzájemnou pomoc, kterou představuje na modelech v rodině a dále rozšiřuje na život ve škole a vzájemnou pomoc žáků až k nutné solidaritě k lidem žijícím v nuzných podmínkách a k imigrantům. Zdůraznění týmové práce ve složení žáků různých národností vede až k principům lidských práv, odlišnostem a rovnosti.

Zamyšlení nad oblastmi světa umožňují fotografie (čínská rýžová pole, mrakodrapy, africká vesnice, odchod lidí z válečných oblastí) v učebnice zeměpisu 1. úroveň 3. cyklu (Hachette, 1995). Žáci mají situovat fotografie na kontinentu, určit zda se jedná o bydlení, obživu či způsob dopravy, zda se jedná o země chudé či bohaté... Na to navazuje problematika chudých zemí a téma cizinci ve Francii (turisti a imigranti). Složitá situace v některých zemích vyžaduje humanitární pomoc Francie a bohatých zemí, dále je zdůrazněn vliv americké kultury na společný trh a aktivity OSN.

Zeměpis 2. úroveň 3. cyklu (Hachette, 1996) představuje rozložení zemí chudých a bohatých a různé způsoby obživy ve světě. Na toto téma úzce navazuje problematika dětí ve světě, hlavně však různé způsoby hry a trávení volného času

a ohledem na různé materiální zabezpečení. Vzdělávání dětí ve světě informuje o povinné školní docházce v bohatých zemích světa, snaze vzdělávat děti v zemích třetího světa (chudé vybavení škol, postavení ženy ve společnosti v chudých zemích). Vztahy mezi bohatými a chudými zeměmi světa jsou prezentovány humanitární pomocí a aktivitami červeného kříže. Na tuto kapitolu navazuje problematika imigrace a soužití imigrantů z chudých zemí ve Francii s majoritní společností.

Zeměpis CM (Hachette, 1985) uvádí z interkulturních témat imigraci. Problematika imigrace za prací je znázorněna na mapě největšími proudy imigrantů do zemí západní Evropy a uvedeným počtem imigrantů z jednotlivých zemí, následuje graf znázorňující, jaké profese se nejčastěji imigranti věnují. Fotografie ze školní třídy s dětmi různých ras poukazuje na fakt, že škola je místem setkávání různých ras a kultur.

Zeměpis CM (Belin, 1987) představuje problematiku imigrantů, tj. odkud a proč přicházejí, jaká je jejich role ve Francii, jaké je soužití imigrantů a Francouzů a boj proti rasismu (manifestace proti rasismu, rozbor pojmu rasismus). Fotografie školáků různé barvy pleti a fotbalového mužstva s Francouzi s různými kořeny poukazuje na skutečnost, že někteří úspěšní Francouzi jsou původně cizinci a že mnoho Francouzů má předky cizince. Graf s proporcemi cizinců ve Francii od roku 1891, ze kterého je možné vyčíst, že výše cizinců mezi dvěma světovými válkami dosahovala stejné úrovně jako v roce 1980, odhaluje, že nejde pouze o fenomén posledních let. Podstatnou úlohu hraje Francie též v zemích třetího světa, představen je vliv Francie na rozvoj průmyslu v chudých zemích, Francie je sídlem UNESCO jež se mimo jiné podílí na zvyšování gramotnosti, materiální podpoře třetího světa atd. Úloha francouzské kultury ve světě nevedla pouze k expanzi francouzštiny ale i k transmisi demokratických hodnot založených na rovnosti, svobodě a bratrství.

Zeměpis CM1, CM2 (Bordas, 1986) uvádí interkulturní problematiku tématem zalidnění Země s ukázkovými fotografiemi lidí různých zemí, za kterým následuje problematika rozložení bohatství na Zemi - na mapě světa jsou vyznačeny země západního světa v kontrastu se zeměmi chudými. Fotky dětí z různých zemí zdůrazňují rozdílnost činností a materiálního zázemí, s čímž úzce souvisí téma dětské chudoby a aktivity organizace UNICEF. Světový fenomén imigrace se projevuje i ve Francii - učebnice uvádí počty přistěhovalců ve Francii a historii přistěhovalců

v USA a ve Francii. Interkulturní tolerance úzce souvisí s tolerancí mezigenerační, proto učebnice poukazuje na změny ve struktuře obyvatelstva a problematiku setkávání generací.

V učebnici Dějepis – zeměpis CE2 (Magnard, 1991) je obsažena historická kapitola věnovaná období narození žáků (80. léta), která informuje o snahách boje proti chudobě a rasismu.

Dějepis – zeměpis CE (Hatier, 1987) představuje hlavní světová náboženství (judaismus, islám, křesťanství) na základě fotografií z modliteben (synagogy, kostela a mešity) a hlavní pilíře víry jako je modlitba, náboženské knihy a mravní principy. Zmiňuje též historické proměny víry a možnosti vyznávat svou víru ruku v ruce s principem tolerance. Život na Zemi představuje přehled států a základních světových jazyků. Fotografie tureckého, norského, brazilského a černošského dítěte uvádí informace o rasách a problematiku ghett ve velkých amerických městech, na kterou navazuje téma soužití různých kultur.

Za tématy dětská práva a principy demokratické společnosti je v učebnici Dějepis – zeměpis – občanská výchova CE2 (Bordas) uvedeno téma o lidské odlišnosti a rovnosti. Po představení různých lidských ras zeměkoule následuje problematika některých oblastí země jako je dětská práce, nerovnosti mezi lidmi a projevy netolerance. Kapitola žít společně bezprostředně následující zdůrazňuje principy společného života v rodině, ve škole, práci i zájmových skupinách. Tato kapitola se dotýká i tolerance handicapovaných lidí. Interkulturní téma je uzavřeno pomocí bohatých zemí zemím třetího světa a působností organizace UNICEF.

V učebnici Dějepis – zeměpis – občanská výchova 1. úroveň 3. cyklu (Nathan, 1995) následují po informacích o největších zemích světa a jejich hustotě osídlení typické obrázky z velkých zemí světa, informace o různých světových jazycích a různých typech písma. Fotografie z chudé školy v Kamerunu a malého chlapce za tkalcovským stavem uvádí problémy a odlišnosti bohatých a chudých zemí a spěje k nutné solidaritě zemí bohatých k zemím třetího světa. Respekt k ostatním tvoří důležité téma občanské výchovy, je to respekt k různosti názorů, respekt k mentálním či fyzickým handicapům, rasová snášenlivost a respekt lidských potažmo dětských práv a svobod.

Dějepis – zeměpis – občanská výchova CM1 (Hachette, 2000) představuje základní informace o islámu a křesťanství s ukázkami z Koránu a Bible. Problémy výchovy a práva na vzdělání ve světě jsou podloženy fotografiemi dětí z chudých a bohatých zemí světa (africká škola, brazilské děti na ulici, americká a japonská škola).

Dějepis – zeměpis – občanská výchova CM2 (SEDRAP) se věnuje lidským právům, tj. deklarace lidských práv, otroctví (k tématu otroctví je odkaz na historickou kapitolu). Apel na dodržování lidských práv bez rozdílu rasy a barvy odkazuje na nezbytnost asociace Amnesty International. Kapitola Solidarita odkazuje nejprve na zeměpisnou kapitolu Státy a stav světa, dále se zabývá humanitárními organizacemi, dětskými vesničkami SOS a životním minimem.

Dějepis – zeměpis – občanská výchova – čítanka pro 3.cykus (Bordas) obsahuje úryvky z deklarace lidských práv, dokumenty k opuštění otroctví a založení organizace Amnesty International. Následují fotografie a texty k tématu válka a děti, interkulturní téma je uzavřeno statistikami a texty z tisku týkajícími se postojů Francouzů k mučení.

Interkulturní témata ve francouzských učebnic se velmi často zabývají problematikou imigrantů a soužití s cizinci se zdůrazněním rovnosti lidských ras a kultur, dále se zabývají problematikou lidských práv a příklady jejich porušování. Pohledy do problematických zemí světa (váčky, dětská práce, chudoba, ghetta) evokují nutnost solidarity a nezbytnost činností organizací jako je AMNESTY INTERNATIONAL a UNICEF. Bohužel tato témata jsou většinou podána tak, že žáci mohou snadno nabýt dojmu, že západní kultura (v čele s Francií) je nejlepší, jelikož lidé zde žijí v blahobytu a mohou pomáhat lidem v chudších částech planety. Toto pojetí nevede k reflexi kultur a hodnot, uznání specifík jednotlivých kultur apod. Učebnice využívají kromě vysvětlujícího textu, různé poznámky, otázky, fotografie, mapy, grafy, kresby a úryvky z důležitých dokumentů.

Téma Evropy

Ve francouzských učebnicích se téma Evropy objevuje v učebnicích téměř pro všechny ročníky. S přibývajícimi ročníky je však téma stále prohlubováno, takže nejobsažnější jsou učebnice pro 3. cyklus. Z tohoto důvodu a ještě z důvodu

zkoumání tématu Evropy v učebnicích pro 5. ročník ZŠ českých škol, je rozbor soustředěn rovněž převážně na učebnice pro poslední ročník primární školy. Jelikož některé učebnice jsou konstruovány pro několik ročníků, je pozornost soustředěna na učebnice nejvyššího stupně řady konkrétního vydavatelství (3. cyklus, CM nebo CM2). Francouzské učebnice jsou často koncipovány pro několik předmětů věcného učení zároveň, učivo však neprolíná ale je velmi výrazně odděleno. Zkoumány byly zeměpisné části učebnice, které se věnují tématu Evropa.

Rozdílnost mezi učebnicemi je značná ve způsobu zpracování i hloubce tématu, shodným znakem však je zaměření na vznik a vývoj EU a stručnou charakterizaci jednotlivých států (vlajka, hlavní město, zalidnění, umístění na mapě). Nezanedbatelná část při představování evropského kontinentu je věnována Francii a její úloze v EU. Jako ilustrační materiál jsou ve všech jmenovaných učebnicích použity fotografie, tabulky, schémata a mapy.

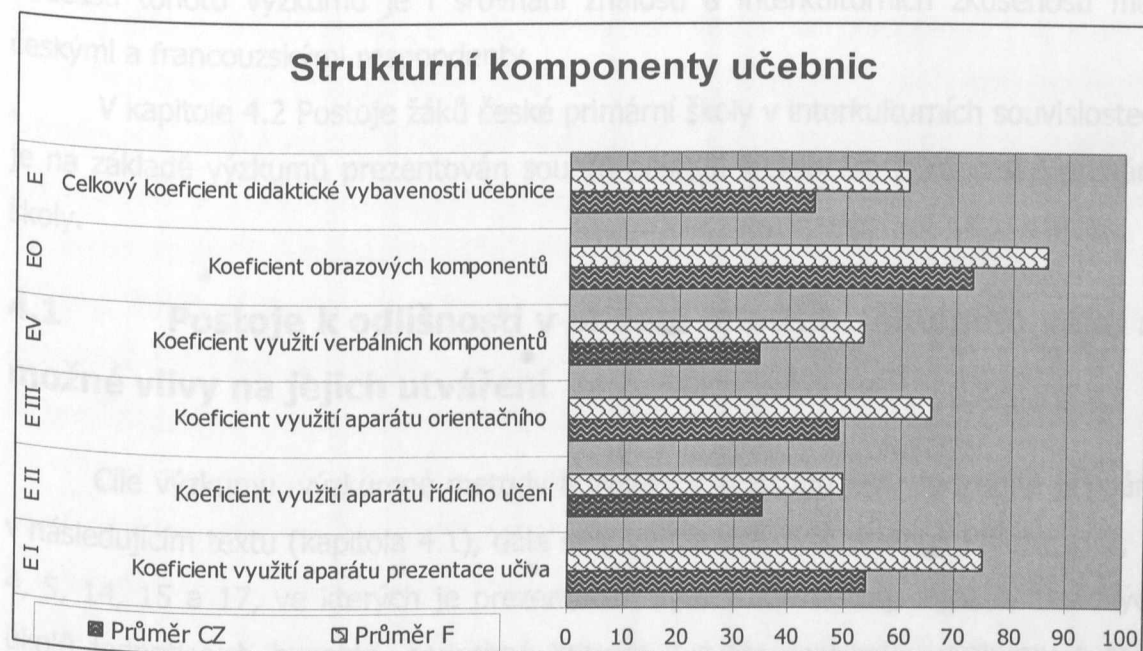
Informace o Evropě jako kontinentu jsou v podobě vymezení kontinentu, jeho hranic, podnebí, charakteristiky evropské krajiny a osídlení. Poté jsou témata zaměřena na vznik EU – popis situace po 2. světové válce, chronologický přehled dat důležitých pro vývoj EU a role Francie při procesu evropské integrace. Dále jsou představeny státy EU, jejich vlajky, hlavní města a někdy i významné monumenty a významné osobnosti. V některých učebnicích (zejména v novějších) je při představování zemí překročen rámec Evropské unie a pozornost je věnována i zemím bývalého východního bloku. Pro charakteristiku EU jsou kromě historických mezníků EU uvedeny instituce EU, důležitá města EU, informace o euru, průmysl a doprava v EU a kapitoly zaměřené na občanství EU a pracovní příležitosti ve třech hlavních sektorech (zemědělství, průmysl, služby) s upozorněním na stále se zvětšující hrozbu nezaměstnanosti.

3.2.3 Didaktické aspekty českých a francouzských učebnic

Podrobný přehled českých i francouzských zkoumaných učebnic (viz Příloha č. 8), ukazuje, jaká část učebnice je věnována tématu Evropa a interkulturní výchově apod. V Příloze č. 9 je dokumentováno zkoumání učebnic na základě měření didaktické vybavenosti učebnic. Příloha č. 10 uvádí celkový přehled strukturních komponentů učebnic, který je uveden též v Grafu 1. Ve výše

jmenovaném grafu a tabulce můžeme sledovat průměrné hodnoty jednotlivých koeficientů. Celková průměrná hodnota koeficientů všech strukturních komponentů je vyšší u francouzských učebnic, které rovněž dosahují vyšší průměr koeficientů u všech jednotlivých strukturních komponentů učebnic.

Graf č. 1 Didaktická vybavenost učebnic – celkové srovnání



Jsme si vědomi, že není možné na základě těchto výsledků vyslovit soud nad kvalitou jednotlivých učebnic. Aby bylo možné kvalitu učebnic porovnat, bylo by zapotřebí podrobného obsahového rozboru, který je však vzhledem k rozdílnosti daných učebnic velmi komplikovaný. Srovnání učebnic po metodické stránce nebylo naším cílem, ale jelikož jsou francouzské učebnice na první pohled „přitažlivější a zajímavější“ než učebnice české, pokusili jsme se o krátké srovnání učebnic jako celku. Pokud bychom sledovali pouze didaktické parametry učebnic, museli bychom uznat, že vybavení francouzských učebnic v tomto ohledu je rozmanitější a činí tak francouzské učebnice poutavými. Považujeme za nutné připomenout, že ve v tomto srovnání nebereme v úvahu zaměření učebnic, hloubku vysvětlovaného učiva a podobně. Závěrem přesto můžeme konstatovat, že na poli příprav učebních textů máme ještě mnoho co vylepšovat a zdokonalovat. Budiž nám příkladem zdařilé učebnice, které vznikají i v jiných státech.

4 Výzkumná šetření

Výzkumná šetření jsou prezentována ve dvou kapitolách. V kapitole 4.1. Postoje k odlišnosti v období mladšího školního věku a možné vlivy na jejich utváření se na základě výzkumu realizovaného v českých a francouzských primárních školách zabýváme možnými vlivy na utváření postojů ke kulturní odlišnosti a cizincům. Součástí tohoto výzkumu je i srovnání znalostí a interkulturních zkušeností mezi českými a francouzskými respondenty.

V kapitole 4.2 Postoje žáků české primární školy v interkulturních souvislostech je na základě výzkumů prezentován souhrn postojů k cizincům žáků české primární školy.

4.1 Postoje k odlišnosti v období mladšího školního věku a možné vlivy na jejich utváření

Cíle výzkumu, výzkumné metody a výsledky výzkumu jsou podrobně popsány v následujícím textu (kapitola 4.1), dále se k výzkumné části vztahují Přílohy 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15 a 17, ve kterých je prezentován výzkumný nástroj, výpočty testových úkolů jednotlivých hypotéz, podrobné tabulky a grafy s výsledky výzkumu a také ukázky vybraných odpovědí respondentů.

4.1.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Cíl výzkumu: Získat údaje o možných vlivech na utváření postojů k odlišnosti u žáků mladšího školního věku, které by daly impuls reflexi současného výchovně vzdělávacího procesu a k diskuzi o optimálním směru interkulturní výchovy v primární škole.

Výzkumný problém: Je postoj k cizincům a kulturní a rasové odlišnosti žáků primární školy závislý na míře znalostí o jiných kulturách, motivovanosti k výuce cizích jazyků a vlastní interkulturní zkušenosti?

4.1.2 Formulace hypotéz

Pojmový základ

Pojmy, které jsou v empirické části používány, byly vysvětleny v teoretické části, v kapitole 1 Kontext interkulturní výchovy.

Výzkum ověřuje, zda mají na tolerantní přístup k jedincům cizích kultur vliv znalosti dětí o jiných zemích a kulturách. Podle sociálních psychologů (viz kapitola 1.2.1 Psychologické předpoklady setkávání se v multikulturní společnosti) nepřispívá poznání odlišných kultur k odbourání negativních postojů k cizincům. Hypotéza, která má toto tvrzení ověřit a případně potvrdit, je formulována jako závislost postojů na úrovni znalostí Evropských reálií. Při rozboru vzdělávacích programů bylo totiž zjištěno, že téma Evropy je jediným tématem v primární škole, v jehož rámci žáci poznávají cizí země a kultury. Vzhledem k tomu, že považujeme znalosti za široký pojem, rozdělujeme znalosti evropských reálií do dvou kategorií.

Pojem evropské reálie zahrnuje jednak geografické znalosti, což jsou znalosti zeměpisné povahy, jež žáci nabývají při vyučování zejména při hodinách zeměpisu či vlastivědy (státy, města, hory, řeky) a znalosti kulturně-politicko-historické, které zahrnují pojmy z dějin, náboženství, literatury, průmyslu, architektury, politiky, gastronomie, hudby a zvyklostí jednotlivých zemí a žáci je získávají především při cestování, četbě a z masmédií.

Formulace hypotéz

Hlavní hypotézy (H1):

Hypotézy byly formulovány na základě výsledků poznatků ze sociální psychologie (viz kapitola 1.2.1 Psychologické předpoklady setkávání se v multikulturní společnosti) a na základě rozboru vzdělávacích programů pro české i francouzské primární školy a studia učebnic zeměpisu pro 3. cyklus francouzské primární školy a pro 5. ročník české školy.

Hlavní hypotézy se zabývají vlivem interkulturní zkušenosti, motivovanosti k výuce cizích jazyků a znalostí odlišných kultur na utváření postojů k odlišnostem.

H 1.1: Interkulturní zkušenost má pozitivní vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

H 1.2: Motivovanost k výuce cizích jazyků má pozitivní vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

H 1.3 a Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách.

H 1.3 b Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách.

Vedlejší hypotézy (H2):

Hypotézy jsou zaměřeny na srovnání některých proměnných mezi českými a francouzskými respondenty a jsou formulovány na základě studia vzdělávacích programů a informací o počtu imigrantů v jednotlivých zemích.

Vedlejší hypotézy sou zaměřeny na srovnání míry znalostí a zkušeností mezi českými a francouzskými respondenty.

H 2.1: Francouzští respondenti vykazují vyšší míru interkulturní zkušenosti než respondenti čeští.

H 2.2 Žáci české primární školy mají lepší geografické znalosti než žáci francouzské primární školy.

H 2.3 Kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy jsou shodné se znalostmi žáků francouzské primární školy.

4.1.3 Výzkumné metody a výzkumný vzorek

Výzkumné metody

V tomto empirickém výzkumu bylo jako metodologického nástroje ke získání dat použito metody nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce (viz Příloha č. 2 Dotazník - česká verze a Příloha č. 3 Dotazník - francouzská verze). Důvodem byla dobrá dostupnost této metody pro oslovení většího počtu respondentů a získání většího počtu dat, na základě kterých by bylo možno zkoumat tendence vazeb mezi proměnnými. Největší problém se vyskytl v té části, jež má za cíl zjistit postoje žáků k odlišnosti. Ta byla vytvořena na základě studia metod pro zjišťování a měření postojů, jež jsou v psychologii využívány, jako např. postojové škály (metoda stejně se jevících intervalů, metoda sumovaných odhadů, škálogramová analýza, metoda kombinované diskriminační škály, apod.). Jelikož psychologické

studie poukazují na fakt, že postoje, jež jsou složitými psychickými strukturami, často nelze adekvátně zjišťovat přímo pomocí např. rozhovoru či postojovými škálami. Lze na ně usuzovat spíše nepřímou z nejrůznějších typů výpovědí, projevů a činností jako je doplňování vět a projektivní testy (Čačka 1997). K eliminaci nebezpečí, že nebudou žáci odpovídat dle vlastního postoje ale odpoví na otázku tak, „jak by se odpovídat mělo“, je v dotazníku jako postup pro zjišťování postojů položka s nedokončenými větami, která dává žákům prostor pro prezentaci skutečných vlastních postojů. Další příležitost k prezentaci vlastního postoje dávají obrázky se situací interkulturního konfliktu, ve které mají žáci prostor pro komentář a vlastní reakci, kdyby byly na místě určené osoby (vcítění se do role).

V dotaznících byla zařazena položka, která zjišťuje, zda je chování v situaci, ve které je někdo odmítnut kvůli odlišnosti, přípustné, s předpokladem, že většina respondentů nebude s takovým chováním souhlasit. Prostor pro odpovědi vyjadřující skutečný postoj žáka vytváří otázky: Se kterými obyvateli Evropy by ses nechtěl stýkat a nedokončené věty s nabídkou tolerantního, neutrálního a odmítavého dokončení.

Další problém, který provází zkoumání postojů je otázka, zda se žáci skutečně chovají v souladu se svými výroky v dotaznících o etnických a rasových postojích, nebo je jejich odpověď pouze v souladu se správným vzorcem chování a v praxi jednájí odlišně. Nakonečný (1999) popisuje vztah postojů a jednání tak, že v zásadě postoje determinují způsob jednání, resp. jsou konzistentní se způsoby jednání, pokud to situace dovoluje, což znamená že ne vždy vyjadřuje veřejně vyslovené mínění skutečný postoj člověka. Z tohoto důvodu zůstávají respondenti v anonymitě, aby byla co největší pravděpodobnost, že výpovědi budou v souladu s postoji respondentů.

Dotazník obsahoval úkoly produkčního typu, dichotomické a přiřazovací úkoly a uzavřené i otevřené otázky zaměřené na zkoumání úrovně znalostí o Evropě, interkulturních zkušenostech a jazykové vybavenosti. Výzkumná data byla převzata z písemných odpovědí respondentů a číselně kódována pro statistické zpracování. Identifikační otázky, vztahující se k informacím o respondentovi, byly zařazeny na začátek dotazníku a jejich počet byl snížen na minimum. Některá data (město, umístění školy, třída, výuka cizích jazyků...) byla zaznamenána samostatně

a v dotaznících se neobjevují. Pro zpestření dotazníku byla jedna otázka obohacena obrázky. Dotazníky byly zadávány anonymně se sdělením, že nebudou hodnoceny učitelem.

Předvýzkum byl realizován na vzorku 20 žáků a položka E dotazníku byla na základě předvýzkumu pozměněna. Pro zpracování výzkumných dat bylo použito matematicko-statistické metody statistické indukce formou testování statistických hypotéz pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory, t-testu pro korelační koeficient a chí-kvadrát testu nezávislosti. Dále bylo použito metody komparace relativních četností.

Výzkumný vzorek

Pro sběr dat byli osloveni žáci posledních ročníků primárních škol v České republice (5. ročník) a ve Francii (CM2). Údaje o věku respondentů jsou uvedeny v Grafu č. 3, rozložení pohlaví respondentů ve výzkumném vzorku je uvedeno v Grafu č. 4.

Školy ve kterých byl realizován výzkum v České republice byly vybrány tak, aby prezentovaly různé vzdělávací programy, nejvyšší počet respondentů českých škol navštěvuje školu se vzdělávacím programem Základní škola, dále je v hojném počtu zastoupen vzdělávací program Obecná škola. Program Národní škola byl základem k výuce ve škole s programem Začít spolu. Francouzské školy se řídí dokumentem Programy vzdělávání v primární škole z roku 2002. Podrobný přehled o vzdělávacích programech škol jednotlivých respondentů je uveden v Grafu č. 2.

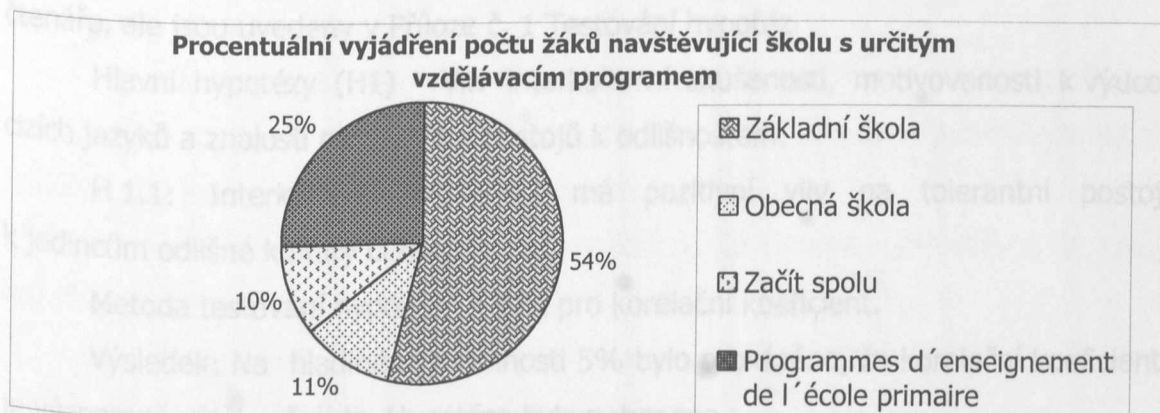
V České republice byly dotazníky zadávány v Praze, Náchodě a Benešově, ve Francii byly dotazníky zadávány v regionu Pays de la Loire ve městech Nantes, Brains, Le Pouliguen a Vendée v průběhu roku 2003.

Původní záměr počtu získaných dat byl stanoven na 250 českých dotazníků a 250 francouzských dotazníků, přičemž distribuováno do škol bylo v každé zemi 350 dotazníků. Oproti původnímu předpokladu byla návratnost českých dotazníků vyšší (83%) a návratnost francouzských dotazníků významně nižší (28%), k čemuž jistě přispěla chaotická situace ve francouzském školství na jaře roku 2003 způsobená několikatýdenní stávkou zaměstnanců státního sektoru (zejména však učitelů) proti zamýšlené důchodové reformě a decentralizaci školství.

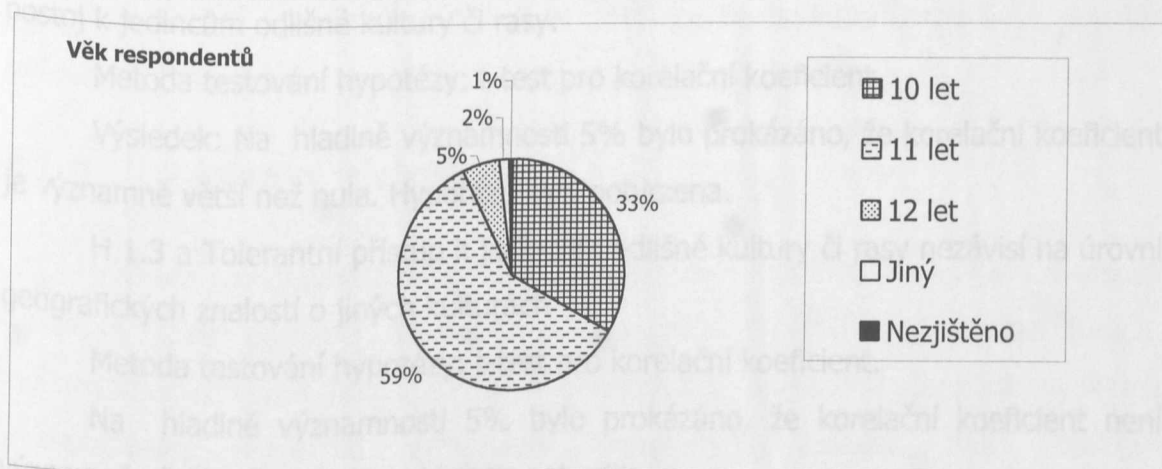
Výpovědní hodnota srovnávaných vazeb mezi proměnnými v českých a francouzských dotaznících je tedy vzhledem k nestejnému počtu českých a francouzských dotazníků velmi snížena a není možné výsledky zobecňovat na celou populaci. Výsledky nicméně naznačují jistý trend, je tedy možné použít výsledky výzkumu jako východisko k úvahám nad úrovní znalostí o Evropě a míře interkulturních zkušeností žáků české a francouzské primární školy.

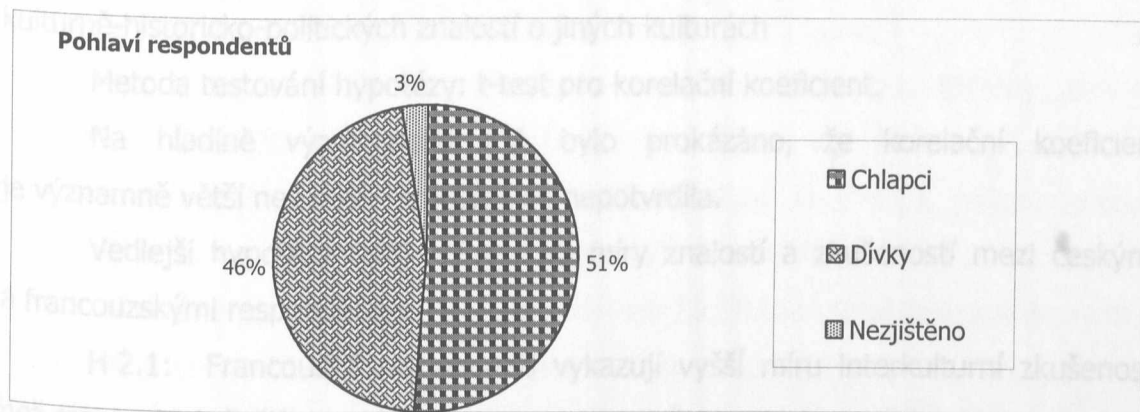
Pokud jde o podklady k úvahám nad směry interkulturní výchovy v primární škole na základě studia faktorů, které mají vliv na utváření postojů k cizincům a odlišnostem, pracujeme se vzorkem 388 respondentů, tedy necelých 400. Původní záměr 500 vyplněných dotazníků nebyl naplněn, nicméně získaný počet dotazníků považujeme za dostačující, abychom získaly relevantní argumenty k diskuzi nad směry IKV v primární škole.

Graf č. 2 Výzkumný vzorek – vzdělávací programy škol respondentů



Graf č. 3 Výzkumný vzorek – věk respondentů



Graf č. 4 Výzkumný vzorek – pohlaví respondentů**4.1.4 Testování hypotéz**

V této kapitole uvádíme pouze metodu testování hypotézy a závěr, zda byla hypotéza potvrzena či ne. Výpočty k jednotlivým hypotézám, testové úkoly, nulové hypotézy a alternativní hypotézy nejsou uvedeny v textu, aby nerozmělnili pozornost čtenáře, ale jsou uvedeny v Příloze č. 1 Testování hypotéz.

Hlavní hypotézy (H1) - Vliv interkulturní zkušenosti, motivovanosti k výuce cizích jazyků a znalostí na utváření postojů k odlišnostem:

H 1.1: Interkulturní zkušenost má pozitivní vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

Výsledek: Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula. Hypotéza byla potvrzena.

H 1.2: Motivovanost k výuce cizích jazyků má pozitivní vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

Výsledek: Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula. Hypotéza byla potvrzena.

H 1.3 a Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient není významně větší než nula. Hypotéza se potvrdila.

H 1.3 b Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula. Hypotéza se nepotvrdila.

Vedlejší hypotézy (H2) - Srovnání míry znalostí a zkušeností mezi českými a francouzskými respondenty:

H 2.1: Francouzští respondenti vykazují vyšší míru interkulturní zkušenosti než respondenti čeští.

Metoda testování hypotézy: t-test pro dva nezávislé soubory.

Výsledek: Na 5% hladině významnosti bylo prokázáno, že výsledky ve skupině B (francouzští respondenti) nejsou statisticky významně větší než ve skupině A (čeští respondenti). Hypotéza nebyla potvrzena.

H 2.2 Žáci české primární školy mají lepší geografické znalosti než žáci francouzské primární školy.

Metoda testování hypotézy: Chí kvadrát test nezávislosti (zjištění statisticky významného rozdílu v geografických znalostech) a t-test pro dva nezávislé soubory (zjištění, zda jsou znalosti českých respondentů lepší).

Na hladině významnosti 5% bylo zjištěno, že hodnota statistiky t je větší než kvantil Studentova rozdělení. Hypotéza byla potvrzena.

H 2.3 Kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy jsou stejné se znalostmi žáků francouzské primární školy.

Pro testování hypotézy byl použit t-test pro dva nezávislé soubory.

Na hladině významnosti 5% bylo zjištěno, že hodnota statistiky t je větší než kvantil Studentova rozdělení. Hypotéza nebyla potvrzena.

4.1.5 Výsledky výzkumu

Výzkum se soustředil na zjištění, zda je postoj k cizincům a kulturní a rasové odlišnosti žáků primární školy závislý na míře znalostí o jiných kulturách, motivovanosti k výuce cizích jazyků a interkulturní zkušenosti. Součástí výzkumu je i komparace výsledků vybraných výzkumných položek mezi českými

a francouzskými respondenty, například srovnání znalostí o Evropě, reakce dětí na situaci odmítnutí a názory na situaci s rasistickým podtextem.

Další výsledky výzkumu v evropském kontextu, které byly zjištěny, byly již autorkou publikovány (Škachová 2004). Vzhledem ke kontextu sledované problematiky můžeme konstatovat, že znalosti dívek o Evropě nejsou shodné se znalostmi chlapců, chlapci prokázali větší znalosti. Pro žáky české primární školy je Evropa převážně geografickým pojmem, zatímco žáci francouzské primární školy mají představu Evropy silně spojenou s pojmem Evropské unie. Evropskou unii považuje přes 80% českých (82%) i francouzských (84%) respondentů za otevřené zřízení, které bude přijímat další státy. Ke správným odpovědím českých i francouzských respondentů zřejmě přispěla aktuálnost tématu rozšiřování Evropské unie.

Potvrzeny byly hypotézy, které předpokládaly vliv faktorů na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy. Výzkumné šetření potvrzuje pozitivní vliv interkulturní zkušenosti a motivovanosti k výuce cizích jazyků na tolerantní postoj k odlišnosti.

Hypotéza týkající se vlivu znalostí na postoje předpokládala, že tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni znalostí o jiných kulturách, které jsou v tomto případě reprezentované znalostmi evropských reálií. Tato hypotéza byla prokázána pouze v případě, když byly testovány geografické znalosti. Pokud byly testovány kulturně-historicko-politické znalosti, hypotéza se nepotvrdila.

V oblasti srovnávání proměnných mezi českými a francouzskými respondenty byly pro daný výběr učiněny tyto závěry: francouzští respondenti nemají větší interkulturní zkušenosti. Žáci české primární školy mají lepší geografické (státy, města, hory, řeky) i historicko-kulturně-politické znalosti (pojmy z dějin, náboženství, literatury, průmyslu, architektury, politiky, gastronomie, hudby a zvyklostí) než žáci francouzské primární školy.

Hypotéza, že žáci české primární školy mají lepší geografické znalosti než žáci školy francouzské se potvrdila, zatímco hypotéza, která předpokládala, že kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy jsou stejné se znalostmi žáků francouzské primární školy, nebyla potvrzena. Lepší kulturně-politicko-historické znalosti prokázali žáci české primární školy.

Dále byly zjišťovány reakce respondentů na situaci s rasistickým podtextem a názory respondentů na to, jakým způsobem může odmítnutý jedinec reagovat na projevené negativní postoje k odlišnosti zaměřené na jeho osobu. Situaci s rasistickým podtextem označila většina respondentů za nepřijatelnou. Důvody, proč považovali takovou situaci za nepřípustnou, se lišily. Nejvíce respondentů uvedlo, že nezáleží na národnosti, že každý má právo si hrát (CZ 34%, F 32%). 38% českých a 20% francouzských respondentů považovalo odmítající odpověď za neslušnou a téměř 1/5 respondentů (17% českých a 19% francouzských) projevilo rozhořčení nad okolnostmi, že byl odmítnut někdo stejné národnosti jako oni a vzhledem k vývojovému stupni nebyli schopni se k situaci vyjádřit s nadhledem a svou výpověď zobecnit. Termín rasismus ve své výpovědi uvedlo 20% francouzských a pouze 2% českých respondentů.

Téměř polovina respondentů (CZ 57%, F 45%) uvedla, že by v takové situaci cizince do hry přijala. Třetina respondentů (CZ 30%, F 38%) k této pozitivní odpovědi přidala ještě povzbuzení („rádi se s tebou seznámíme, můžeš nás naučit tvůj jazyk“). Někteří však (CZ 6%, F 1%) toto přijetí omezili podmínkou („musíš nám koupit zmrzlinu“), což je možné označit za diskriminační jednání.

Pocity dívky, která byla odmítnuta na základě rasového důvodu (odmítnutá dívka na obrázku je tmavé pleti), vyhodnotili respondenti nejčastěji jako negativní. Cítí se špatně (hrozně, strašně, nepříjemně...) uvedlo 57% českých a 45% francouzských respondentů. Dále byly velmi časté odpovědi: je smutná, je jí to líto (CZ 30% a F 23%), je opuštěná, samotná, osamělá (CZ 15%, F 39%).

Jako možnosti reakce rasově odmítnutého jedince byly nejčastěji uvedeny pasivní reakce, které nenacházely žádná východiska ze situace: Nemůže dělat nic (CZ 14%, F 12%), musí je ignorovat (37% českých ale pouze 2% francouzských respondentů), rozbrečet se nebo jít žalovat, případně obojí uvedlo 3% českých a 18% francouzských respondentů. Hrát si sama doporučuje 5% českých a 3% francouzských respondentů. Mnozí také doporučovali najít si jiné kamarády (CZ 11%, F 27%). Někteří (CZ 6%, F 15%) považovali jako východisko ze situace nějakou formu agrese („dát jim do nosu, rozbít jim hubu“). Obrannou reakci jako vysvětlení nesmyslnosti takového odmítání a snahu skamarádit se uvedlo 11% českých a 27% francouzských respondentů.

Obecně je možné konstatovat, že žáci primárních škol projevují otevřenost k odlišnosti (otázky zjišťující názor na kulturní i jazykovou odlišnost a názor na život cizinců v České republice/Francii), 67% českých a 65% francouzských respondentů vyjádřilo postoj otevřený odlišnosti, pouze 4% českých a 3% francouzských respondentů prokázalo vyhraněně negativní postoj k odlišnosti.

Výzkumné šetření však také potvrdilo existenci negativních postojů k jedincům odlišné kultury či rasy u žáků primárních škol. Více takovýchto negativních postojů projevovali čeští respondenti (50% českých respondentů uvedlo, že existuje skupina lidí se kterou se nechce stýkat. Ve Francii takto odpovědělo 31%). Čeští respondenti uváděli nejčastěji Němce (13%), Rusy (9%) a cikány (5%), francouzští nejčastěji Němce (6%) a Angličany (5%). Důvodem k vymezení skupiny lidí, se kterou se nechtějí stýkat, byly nejčastěji iracionální předsudky, odpovědi typu „nemám rád Němce, ta země se mi hnusí, okupovali nás, byl tam Hitler, kradou“ atd.... (CZ 26%, F 13%). Tyto negativní postoje děti přejímají pravděpodobně v průběhu ontogeneze od sociálního okolí. Vlastní negativní zkušenost s takto vymezenou skupinou mělo jen velmi málo respondentů (CZ 2%, F 0%), rovněž jazyková bariéra, odpovědi typu „nedomluví se s nimi“, nebyla příliš častá (CZ 3%, F 2%). Negativní postoje žáků české primární školy rozebíráme podrobně v následující kapitole.

4.2 Postoje žáků české primární školy v interkulturních souvislostech

Jak bylo v předchozí kapitole naznačeno, někteří respondenti vyjádřili negativní postoje k některým cizincům. S tímto jevem jsme se již setkali ve výsledcích výzkumu, jež byl realizován v rámci diplomové práce autorky (Švandová, 2001). Vzhledem k tomu, že negativní postoje mohou vést k diskriminaci, považujeme za nezbytné znát přehled národnostních či etnických skupin, ke kterým mají žáci českých primárních škol nejčastěji negativní postoje. Tyto informace mohou pomoci učitelům k přípravě aktivit podporujících interkulturní toleranci.

Následující informace vycházejí z výzkumu, který byl realizován v Praze i dalších českých městech ve školách s různými vzdělávacími programy (ZŠ, OŠ, NŠ) v roce 2001 a 2003. Výzkumný vzorek tvořilo roce 2001 250 respondentů

(podrobnosti viz Švandová: Pojem Evropa u žáků české primární školy, 2001) a v roce 2003 290 respondentů (podrobnosti viz kapitola 4.1 Postoje k odlišnosti v období mladšího školního věku a možné vlivy na jejich utváření). Vždy se jednalo o žáky posledních ročníků primárních škol.

V letech 2001 i 2003 jsme zjišťovali, zda mají žáci české primární školy negativní postoje k příslušníkům určitých skupin lidí. V Tabulce č. 2 můžeme vidět počty respondentů, kteří projevili pozitivní postoje vůči odlišným národnostem, počty těch, u kterých nebyly postoje zjištěny a počty respondentů, kteří projevili negativní postoje.

Tabulka č. 2 negativní postoje žáků české primární školy

Postoje	2001	2003
Pozitivní postoje	8%	29%
Nezjištěno	34%	19%
Negativní postoje	58%	52%

Tyto výzkumy ukázaly, že žáci české primární školy mají negativní postoje k některým zemím a jejich příslušníkům. V roce 2001 prokázalo negativní postoje 58% a v roce 2003 52%. Negativní postoje byly zjištěny k těmto skupinám lidí:

- Příslušníci národa, rasy či náboženské skupiny (Němci, Rusové, cikáni, Arabové...)
- Organizované skupiny vzbuzující u respondentů strach (teroristi, mafie, bezdomovci, zloději, vrazi, zlí lidé)
- Konkrétní osoby (Lenin, Hitler, Usama bin Ladin)

Nejčastěji byly zjištěny negativní postoje k příslušníkům národa, rasy či náboženské skupiny (v roce 2001 to bylo 48% a v roce 2003 34% z celkového počtu respondentů). Důvody těchto negativních postojů je možné rozdělit do několika skupin:

- Vlastní negativní zkušenosti („Nelíbí se mi tam“...)
- Iracionální předsudky či předsudky vybudované na základě historických událostí („Nelíbí se mi název“, „ta země se mi hnusí“, „protože začali válku“, „mnoho let nás okupovali“, „nemám rád Němce“, „Byl tam Hitler“, „je to komunistický stát“,...)

- Strach z válek a násilí („Protože se tam pořád válčí“, „Nechci vidět to utrpení“,...)
- Jazyková bariéra („Nedomluvil bych se“, „neumím německy“,...)
- Jiné („Nevím“, „je tam zima“, „jsou tam medúzy“,...)

Nejčastějším důvodem negativních postojů jsou iracionální předsudky (v roce 2001 28% a v roce 2003 26%). Země a příslušníci národů, ke kterým mají nejčastěji žáci české primární školy negativní postoje jsou uvedeny v Tabulce č. 3.

Tabulka č. 3 Příslušníci národů, ke kterým mají žáci negativní postoje

Země	2001	2003	Průměrně
Německo	7%	13%	10%
Rusko	21%	9%	15%
Ukrajina	6%	1%	3%

Dále 5% respondentů uvedlo, že se nechce stýkat s cikány („protože kradou, lžou a jsou hnusní“; „nevím, co mají za lubem“, „nejsou slušní“, „všechno ničí“; „jsou nebezpeční“...). Německo a Rusko jsou zeměmi, ke kterým má nejvíce žáků českých primárních škol negativní postoje.

Důvody, proč se děti nechtějí stýkat s Němci: „Nesnáším Němce“; „nemám rád Němce“; „zdá se mi to tam kruté“; „protože nás obsadili a zavírali do koncentračních táborů“; „protože vyvolali 2.světovou válku“; „protože nás mnoho let utlačovali“; „protože tam byl Hitler“; „kvůli dějinám“...

Pro Rusko to jsou tyto důvody: „Jsou tam války“; „je tam zima“; „jsou tam mafiáni“, „je moc velké“; „krade se tam“; „okupovali nás“; „je tam hnusně“; „je tam hodně gangů“; „mají moc atomových zbraní“; „protože se mi ta země hnusí“; „hlad“; „z vyprávění mi není sympatické“...

Komentář ke zjištěným výsledkům těchto výzkumů je uveden v následující kapitole.

4.3 Závěr výzkumných šetření

V této kapitole prezentujeme kromě závěru výzkumných šetření a diskuzí výsledků práce též další možné směry zkoumání. Z formulací negativních postojů k některým národům vyplývá, že již i mladá generace našeho národa je při kontaktu

s lidmi jiných národností ovlivněna předsudky a vybudovanými negativními postoji, jež mechanicky přejímají od generace rodičů a prarodičů.

Z důvodů nechuti stýkat se s lidmi jiných zemí je totiž cítit předpojatost k zemím, které děti neznají, a názory o nich přejímají od svého okolí. Není jinak možné, aby generace, která nezažila válečné hrůzy a útlak sovětského impéria, projevovala tak negativní postoje k lidem z Německa a bývalého Sovětského svazu. Je zřejmé, že historie česko-německých vztahů z let před a po 2. sv. válce je přenesena do aktuálních postojů k dnešnímu Německu. Resentimenty starší generace přežívají a promítají se zřejmě do rozhovorů s dětmi, na základě nichž se utvářejí postoje dnešních dětí.

Obecně je zřejmé, že předsudečné postoje mohou vést k diskriminaci, znamená to tedy, že osoba ovlivněná předsudky se za určitých okolností může dopouštět diskriminace. Existence předsudků u dětí není tedy indikátorem jejich diskriminačního jednání, předsudky a stereotypy však mohou chování jedince negativně ovlivňovat. Z tohoto důvodu je nezbytné pomoci žákům, aby si své případné předsudky uvědomili, a dále je nezbytné žáky upozornit na možná rizika jednání ovlivněného předsudky a negativními stereotypy a pokusit se je racionalizovat a pracovat tak na změně negativních postojů.

Negativní postoje, které byly u žáků primární školy zjištěny v roce 2001 nás vedly k myšlence věnovat se možným vlivům na jejich utváření a následně k diskusi jakými pedagogickými prostředky můžeme utváření postojů ovlivňovat a pokoušet se o jejich změnu. Hlavním cílem výzkumu bylo získat údaje o možných vlivech na utváření postojů k odlišnosti u žáků mladšího školního věku, které by daly impuls reflexi současného výchovně vzdělávacího procesu a k diskusi o optimálním směru interkulturní výchovy v primární škole. Ve výzkumu jsme proto sledovali vliv různých faktorů na utváření postojů, abychom mohli hledat účinné pedagogické nástroje, které by mohly pomoci negativní postoje dětí měnit. Zkoumané faktory jsou: interkulturní zkušenost, motivovanost k výuce cizích jazyků a znalosti o jiných kulturách.

Podle sociálních psychologů (viz kapitola 1.2.1. Psychologické předpoklady setkávání se v multikulturní společnosti) nepřispívá poznání odlišných kultur k odbourání negativních postojů k cizincům. Hypotéza, která má toto tvrzení ověřit

a případně potvrdit, je formulována jako závislost postojů na úrovni znalostí Evropských reálií. Při rozboru vzdělávacích programů bylo totiž zjištěno, že téma Evropy je jediným tématem v primární škole, v jehož rámci žáci poznávají cizí země a kultury.

Výzkum zjistil, že žáci, kteří jsou motivováni k výuce cizích jazyků a mají interkulturní zkušenosti, mají méně často negativní postoje k cizincům a kulturním odlišnostem než žáci, kteří se nechtějí učit cizí jazyky a mají méně interkulturních zkušeností.

Znalosti o Evropě a negativní postoje jsou v následujícím vztahu: pokud mají žáci dobré kulturně-historicko-politické znalosti o Evropě, neprojevují ve větší míře negativní postoje k cizincům a odlišnostem. Pokud však žáci mají znalosti pouze geografického charakteru, negativní postoje k cizincům a odlišnostem se u nich objevují.

Kromě zjišťování možných vlivů na utváření postojů k cizincům a kulturní odlišnosti jsme zaměřili pozornost na srovnání některých položek mezi českými a francouzskými respondenty. Vzhledem ke skutečnosti, že návratnost francouzských dotazníků byla nižší než jsme předpokládali, je toto srovnání pouze orientační a není možné ho zobecňovat pro celou populaci.

Na základě informací o počtech cizinců a národnostních menšinách ve Francii a v České republice byla formulována hypotéza, která předpokládala vyšší interkulturní zkušenost u francouzských respondentů. Tato hypotéza nebyla potvrzena pravděpodobně z důvodu místa zadávání dotazníků. Ve městě Nantes je struktura obyvatelstva velmi různorodá, respondenti ze škol v Nantes rovněž vykazovali vyšší míru interkulturní zkušenosti než žáci z menších měst regionu Pays de la Loire, ve kterých je obyvatelstvo relativně etnicky homogenní. K tomuto výsledku jistě přispěl i velmi nízký počet navrácených francouzských dotazníků, zejména ze škol v Nantes, což bylo způsobeno stávkou učitelů v době distribuce dotazníků.

Evropa je ve vzdělávacích programech pro českou primární školu pojímána především z geografického hlediska a tento pohled je akcentován i v učebnicích vlastivědy. Z tohoto důvodu se tendence pojímat Evropu převážně jako geografický pojem prokázala i ve výsledcích výzkumu. Náhled na Evropu jako geografické

vymezení kontinentu a výčet jednotlivých států nacházejících se na západním výběžku Eurasie není však to nejdůležitější, co by si mělo dítě z výuky odnést. Velmi důležité je chápání kontinentu v kontextu kulturně – historickém a politickém. Velice vhodné se jeví mezipředmětové propojení při vytváření obrazu Evropy, k čemuž by mohla dát prostor průřezová témata (Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova) a vzdělávací oblasti (Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura) RVP ZV.

Znalosti o Evropě ve francouzském vzdělávacím programu i ve francouzských učebnicích jsou hodně zaměřené na Evropskou unii. Avšak v otázkách, které zjišťovaly znalosti o EU, prokázali francouzští respondenti slabší znalosti než čeští. Důvodem těchto výsledků může být problém zaměření francouzského vzdělávacího systému v oblasti informací o Evropské unii pouze na roli Francie v procesech evropské integrace.

Výsledky výzkumu naznačují jistou převahu českých respondentů v oblasti znalostí, což je možné považovat za pozitivní výsledek. Druhou stranou problému je zaměření těchto znalostí, fakt, že velká část českých respondentů uvedla jako asociaci se slovem Evropa slovo světadíl či kontinent (někdy však i mapa, glóbus a mírné podnebí!) evokuje otázku, zda jsou tyto odpovědi pro jedenáctileté dítě adekvátní. Posuzujeme-li tyto odpovědi z hlediska učiva zeměpisu v primární škole, jsou jistě adekvátní, ovšem zásadní otázkou je, zda je toto pojetí tématu Evropy přiměřené vzhledem k věku dětí.

V běžném styku s dospělými Francouzi se často setkáváme s velmi elementárními chybami v geografické orientaci. Tento stav je eventuelně možno spojovat i se slabou geografickou orientovaností žáků, takže je možné konstatovat, že prokázané slabé geografické znalosti u žáků primární školy jsou základem pro velmi slabé znalosti i v dospělosti. Geografické znalosti nejsou jistě v životě člověka nejpodstatnější, avšak při styku s cizinci, jež je v multikulturním evropském prostoru velmi častý, se jedinec s nedostatečnou orientací na poli geografie vystavuje možnosti dostat se do nepříjemné až trapné situace, která může být východiskem pro další neshody. Je tedy nutné ve vzdělávání v evropských záležitostech posílit historicko hodnotovou jednotu Evropy a poněkud omezit geografickou stánku tématu

Evropa, přičemž žádná z těchto složek by neměla být opomíjena. Výsledky výzkumu by proto mohly pomoci při tvorbě nových učebnic vlastivědy pro primární školy.

Nabízí se námitka, že tvorba dotazníku byla ovlivněna zkušenostmi a kulturním zázemím autorky a nepřímo tak zvýhodnila české respondenty. V oblasti evropských znalostí bylo vycházeno ze studia vzdělávacích programů a jediné téma o cizích kulturách, které se v českých i francouzských vzdělávacích programech pro primární školu objevuje, je téma Evropy. Ve Francii i u nás je kromě poznávání Evropy kladen důraz na poznání vlastní země. Pokud se na problematiku pokusíme podívat francouzskými očima (z pozice velmoci s mnoha bývalými koloniemi a zámořskými územími, jež je v kontrastu s pozicí malého státu ve střední Evropě), musíme připomenout, že Francie čítá do svého území i zámořská území a departmány, takže je velmi pravděpodobné, že pokud bychom testovali znalosti žáků o Tichomoří (kde se nalézají velké množství francouzských zámořských území) či severní Africe (mnoho států severní Afriky je bývalou francouzskou kolonií), měli by žáci francouzských škol podstatně lepší výsledky než čeští. Toto však nebylo předmětem zkoumání, takže se pohybujeme pouze na poli spekulace.

Rozdíl v přístupu při vytváření obrazu Evropy u žáků české a francouzské primární školy je odrazem odlišných priorit, jež pramení z nestejného kulturně politického vývoje a rozdílů daných polohou, velikostí a odlišnou rolí Francie a České republiky v historickém vývoji Evropy. Prostor sjednocující se Evropy poskytuje příležitost pro spolupráci zemí a vzájemné poučení. Tato srovnávací studie může dát podnět oběma stranám k zamyšlení se nad tematikou Evropy v primárních školách a být jedním z mnoha odrazových můstků pro složitý proces změn.

Na utváření postojů má samozřejmě vliv mnoho faktorů, z nichž byly zkoumány pouze některé. Jako další námět pro prohlubující práci s dotazníky by mohla být otázka, zda má vliv na postoj k odlišnostem pohlaví respondentů, jejich příslušnost k majoritní či minoritní skupině v daném státě, fakt, že žijí ve větších či menších městech a úroveň znalosti mateřského jazyka, kterou J. Loewy (LN) považuje signifikantní ke stupni šovinistického zápalu: „Stupeň šovinistického zápalu jednotlivců bývá úměrný jeho neúctě k jazyku mateřskému a nedostatečné znalosti téhož“ (Loewy, 2003). Mezi srovnávací položky by bylo možné zařadit srovnání motivovanosti k výuce cizích jazyků u českých či francouzských respondentů a ověřit

hypotézu, že vyšší motivaci ke studiu cizích jazyků mají čeští respondenti, jelikož se mateřským jazykem za hranicemi České republiky nedomluví. Francouzi mohou spoléhat na to, že francouzština je jedním ze světových jazyků, a pro turistiku vyhledávat země, kde se francouzsky skutečně domluví.

Během studia tématiky interkulturní výchovy se však stále častěji kladla otázka, zda je tento směr výchovy optimální vzhledem k tristním situacím v multikulturních státech západní Evropy. Proto byla práce rozšířena o psychologicko-filozofické pozadí interkulturní výchovy, v rámci kterého se snažíme odpovědět na otázky, proč lidé reagují negativně na odlišnost, jaké k tomu mají důvody, jak se u nich vytváří předsudky k určitým skupinám lidí apod., přičemž si klademe za cíl podpořit myšlenku legitimity interkulturní výchovy jako takové i jejího začlenění do vzdělávacích programů.

V současné době totiž již není možné zastavit stoupající kulturní rozmanitost Evropy, ale je možné změnit způsoby komunikace a ovlivnit tak míru interkulturních konfliktů. Základním východiskem bezkonfliktního života v multikulturní společnosti je vědomí, že kultury nemůžeme rozdělovat na lepší a horší ani jinak hodnotit, jelikož hodnocení vždy vztahujeme k něčemu, co známe nejlépe, a v tomto případě ke kultuře vlastní. A co nás opravňuje k tomu myslet si, že západní kultura je nejlepší, a přistupovat k příslušníkům ostatních kultur s depektem? Tento přístup je neadekvátní zvláště v době, kdy započíná civilizace, kterou provedl krize hodnot, je na pokraji úpavku. Z uvedeního vyplývá, že bychom neměli opovrhovat příslušníky jiných kultur, kteří se stěhují na naše území, jelikož pro lidi jsou pro naši společnost v mnohém přínosem. Přijetí jinosti je totiž silná protiváha ke globalizaci, kterou již bohužel netaháme zpět.

I když je ze studia historie a vědní psychologické zřetelné, že v lidské přirozenosti je obávat se odlišnosti a reagovat na ni negativně, a že tolerance tudíž není vrozená, v dnešní době, kdy se Evropa sjednocuje a evropská společnost se stala multikulturní (na jejím území žijí lidé mnoha etnik, kultur a náboženství), je třeba přirozené negativní reakce na odlišnost podrobit reflexi a nedat společnou identitu nejen Evropanů ale i všech lidí na celém světě.

5 Závěr

Cílem práce bylo zmapovat současný stav interkulturní výchovy a její ukotvení v kurikulárních dokumentech primární školy, zjistit vlivy na utváření předsudků a srovnat postoje k odlišnosti žáků české a francouzské primární školy.

Během studia tematiky interkulturní výchovy se však stále častěji hlásila otázka, zda je tento směr výchovy optimální vzhledem k tristním situacím v multikulturních státech západní Evropy. Proto byla práce rozšířena o psychologicko filozofické pozadí interkulturní výchovy, v rámci kterého se snažíme odpovědět na otázky, proč lidé reagují negativně na odlišnost, jaké k tomu mají důvody, jak se u nich vytváří předsudky k určitým skupinám lidí apod., přičemž si klademe za cíl podpořit myšlenku legitimacy interkulturní výchovy jako takové i jejího začlenění do vzdělávacích programů.

V současné době totiž již není možné zastavit stoupající kulturní rozmanitost Evropy, ale je možné změnit způsoby komunikace a ovlivnit tak míru interkulturních konfliktů. Základním východiskem bezkonfliktního života v multikulturní společnosti je vědomí, že kultury nemůžeme rozdělovat na lepší a horší ani jinak hodnotit, jelikož hodnocení vždy vztahujeme k něčemu, co známe nejlépe, a v tomto případě ke kultuře vlastní. A co nás opravňuje k tomu, myslet si, že západní kultura je nejlepší, a přistupovat k příslušníkům odlišných kultur s despektem? Tento přístup je neadekvátní zvláště v době, kdy západní civilizace, kterou provází krize hodnot, je na pokraji úpadku. Z uvedeného vyplývá, že bychom neměli opovrhovat příslušníky jiných kultur, kteří se stěhují na naše území, jelikož tito lidé jsou pro naši společnost v mnohém přínosem. Přijetí jinakosti je totiž silná protiváha ke globalizaci, kterou již bohužel nelze zvrátit.

I když je ze studia historie a sociální psychologie zřejmé, že v lidské přirozenosti je obávat se odlišnosti a reagovat na ni negativně a že tolerance tudíž není vrozená, v dnešní době, kdy se Evropa sjednocuje a evropská společnost se stala multikulturní (na jejím území žijí lidé mnoha etnik, kultur a náboženství), je třeba přirozené negativní reakce na odlišnost podrobit reflexi a hledat společnou identitu nejen Evropanů ale i všech lidí na celém světě.

Tolerance je proto jednou z nezbytných dovedností budoucích Evropanů a budování schopnosti vzájemného porozumění, respektu a komunikace je prevencí interkulturních konfliktů. Toleranci chápeme jako respekt a porozumění mezi různými skupinami, a to nejen etnickými ale i dalšími. Jde však o podporování vzájemného respektu a ne pouze o jednostrannou shovívavost. Tolerance též musí mít své meze a měli bychom se vyvarovat pozitivní diskriminaci.

Na změny ve společnosti a potřebu budovat toleranci reagují samozřejmě i vzdělávací systémy. Společným trendem zemí EU je snaha vytvářet na pozadí společných hodnot a kulturních kořenů obraz Evropy jako sdíleného prostředí, v němž dochází k setkávání lidí různých kultur a ke srovnávání odlišných tradic a životního stylu, jež mohou být zdrojem konfliktů a problémů. Vytváření tohoto obrazu je však samo o sobě v rámci Evropy nedostačující, je nutné začlenit do výuky prostřednictvím interkulturní výchovy i principy komunikace v multikulturních situacích a řešení konfliktů.

V současné pluralitní společnosti oscilují názory mezi důrazem na odlišnost a důrazem na stejnost, přičemž příklon k prvnímu či druhému trendu je nebezpečný. Měli bychom proto mít na paměti, že i v tomto rozporu existuje společná podstata, a to vědomí, že jsme všichni příslušníci lidského druhu a máme stejné potřeby, a zároveň bychom měli mít radost z rozmanitosti a přijímat odlišnost jako zdroj obohacení sama sebe. Škola by proto neměla budovat u dětí pocit, že hranice mezi skupinami lidí jsou neprostupné, ale naopak utvrzovat ve vědomí, že člověk se může identifikovat s různými skupinami.

V evropských strategických dokumentech vzdělávací politiky překvapivě není přímá podpora tolerance mezi hlavními cíli výchovy vůbec uvedena. Ty jsou uvedeny až na úrovni strategických dokumentů jednotlivých států. České i francouzské dokumenty střednědobých záměrů se shodují v nutnosti poskytnout rovnost šancí ve vzdělávání, zabránit vyloučení žáků ze sociokulturní znevýhodněného prostředí a v potřebě posilovat soudržnost společnosti skrze vzdělávání.

Vzdělávací programy české i francouzské primární školy cíle interkulturní výchovy obsahují, cílem školního vzdělávání v rámci IKV je podpora tolerance

a chápání jinakosti příslušníků různých etnik, národností, jazykových skupin a náboženství. Žáci by měli být schopni respektovat a vážit si rozdílností kultur, překonávat předsudky a xenofobii a vyvarovat se diskriminace. Jeden z nejpodstatnějších cílů IKV, a to změna stávajících negativních postojů, analýza vlastních předsudků a práce na jejich alespoň částečném odstranění, se ve vzdělávacích programech téměř neobjevuje.

Taktéž v učebnicích věcného učení české primární školy jsou interkulturní témata uvedena zřídka. Pokud učebnice interkulturní téma obsahuje, je často orientováno pouze na popis lidí různé barvy pleti a málokdy je svázán s podstatou IKV, totiž jak s odlišností v životě nakládat a k čemu je dobrá. Informace o jiných kulturách a státech jsou v českých učebnicích primární školy omezeny na téma Evropy. Evropa je však charakterizována pouze z hlediska přírodních podmínek a průmyslu. Podrobnější informace jsou uvedeny o jednotlivých státech Evropy, ale kulturně historické informace se objevují pouze zřídka.

Ve francouzských učebnicích se témata interkulturní výchovy objevují častěji a většinou jsou zaměřena na problematiku imigrantů a lidských práv. V oblasti tématu Evropa je největší pozornost věnována roli Francie v utváření a fungování Evropské unie. Dále jsou učebnice zaměřeny na ostatní státy EU, přičemž zemím mimo EU se učebnice věnují ojediněle.

Odlišný přístup k tématu Evropy v českých a francouzských učebnicích má dopad na vědomosti žáků. Žáci české primární školy mají dobré znalosti o Evropě, asociace s pojmem Evropa jsou však silně spojeny s geografickým pojetím. Francouzští žáci projevili slabší znalosti evropských reálií, jelikož zaměření školního vyučování v této oblasti akcentuje roli Francie v procesech evropské integrace.

Výsledky výzkumného šetření v českých a francouzských primárních školách ukazují na existenci negativních postojů k příslušníkům odlišných skupin na základě iracionálních předsudků. Obecně je zřejmé, že předsudečné postoje mohou vést k diskriminaci, znamená to tedy, že osoba ovlivněná předsudky se za určitých okolností může dopouštět diskriminace. Existence předsudků u dětí není tedy

indikátorem jejich diskriminačního jednání, předsudky a stereotypy však mohou chování jedince negativně ovlivňovat.

Ve Francii již mají s interkulturní výchovou dlouholeté zkušenosti, nezdá se však, že by právě v oblasti řešení konfliktů byli francouzští žáci o mnoho napřed před českými. Dokladem toho jsou nejen výsledky našeho výzkumu, ale hlavně události např. z podzimu roku 2005 (mimořádný stav v quartiers difficiles), kdy dochází ve francouzských velkých městech k protestům ze strany přistěhovalců. Za revizi tedy stojí nejen interkulturní vzdělávání ve Francii, ale i celková sociální politika země. Zóny zvýšené edukační péče spolu s interkulturním vzděláváním orientovaným na znalostní oblast (povědomí o jiných kulturách, znalost pojmu rasismus, dějiny rasismu atd.) viditelně nepřináší výsledky, které byly očekávány. Znalosti o jiných kulturách totiž nepřispívají zásadně k otevřenému a tolerantnímu postoji ke kulturní a rasové odlišnosti a zdá se, že interkulturní výchova zaměřená na geografické znalosti a historii rasismu nevede ke kompetencím dítěte jednat v krizové situaci s rasistickým podtextem adekvátně.

Při pohledu na interkulturní konflikty ve Francii a ruku v ruce s reflexí současného naladění francouzské společnosti vůči imigrační politice (v souvislosti s volbou prezidenta na jaře roku 2007) se ukazuje, že francouzské integrační procesy a způsoby vyrovnávání se s imigrací, a tedy rostoucí pluralitou společnosti, selhávají. Tato situace je způsobena mnoha důvody, ze strany majority je to nedostatečná otevřenost a ochota akceptovat odlišnost, z druhé strany je to chování samotných imigrantů, kteří již ve druhé a třetí generaci mají odlišná očekávání od majoritní společnosti, než jejich rodiče, jejichž motivem imigrace byly původně v menší míře politické a ve větší míře ekonomické a sociální důvody.

Neúspěch interkulturní výchovy spatřujeme v tom, že je potřeba interkulturní výchovy hojně zmiňována, ale konkrétní práce s dětmi ve školách kromě rozvoje poznatků o jiných kulturách, je ojedinělá. Proto zaměření interkulturní výchovy na poznávání cizích kultur nepovažujeme za ideální cestu k budování tolerantního přístupu k odlišnosti. Negativní zkušenosti se začleňováním imigrantů do společnosti, jež můžeme pozorovat ve Francii, nám budiž příkladem pro uchopení interkulturní výchovy prakticky a zážitkově.

Výsledky výzkumu totiž ukazují, že geograficky zaměřené znalosti nepřispívají k vytváření tolerantních postojů k odlišnosti. Pozitivní přístup k odlišnosti byl zaznamenán u žáků, kteří jsou motivováni učit se cizí jazyky, mají interkulturní zkušenosti a kulturně zaměřené znalosti o jiných zemích.

Jelikož jsou postoje velmi obtížně měnitelné, je tedy důležité hledat takové pedagogické prostředky, které by napomáhaly proměně negativních postojů na základě působení na emocionální složku postojů a podporovat pozitivní interkulturní zkušenosti žáků a jejich jazykovou vybavenost. Protože předsudky a negativní postoje k odlišnosti žáci získávají v průběhu první socializace od členů rodiny, je jejich změna velice složitá, jelikož inteligence a znalosti zde hrají jen malou roli. Cesta ke změně postojů je možná skrze citový prožitek, který ve škole nejlépe zajistíme hrou v roli. Jedině hluboké prožití situace totiž může zanechat v žákovi trvalý zážitek a ovlivnit tak jeho postoje. Považujeme za nezbytné realizovat témata interkulturní výchovy i v hodinách dramatické výchovy, která byla zapracována do RVP ZV. Realizací aktivit interkulturní výchovy v hodinách dramatické výchovy si žáci mohou uvědomovat své negativní postoje, mohou se naučit pozitivně přistupovat k interkulturním vzorcům a v multikulturních situacích pak jednat bez předpojatosti.

Kromě změny postojů, která je velmi obtížná, bychom se měli zaměřit na detekci předsudků. Je nezbytné pomoci dětem, aby poznaly své předsudky a seznámily se s nebezpečím pro jednání v interkulturních vztazích, které s sebou přináší existence předsudků. Děti by měly pochopit, že jednání ovlivněné předsudky je nebezpečné a nesmyslné. Pokud jsou žáci schopni přiznat sami sobě, že mají nějaké předsudky a pochopí neadekvátnost jednání jimi ovlivněného, mohou v budoucnu regulovat své chování v rámci potlačení diskriminačních reakcí, které s sebou předsudky často přinášejí. Uvědomění si vlastních předsudků by tak mohl být první krůček v náročné cestě za změnou negativních postojů k odlišnosti u mladé generace Čechů.

Z výzkumu vyplývá, že postoje k cizincům a odlišnosti jako takové jsou závislé na celkové otevřenosti člověka, jeho schopnosti přijímat nové skutečnosti a na jeho zájmu o jiné kultury. Jak se tato otevřenost a zájem u dětí vytváří?

Můžeme předpokládat, že významný základ vzniká v rodině. Primární škola má však jedinečnou možnost tento proces ovlivnit, neboť vývoj osobnosti dítěte ještě není dokončen a dále proto, že pro mnoho žáků zůstává primární škola prostředím, které je nositelem pozitivní autority.

Abychom tuto jedinečnou příležitost k formování postojů, kterou primární škola nabízí, dostatečně využili, měli bychom směřovat zájem primární školy nejen k poznatkům ale stejnou měrou i na osobnostně sociální výchovu. Se zaváděním RVP ZV do praxe je naděje, že bude ve školách věnováno více času k rozvoji osobnosti, než tomu bylo doposud. Vzhledem k nezbytnosti rozvoje interkulturní výchovy ve školách je důležité poskytnout stávajícím učitelům i studentům pedagogických fakult kvalitní přípravu v této oblasti. Jelikož výzkumy potvrzují obavy, že není této problematice věnována dostatečná pozornost, je rozpracován výzkum zaměřený na informovanost učitelů o interkulturní výchově a zjištění převažujícího zaměření interkulturních aktivit v současné výuce na základních školách.

Na pedagogických fakultách se jeví péče o studenty v tomto směru též jako nedostatečná, interkulturní výchova je často nabízena pouze jako výběrový seminář. Vzhledem k tomu, že IKV je jedním z průřezových témat RVP ZV, je žádoucí zahrnout IKV do povinné pregraduální přípravy učitelů na pedagogických fakultách a pracovat zde s IKV jako s průřezovým tématem. Znamená to kromě samostatného semináře IKV propojit tuto problematiku s ostatními předmětovými didaktikami. S tím se pojí i požadavek, aby IKV v rámci kurzů na pedagogických fakultách byla orientována prakticky a zážitkově, protože reflexe vlastních postojů a předsudků může studenty naučit, jakým způsobem pracovat v této oblasti s žáky mladšího školního věku. Kromě přípravy budoucích učitelů je nezbytná péče o učitele, tedy zvyšování informovanosti a kompetencí učitelů v oblasti interkulturní výchovy v rámci specializovaných kurzů pořádaných příspěvkovými organizacemi MŠMT, centry celoživotního vzdělávání, neziskovými organizacemi a dalšími subjekty.

Potenciál další činnosti v této problematice spatřujeme v analýze školních vzdělávacích programů v oblasti IKV a pomoci školám s implementací cílů IKV

do výuky, což předpokládá sestavit metodiku IKV v PŠ a shromáždit materiály pro realizaci IKV v primárních školách. Aby byla tato metodika co nejlépe využitelná v praxi a aktivity realizované v primární škole vedly k naplňování cílů IKV, jeví se jako vhodné zjistit prostřednictvím kvalitativního výzkumu efektivitu metod a jejich vliv na postoje žáků, odstraňování předsudků, eliminaci diskriminačního jednání apod.

Získané informace by pak bylo vhodné zhodnotit přípravou kurzu pro studenty učitelství 1. stupně v pregraduální přípravě. Tato práce je tedy považována za odrazový můstek pro další činnost, která povede ke zlepšení pregraduální přípravy studentů pedagogických fakult a ke zkvalitnění výuky v oblasti interkulturní výchovy na školách.

Použitá literatura a zdroje informací

- À nous le monde! Histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, anné 3, CM2. Toulouse: SEDRAP. ISBN 2-84117-093-4.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF, 1999. ISBN 2-13-049989-9.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Puf, 1996. ISBN 2.13.052293.9.
- ALBERT, J. P.; DERRIEN, L. *Une histoire des droits de l'homme*. Nathan, 1992. ISBN 2.09.277414-X.
- ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.
- ARÉNILLA, L.; GOSSOT, B.; ROUSSEL, M. P. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Larousse Bordas, 1996. ISBN 2-04-028367-6.
- AUDUC, J.L. *L'école en France – De la maternelle à l'université*. Paris: Nathan, 1997. ISBN 2-09-177820-6.
- AUGUSTA, P. *Prvouka 3 - druhý díl*. Praha: Alter 1994. ISBN 80-85775-23-9.
- AUGUSTA, P. *Prvouka 3 - první díl*. Praha: Alter 1994. ISBN 80-85775-21-2.
- AUGUSTA, P.; HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Práce, 1994. ISBN 80-208-0319-X.
- AUGUSTA, P.; HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ – pracovní sešit*. Praha: Práce, 1995. ISBN 80-86287-20-3.
- AUGUSTA, P.; HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ*. Praha: Práce, 1995. ISBN 80-208-0434-X.
- AUGUSTA, P.; HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 5. ročník*. Praha: Práce, 1998. ISBN 80-208-0434-X.
- AUGUSTA, P. *Prvouka – druhý díl*. Praha: Alter, 1994. ISBN 80-85775-23-9.
- AUGUSTA, P. *Prvouka – první díl*. Praha: Alter, 1994. ISBN 80-85775-21-2.
- BAILLAT, G.; NGUYEN, J.; SZWARC, E. *Historie, géographie, éducation civique. Cycle 3*. Paris: Nathan, 1996.
- BAILLAT, G.; NGUYEN, J.; SZWARC, E. *Historie – géographie – éducation civique. Cycle 3 niveau 1*. Paris: Nathan, 1995. ISBN 2-00-120033-6.
- BAILLAT, G.; NGUYEN, J.; SZWARC, E. *Historie, géographie, éducation civique. Cycle 3 niveau 2*. Paris: Nathan, 1996. ISBN 2-09-120062-5.
- BAILLAT, G.; SCHWARC, E.; BOULMER-NGUYEN, J. *Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3*. Paris: Nathan, 1996. ISBN 2-09-120063-8.
- BAILLAT, G.; SCHWARC, E.; BOULMER-NGUYEN, J. *Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3, niveau 2*. Paris: Nathan, 1996. ISBN 2-09-120062-5.
- BAILLEUX, N.; BEAUJARD, Y. *Droits de l'homme et non-violence*. Paris: Nathan, 1994. ISBN 2.09.204456.7
- BALDNER, J. M.; FOURNIER, CH.; MESNARD, E.; aj. *Histoire - géographie - éducation civique cycle 3, CE 2*. Baumé-les-Dames: Bordas, 1997. ISBN 2-04-028336-6.
- BALDNER, J.-M. a kol. *Terres d'histoire - Géographie CM*. Paris: Bordas. ISBN 2-04-028660-8.

- BALVÍN, J. Romové a sociální pedagogika. *Pedagogická orientace* 2001, č. 2, s. 61- 70 . ISSN 1211-4669.
- BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Mezinárodní konference. Praha: MHMP, 2005. ISBN 80-902972-8-9.
- BAŤKOVÁ, B. *Prvouka pro 3. ročník ZŠ II. díl*. Olomouc: Prodos, 1994. ISBN 80-85806-09-6.
- BAUER, F. a kol. *Tisíc let česko-německých vztahů*. Praha: PanEvropa, 1995. ISBN 80-85846-03-9.
- BEIER, B.; BIRNSTEIN, U.; GEHLHOFF, B.; SCHUTT, E. C. *Kronika světových dějin*. Praha: Fortuna print, 2004. ISBN 80-7321-134-3.
- BÉLOCH, O. *Géographie CM*. Paris: Belin, 1987. ISBN 2-7011-1075-0.
- BEN JELLOUN, T. *Le racisme expliqué à ma fille*. Seuil, 1998. ISBN 2-02-033516-6.
- BENDIT, M.; CHARLES, J.-M. *Historie – géographie*. Paris: Hatier 1987. ISBN 2-21807307-6.
- BENDJEBBAR, A.; MURACCIOLE, J.; GREGOIRE, I. *Multulivre - histoire, géographie, sciences CM 1, Cycle des approfondissement, niveau 2*. Istra: Hachette, 1996. ISBN 2-01-115-827-9.
- BENDJEBBAR, A.; MURACCIOLE, J.; GREGOIRE, I. *Multulivre - histoire, géographie, sciences CE 2, Cycle des approfondissement, niveau 1*. Istra: Hachette, 1996. ISBN 2-01-115-816-8.
- BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*, 2003, č.3, s.70-85. ISSN 1211-4669.
- BENOIT, M.; CHARLES, J.-M *Histoire - Géographie CE*. Paris: Hatier, 1987. ISBN 2-21807307-6.
- BENOIT, M.; SOLONE, L M. *Géographie CM*. Paris: Hatier, 1988. ISBN 2-218-07309-9.
- BEYRIA, P.; BOËSCHE, S. *A nous le monde! Une vision positive du monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain*. Toulouse: SEDRAP. ISBN 2-84117-086-1.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BOURÉ, D. *Mon bibliotexte – Lire en histoire, géographie, éducation civique et science*. CE2, CM1, CM2. Paris: Bordas, 2001. ISBN 2-04-729425-8.
- BOUVEAU, P.; ROCHEX, J.Y. *Les ZEP, entre école et société*. Paris: Hachette, 1997. ISBN 2-011-70467-7.
- BRES, M.; GRIMAL, F.; VALETTE, S.; aj. *Histoire, géographie. Une terres des hommes - CE 2*. Magnard, 1991. ISBN 2-21051-00-9.
- BRUGGER, W. *Filozofický slovník*. Praha : Naše Vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409.
- Bulletin officiel de l'Education Nationale n°29 du 16 juillet 1998 - Enseignement élémentaire et secondaire. *Relance de l'éducation prioritaire*.
www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm
- Bulletin officiel de l'Education Nationale n°33 du 11 septembre 2003 – Enseignement élémentaire et secondaire. *Organisation pédagogique des établissements*.
www.education.gouv.fr/bo/2003/33/encart.htm
- Bulletin officiel de l'Education Nationale n°40 du 13 novembre 1997 - Enseignement élémentaire et secondaire. *Les zones d'éducation prioritaires*.
www.education.gouv.fr/bo/1997/40/ensel.htm

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°8 du 24 février 2000 - Enseignement élémentaire et secondaire. *Les poles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire.* www.education.gouv.fr/bo/2000/8/encart.htm

BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* Dostupné na World Wide Web: www.rvp.zv., 2007.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika.* Brno: MU, 1997. ISBN 80-85765-70-5.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: UK, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPKA, F. *Obrazy z novějších českých dějin – Vlastivěda.* Všeň: Alter, 1995. ISBN 80-85775-53-0.

České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Zelená kniha. Praha: Tauris, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

CHAILLET, D. ; MEULEAU, M. *Géographie CM 1, CM2.* Paris: Bordas, 1986. ISBN 2-04-016632-7.

CHALUPA, P. a kol. *Naše vlast – Vlastivěda.* Všeň: Alter, 1995. ISBN 80-85775-31-X.

CHALUPA, P. a kol. *Putování po České republice – Vlastivěda.* Všeň: Alter, 1995. ISBN 80-85775-32-8.

CHALUPA, P. *Putování po Evropě – Vlastivěda.* Praha: Alter 1996. ISBN 80-85775-92-1.

CHALUPA, P.; ZWETTLER, O. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ.* Praha: SPN, 1996. ISBN 80-85937-42-5.

CHALUPA, P.; ZWETTLER, O. *Vlastivěda 5.* Praha: SPN, 1996. ISBN 80-85937-42-5.

CHAMPY, P.; ÉTÉVÉ, CH. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris: Nathan, 1994. ISBN 209190626-9.

Cizinci v České republice 2004. Praha: ČSÚ a Scientia, 2004. ISBN 80-250-0858-4.

COLLOT, A.; DIDIER, G.; LOUESLATI, B. *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens.* Nancy: CNDP, 1992. ISBN 2-240-00333-2.

COMBESQUE, M.A. *Le racisme, de l'injure au meurtre.* Paris: SYROS, 1996. ISBN 2-841-46-348-6.

CRÉMIEUX, C. *La citoyenneté à l'école.* Paris: Syros, 1998.

DAMON, E. *Toutes différentes! Les religions du monde.* Paris: Bayard, 2001. ISBN 2.227.61129.4.

DANIELOVSKÁ, V.; TUPÝ, K. *Obec a okolí - prvouka pro 3. ročník základní školy, 1. díl.* Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-084-2.

DANIELOVSKÁ, V.; TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2. část – pracovní sešit.* Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-541-0.

DANIELOVSKÁ, V.; TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2. část.* Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-543-7.

DANIELOVSKÁ, V.; TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy.* Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-057-5.

DANIHELKOVÁ, H. a kol. *Prvouka pro 2. ročník.* Olomouc: Prodos, 2002. ISBN 80-85806-81-9.

DĚDIČ, M. Sociálně pedagogické aspekty výchovy a vzdělávání romských dětí. *Pedagogická orientace* 2001, č. 3, s. 71-74. ISSN 1211-4669.

DELOBBE, G.: *Les Étrangers.* Mouans-Sartoux: PEMF, 2002. ISBN 2-84526-422-4.

DES. *Education in Schools: A consultative document.* London: HMSO, 1977.

- DOROTÍKOVÁ, S. *Naše dědictví k evropským myšlenkovým tradicím*. PedF UK, Praha 2000. ISBN 80-7290-015-3.
- DOSTÁLOVÁ, R. a kol. *Výchova k občanství*. Učebnice pro střední školy. Praha: NS Svoboda, 1998. ISBN 80-205-0552-0.
- DOUBRAVA, J. a kol. *Vlastivěda 4*. Praha: SPN, 1981. ISBN 14-255-81.
- DOUBRAVA, J.; VENZAROVÁ, A. *Vlastivěda 3*. Praha: SPN, 1978. ISBN 14-283-86.
- Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- DRIJVEROVÁ, M. *Naše vlast - můj domov (Čítanka pro 4. a 5. ročník základní školy k vlastivědě a dějepisu)*. Praha: Fortuna, 1994. ISBN 80-7168-120-2.
- DUBOST, J. C.; RUFFAULT, C. *Vivre ensemble. Les différences*. Paris : Boyard, 1999. ISBN 2-227-74004-3.
- DUROZOL, G.; ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha : EWA Edition, 1994. ISBN 80-85764-07-5.
- DUTHEIL, F.; FELLNER, H. *Le petit livre pour dire NON à l'intolérance et au racisme*. Bayard, 1998. ISBN 2.227.745.01.
- DUZOSELLE, J.-B. *Evropa a Evropané*. Praha: Fortuna Print, 2002. ISBN 80-7321-022-3.
- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-159-1.
- Éducation à la citoyenneté – colloque*. Magnard, 1996. ISBN 221071965-8.
- Encyklopedie zeměpisu: Země a lidé, Evropa*. Praha: Svojtka & Co, 1999. ISBN 80-7237-169-X.
- Evropa – Od Severního mysu po Sicílii*. Země celého světa. Praha: Svojtka a Vašut, 1997. ISBN 80-7180-317-0.
- FIJALKOW, J.; GARCIA, J.; CAYRÉ, P. *La Différence*. Magnard, 1993.
- Filozofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- FREDRICKSON, G.M. *Rasismus – stručná historie*. Brno: BB/art, 2003. ISBN 80-7341-124-5.
- FRÉMY, M.; FRÉMY, D. *Guid 1999*. Robert Laffont 1999. 2-221-09465-4.
- FRIDMAN, L. Učitel' estetickej výchovy a multikulturalizmus. IN: ŠKODA, J. – DOULÍK, P. *Profese učitele a současná společnost – sborník z konference ČAPV, Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.*
- FUNDA, O. *Znavená Evropa umírá*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-944-8.
- GÁL, F. *O jinakosti*. Praha G plus G, 1998. ISBN 80-86103-09-9.
- GALICHET, F. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos, 1998. ISBN 2-7178-3652-7.
- GAULUPEAU, Y. *La France à l'école*. Gallimard, 1992. ISBN 2-07-053215-1.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GILL, N.; VAVRDOVÁ, A. Aspekty multikulturní výchovy v primárním vzdělávání. In: PROKOP, J. – RYBIČKOVÁ, M. *Proměny pedagogiky*. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS. Praha: PedF UK, 2005, s.415-418. ISBN 80-7290-226-1.
- GIMENO, R.; LOUDENOT, C.; GUILLOU, O. *Géographie - Une terre des hommes, Cycle approfondissement, 2e et 3e année, CM*. Paris: Magnard, 1993. ISBN 2-21051700-1.

- GODARD, P. *Le Racisme – de la traite des Noirs à nos jours*. Paris: Autrement, 2001. ISBN 2-7467-0111-1.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*, roč.XLVI, 1996, č. 1, s. 39 – 48. ISSN 0031-3815.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Sociální psychologie*. Praha: PedF UK, 2003. ISBN 80-7290-118-4.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele I*. Praha: UK, 1992. ISBN 80-7066-605-6.
- HERBERT, M. a kol. *Poznáváme svět 1* (překlad z německého originálu). Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26609-6.
- HERBERT, M. a kol. *Poznáváme svět 2* (překlad z německého originálu). Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26063-2.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 1 – sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 2 – sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1.
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie I*. Praha: UK, 1989. 60-111-88.
- HIRT, T. *Kultura*. (Text internetového kurzu interkulturního vzdělávání varianty) Dostupné na World Wide Web <http://www.evarianty.cz>, 2005
- HIRT, T. *Národ*. (Text internetového kurzu interkulturního vzdělávání varianty) Dostupné na World Wide Web <http://www.evarianty.cz>, 2005
- HOESTLAND, J. *Les droits des hommes et des enfants*. Paris: Nathan, 2001. ISBN 2.09.210265.6.
- HONOR, M. *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*. Lyon: Chronique Social, 1996. ISBN 2-85008-250-3.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Le B.O. Numéro hors-série n°1 février 2002. Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche. 2002. ISSN 1268-4791.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II*. Praha: PedF UK, 1992. ISBN 80-7066-553-X.
- HRONEK, M. *Vlastivěda 4*. Olomouc: Prodos, 1996. ISBN 80-85806-51-7.
- HRONEK, M. *Vlastivěda 5*. Pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 2000. ISBN 80-85806-69-0.
- HRONEK, M. *Vlastivěda 5*. Olomouc: Prodos, 1997. ISBN 80-85806-46-0.
- HRONEK, M.; KONEČNÁ, L. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Olomouc: Prodos, 1993. ISBN 80-85806-14-2.
- <http://www.diplomatie.gouv.fr>
- <http://www.education.gouv.fr>
- <http://www.eurabia.cz>
- <http://www.eurydice.org>
- <http://www.evarianty.cz>

- http://www.quid.fr/2007/Geographie_Humaine_France/Etrangers_En_France/
- <http://kpv.upol.cz/cz>
- <http://pdf.uhk.cz/upppv>
- http://pf1.ujep.cz/KPR_cinnost.asp
- <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>
- <http://www.clovekvtisni.cz>
- <http://www.fp.vslib.cz/fp/kpv.htm>
- <http://www.jedensvet.cz>
- <http://www.msmt.cz>
- <http://www.natvrdo.cz>
- <http://www.osu.cz/fpd/kpa/index.php>
- <http://www.ped.muni.cz/wedu/or1zs/>
- <http://www.pdf.cuni.cz/kppg/>
- <http://www.pef.zcu.cz/pef/1st/cz/index.shtm>
- <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/index.phtm>
- <http://www.upce.cz/fakulty/ff/ff-katedry/ff-kvv/http://www.fp.vslib.cz/fp/kpv.htm>
- <http://www.vtipalek.cz>
- <http://www.vuppraha.cz>
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0496-6.
- HUTCHINGSOVÁ, M.; ROSS, A. *Nápady pro vlastivědu*. Praha: Portál, 1996.
- Illustrated Oxford dictionary*. Praha: Ikar, 1999. ISBN 80-7202-464-7.
- Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu – sborník z projektu Varianty*. Praha: Člověk v tísní, 2005.
- JAFFÉ, L.; SAINT-MARC, L. *Vivre ensemble. Les différences*. Paris: Bayard, 1999. ISBN 2.227.74004.3.
- JANOŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. 14-683-88.
- JANOWITZ, M. *The main Types and causes of Discrimination*. United Nations Publication, 1949, XIV, 3.
- Jeden svět na školách – projekt společnosti Člověk v tísní*. Propagační materiál, 2003.
- JEFFCOATE, R. *Positive image: Towards a Multicultural Curriculum*. London: Chameleon Books, 1979.
- JŮVA, V. ed. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3.
- JŮVA, V. sen.; JŮVA, V. jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KAËS, R. et al. *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris: DUNOD, 1998. 2-10-005444.
- KERN, H. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.

- KOHOUT, P. *Proč Al-Káida ovládne Evropskou unii*. Dostupné na World wide web : <http://www.eurabia.cz>. Publikováno 12. 8. 2006, rubrika terorismus.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENDA, S. *Výchova k životnímu prospěchu aneb prospěšnému životu*. *Pedagogická orientace* 1994, č. 11, s. 36-39. ISSN 1211-4669.
- KONEČNÁ, L. *Prvouka 1*. Olomouc: Prodos, 1992. ISBN 80-900645-8-2.
- KONEČNÁ, L. *Prvouka pro 2. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos, 1993. ISBN 80-901297-6-5.
- KONEČNÁ, L. *Prvouka pro 3. ročník ZŠ I. díl*. Olomouc: Prodos, 1994. ISBN 80-85806-08-8.
- KOSEK, J. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-591-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Sborník projektu Varianty. Kritické myšlení a Člověk v tísní, 2005.
- KOŠTÁLOVÁ, H. *Plánování multikulturní výchovy v ŠVP*. Dostupné na World Wide Web: www.rvp.zv.cz, 2007.
- KOŤA, J.; VALIŠOVÁ, A. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Studia Paedagogica. Praha : PedF UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KOUBKOVÁ, H. *Identita* (Text internetového kurzu interkulturního vzdělávání varianty) Dostupné na World Wide Web <http://www.evaryanty.cz>, 2005.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *Člověk ve společnosti*. Bratislava: Slovenská akademie vied. 1968.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program a metodický průvodce Začít spolu pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-695-0
- KROJZLOVÁ, H. *Prvouka pro 1. ročník základní školy*. Fortuna, Praha 1993. ISBN 80-7168-071-0.
- KUNZOVÁ, Z. *Multikulturní výchova na internetu*. *Komenský* 2003, č.3, s.28-29. 127. ročník, ISSN 0323-0449.
- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. SPN, Praha 1986.
- KŮRKA, J. *Výchova k toleranci nebo tolerance ve výchově*. *Komenský* 2003, č.3, s.18-23. 127. ročník, ISSN 0323-0449.
- KVASNIČKOVÁ, D.; FRONĚK, J. *Živá a neživá příroda - prvouka pro 3. ročník základní školy, 2. díl*. Praha: Fortuna,1993. ISBN 80-7168-041-9.
- L'école et les cultures*. Paris: OECD, 1989. ISBN 92-64-23195-1.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LE CALLENNEC, S.; MARTINETTI, F.; BOULANGER, C.; ROLINET, L. *Histoire - Géographie - cycle 3, niveau 1 - CE2*. Paris: Hatier, 1999. ISBN 2-218-72680-7.
- Le Petit Larousse – dictionnaire encyclopédique*. Paris: Larousse, 1993. ISBN 2-03-301330-8.

- LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999. ISBN 80-7108-138-8.
- LOEWY, J. Národní zájmi. *Lidové noviny*, rok 2003, ročník 16. Vydáno 31.1. 2003.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0842-X.
- LUIT, H. ; NELISSEN, J. Nový přístup k výuce u dětí přistěhovalců. *Pedagogika* 1995, č. 3, s. 250 - 259. ISSN 3330-3815.
- LYNCH, J. *The multicultural Curriculum*. London: Batsford, 1983.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama, 1993. ISBN 80-7068-041-5.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATEJČEK, Z. Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In: SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dítěte z prostředí minorit*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-85947-82-X.
- Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance*. Praha: MŠMT ČR, 1999. Č.j.: 14 423/99-22.
- Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik*. Mannheim, Wien, Zürich: Meyers lexikon Verlag, 1988. In: PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- Meyers Kleines Lexikon Pädagogik*. Meyers Lexikon Verlag, 1988.
- MISTRÍK, E. *Multikulturní výchova v přípravě učitelů*. IRIS, 2000. In: *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu – sborník z projektu Varianty*. Praha: Člověk v tísni, 2005.
- MITZEL, H. E. (ed). *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 3. New York: The Free Press, 1982, s. 1267-1269. In: PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- MONTENAY, Y. *Existe-t-il une identité francophone?* Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ac-orleans-tours.fr/rdv-histoire/archives/2002/idnetite-francophone.htm>>
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů*. Praha: ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- MÜHLPARCH, P. Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace* 2001, č.4. ISSN 1211-4669.
- MÜLLEROVÁ, L. ed. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. ISBN: 80-7044-458-4.
- MURPHY, R.F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON, 1998. ISBN 80-85850-53-2.
- NAIR, S. *L'Immigration expliquée à ma fille*. Seuil, 1999. ISBN 2.02.035453.5.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

- NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- Návrh učebních osnov Obecné školy*. MŠMT ČR, Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178-061-8.
- Návrh učebních osnov pro 1. až 5. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy – Národní škola*. SPN, Praha 1953.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.
- NEL, J. Preservice Teachers' Perceptions of the Goals of Multicultural Education. In: SCHULZ, F. *Multicultural education 95/96*. Guilford: The Duskin Publishing Group 1995.
- NEMBRINI, J. L.; BORDES, J.; POLIVKA, P. *Géographie CE 2*. Paris: Hachette, 1987. ISBN 2-01-012749-8.
- NEMBRINI, J. L.; BORDES, J.; POLIVKA, P. *Géographie CM*. Paris: Hachette, 1985.
- NEMBRINI, J. L.; BORDES, J.; POLIVKA, P. *Histoire CE 2*. Paris: Hachette, 1987. ISBN 2-01-012752-8.
- NEMBRINI, J. L.; MORETTI, A. S.; FAUX, J. *Histoire, Géographie, Éducation civique - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2, CM1*. Paris: Hachette, 2000. ISBN 201116190-8.
- NEMBRINI, J. L.; PANTEIX, D.; LOUIS, M. C. *Mon premier livre d'Histoire et de Géographie, Éducation civique CP/CE 1*. Paris: Hachette, 1986. ISBN 2-01-012079-5.
- NEMBRINI, J.-L.; JEANNEAU, P.; FAUX, J.; PRADDAUDE, J. P. *Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2*. Paris: Hachette, 1996. ISBN 2-01-115951-2.
- NEMBRINI, J.-L.; JEANNEAU, P.; FAUX, J.; PRADDAUDE, J. P. *Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 1*. Paris: Hachette, 1995. ISBN 2-01-115841-9.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NESVADBOVÁ, L. Migrace, adaptace, integrace. In: WALTEROVÁ, E. a kol. *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-07-2.
- Neues Grosses Lexikon von A-Z*. München: Sonderausgabe, 1994. ISBN 3-8174-5003-6.
- Obrazy z českých dějin – Vlastivěda*. Všeň: Alter, 1995. ISBN 80-85775-32-8.
- ONDREJKOVIČ, P. Tolerancia. *Komenský* 2003, č.3, s. 24-27. 127. ročník, ISSN 0323-0449.
- OTTO, J. *Ottův slovník naučný*. Praha 1894, digitální verze na CD ROM.
- PAGE, A.; THOMAS, K. *Multicultural Education and „All White“ School*. Nottingham University, 1984. ISBN 0-85359-098-2.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PATOČKOVÁ, D. Společnost a interkulturalita. In: Šišková, T. ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s.33-35.
- PAVLOVSKÁ M. Místo dramatické výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu. *Pedagogická orientace* 2001, č. 3, s. 45 - 49 . ISSN 1211-4669.
- PELCOVÁ, N. ed. *Hodnoty a vzdělávání*. Praha: PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-18-8.

- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PELLATON, M. *Les Droits de l'homme*. Mouans-Sartoux: PEMF, 1994. ISBN 2-87785-368-3.
- PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
- PIAGET, J. ; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.
- PÍTHA, D. a kol. *Úvod do výchovy k občanství*. Orbis, Praha 1992.
- POKORNÁ, V. Metoda instrumentálního zbohacování Reuvena Fersteina a první zkušenosti s její aplikací v českém prostředí. In: SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dítěte z prostředí minorit*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-85947-82-X.
- POKORNÁ, V. Reuven Feurstein a jeho metoda instrumentálního obohacení. *Speciální pedagogika*, 2001, č.1, s. 4 – 15. ISSN 1211-2720.
- PORTAIL, N. ; THIERRY, M. *Vers un espace éducatif européen*. Champagne-Ardenne : CRDP, 2001. ISBN 2-88633-342-X.
- PRACHE, D. *Tous nés racistes*. Paris: Nathan, 1994. ISBN 2.09.277364-X.
- Práva dítěte*. překl. David, R. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.
- PROKEŠOVÁ, L. Tvořivé metody k rozvoji sociálních dovedností žáků prvního stupně ZŠ. *Pedagogická orientace* 2001, č. 3, s.50 – 51. ISSN 1211-4669.
- PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. *Proměny pedagogiky*. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-226-1.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, J. Multikulturní výchova a vzdělávání. *Pedagogika*, ročník XLI, 1991, č. 3. ISSN 3330-3815
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, problémy spojené s její realizací*. Dostupné na World Wide Web: www.rvp.zv., 2007.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- QUELLET, F. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Hartmann, 1991. ISBN 2-7384.0937-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- RENOUD-LYAT, H. *L'immigration en France*. Mouans-Sartoux: PEMF, 1994. ISBN 2-87785-380-2.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie pro posluchače učitelství 1. st. ZŠ*. Brno: PedF UP, 1989. 17-018-89.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- REZUTKOVÁ, H. *Cestička do školy I. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Praha: Alter,1992. ISBN 80-85775-18-2.

- REZUTKOVÁ, H. *Cestička do školy II. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Praha: Alter, 1992. ISBN 80-85775-19-8.
- REZUTKOVÁ, H. *Svět okolo nás I. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Alter, 1993. ISBN 80-85775-01-8.
- REZUTKOVÁ, H. *Svět okolo nás II. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Alter, 1993. ISBN 80-85775-02-6.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- ROURE, D. a kol. *MON BIBLIOTEXTE - Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, CE2/CM1/CM2*. Paris: Bordas, 2001. ISBN 2-04-729425-8.
- RUFERTOVÁ, H.; KORDOVÁ, D. *Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 1. díl*. Praha: Pansofia, 1995. ISBN 80-85804-14-X.
- RUFERTOVÁ, H.; KORDOVÁ, D. *Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 2. díl*. Praha: Pansofia, 1995. ISBN 80-85804-23-9.
- ŠATAVA, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994. ISBN 80-7116-375-9.
- SCHIDBAUER, W. *Psychologie – lexikon základních pojmů*. Praha: Naše Vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.
- SEMPRINI, A. *Le multiculturalisme*. Paris: Que sais-je?, 1997. 2-13-048387-9.
- ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český a česko-latinský slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-087-3.
- SERRES, A. *Le grand livre contre le racisme*. 1999. ISBN 2-912084-19-9.
- SIMONNOT, D. *L'immigration, une chance pour l'Europe?* Casterman. ISBN 2-203-23808-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠKACHOVÁ, T. : Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole. *Pedagogika*, ročník LV-2005, č. 2, s.138 – 150. ISSN 0031-3815.
- ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.
- ŠKODA, J.; DOULÍK, P. *Profese učitele a současná společnost – sborník z konference ČAPV, Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.*
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Akademie věd ČR, Praha 2000. ISBN 80-200-0493-9.
- SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dítěte z prostředí minorit*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-85947-82-X.
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-04-8.
- ŠOTOLOVA, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0.
- SOUČEK, V. Utváření evropské identity. *Pedagogická orientace*, 2004, č.3, s. 36 - 45. ISSN 1211-4669.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Čemu učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-12-9.

- SPILKOVÁ, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Učební PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika* 1996, roč. XLVI, č.2, s. 135-146. ISSN 0031-3815.
- Společné memorandum o sociálním začleňování – Česká republika*. Brusel: 18. prosince 2003.
- Společný svět – Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Varianty. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X.
- SPOUSTA, V. et al. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-2387-2.
- Standard základního vzdělávání*. MŠMT ČR 1995. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-602-6.
- ŠTEFLOVA, J. *Cesta do Evropy vede přes školu*. Učitelské noviny, roč. 102, 1999, č. 26.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- SUK, J. Propaganda v učebnicích. In : *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník z konference. Praha: PedF UK, 1996.
- ŠVANDOVÁ, T. *Pojem Evropa u žáků české primární školy*, - diplomová práce, UK- PedF, KPPg, 2001.
- ŠVANDOVÁ, T. Zóny zvýšené edukační péče ve Francii jako cesta ke zvýšení školní úspěšnosti žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. *Komenský*, roč.129, 2005, č.2, s.40 - 43. ISSN 0323-0449.
- Svět kolem nás – dětská ilustrovaná encyklopedie*. Praha: Slovart, 1998. ISBN 80-7209-033-X.
- SVOBODA, Z. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In: BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Mezinárodní konference. Praha: MHMP, 2005, s.140-145. ISBN 80-902972-8-9.
- SVOBODA, Z. Výzkum možností výuky dětí žadatelů o azyl na českých základních školách a přetrvávající problémy v této oblasti. In: ŠKODA, J. – DOULÍK, P. *Profese učitele a současná společnost – sborník z konference ČAPV, Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.*
- ŠYKORA, M. *Učebnice, její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. EM EFFECT, Praha 1996.
- TARNERO, J. *Le racisme*. Milan, 1995. ISBN 2.84113.279.X
- TEMINE, E. *France, terre d'immigration*. Gallimard, 1996. ISBN 2-07-053485-5.
- TÉVANIAN, P. *Le racisme républicain*. Paris: L'esprit frappeur, 2001. ISBN 2-84405-181-2.
- THÉLOT, C. Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: CNDP, 2004. ISBN 2-240-01742-2.
- TODD, R. *Education in a multicultural society*. Cassell, 1991. ISBN 0-304-31952-X.
- TRONQUOY, P. L'adaptation des enseignements Les Zones d'éducation prioritaires. *Le système éducatif - Cahiers français n°285 mars-avril 1998. ISSN 0008-0217.*

- Učební osnovy pro 1.- 4. ročník základní školy 1984.* SPN, Praha, 1984.
- Učební osnovy pro 1.- 4. ročník.* SPN, Praha 1976.
- Učební osnovy pro 1.- 5. ročník.* SPN, Praha 1960.
- Učební text, jeho funkce, produkce, percepce a interpretace – sborník příspěvků z konference*
v Brandýse n. L. Karolinum, Praha 1996.
- Učení je skryté bohatství – Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“.* UIV,
1997.
- UCHYTILOVÁ, B. Divadlo forum Augusta Boala. *Tvořivá dramatika*, roč. XIV, 2003, č. 3. ISSN 1211-
8001.
- UHER, J. Filozofie národní výchovy. Rukopis. In: UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské
reformy v meziválečném období.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004.
ISBN 80-7290-196-6.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Evropská dimenze ve vzdělávání a přípravě učitelů 1. stupně ZŠ.* In *Evropská
dimenze ve vzdělávání a přípravě učitelů.* Praha: PedF UK, 1996, s. 133 – 141. ISBN 80-
86039-07-2.
- UHLÍŘOVÁ, J. Inspirační zdroje francouzské školské reformy. In: *Čemu učit ve škole?
K transformaci obsahu primárního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická
fakulta, 1996, s. 86 – 103. ISBN 80-86039-12-9.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období.* Praha: Univerzita
Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-196-6.
- Usnesení vlády České republiky o realizaci Zásad koncepce integrace cizinců na území české
republiky a o návrhu Koncepce integrace cizinců na území České republiky.* Vláda České
republiky, 11. prosince 2000. č. 1266.
- Usnesení vlády České republiky o Zásadách koncepce integrace cizinců na území české republiky a
o přípravě a realizaci této koncepce.* Vláda České republiky, 7. července 1999. č. 689.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-
7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-317-2.
- VAILLANT, E. *Savoir faire face au racisme.* Milan Junior, 2000. ISBN 2.7459.0167.2.
- VALENTA, J. Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*, roč. XVI, 2005, č. 2. ISSN 1211-8001.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.* Praha: ISV, 1999. ISBN 80-
85866-40-4.
- VALENTA, M. a kol. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice.* Olomouc: UPOL, 2003. ISBN
80-244-0586-5.
- VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky.* Praha : PedF UK, 1998.
ISBN 80-86039-51-X.
- VARIANTY *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy.* Praha: Lidové
noviny, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

- VÁŠA, P.; TRÁVNÍČEK, F. *Slovník jazyka českého*. Fr. Borový, Praha 1937.
- VASQUEZ, A. G. Multicultural and Minority Education. In: MITZEL, H. E. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 3. New York: The Free Press, 1982.
- VODIČKA, F. a kol. *Svět literatury – svazek 1*. Praha: SPN, 1969. 91-10-21.
- Všeobecná encyklopedie Diderot ve čtyřech svazcích*. Nakladatelský dům OP, Praha 1996. ISBN 80-85841-17-7
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Pozorujeme, ptáme se, poznáváme - Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-059-6.
- VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ, Žijeme v Evropě*. Úvaly u Prahy: Albra, 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E.; ČERNOCHOVÁ, M. *Jak to je? Pracovní listy pro 3. ročník základní školy - prvouka*. AVED.
- VYSKOČILOVÁ, E.; MATOUŠKOVÁ, A.- PECH, J.- POLIŠENSKÝ, J. *Poznáváme svět okolo nás - Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-73-9.
- VYSKOČILOVÁ, H. ed. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-47-1.
- VYSKOČILOVÁ, V. *Pohádka a multikulturní výchova. Tvořivá dramatika. Roč. XVI, 2005, č. 3. ISSN 1211-8001*.
- Vzdělávací program Národní škola*. MŠMT ČR, Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26 683-5.
- Vzdělávací program Obecná škola*. MŠMT ČR, Portál, Praha 1996
- Vzdělávací program Základní škola včetně úprav a doplňků*. MŠMT ČR, Fortuna, Praha 1998. ISBN 80-7168-595-X.
- Vzdělávání a odborná příprava 2010*. Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu Lisabonské strategie. EU, 2004, překlad MŠMT 2004.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-07-2.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu – Kniha pro učitele*. Praha: CES SVI PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-27-7.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E.; JEŽKOVÁ, V. *Žijeme v Evropě – průvodce evropskou terminologií pro učitele a studenty učitelství*. Praha: CES PedF UK, 2000. ISBN 80-7290-022-6. ISBN 80-7290-022-6.
- WATSON, K. *Multicultural education*. Nottingham University, 1989. ISBN 85359-184-9.
- WOLF, J. *Lidé pěti světadílů*. Praha: Práce, 1979. 24-053-79.
- WOLF, J. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0099-4.
- Zásady politiky vlády České republiky v oblasti migrace cizinců*. Příloha k usnesení vlády ze dne 13. ledna 2003, č. 55.

Přehled zkratk, tabulek a grafů

Zkratky

Zkratka	Vysvětlení
CAREP	Centre Académique de Ressource pour l'Éducation Prioritaire
CM1	Ročník francouzské primární školy na úrovni českého čtvrtého ročníku
CM2	Ročník francouzské primární školy na úrovni českého pátého ročníku
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ED	Evropská dimenze ve vzdělávání
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EURYDICE	Informační síť Evropské unie, pokrývá oblast vzdělávacích systémů a vzdělávací politiky EU
F	Francie
IKV	Interkulturní výchova
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres (univerzitní institut vzdělávající učitele 1. stupně)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NŠ	Národní škola
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
OŠ	Obecná škola
Programmes	Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire
PŠ	Primární škola
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)
VŠ	Vysoká škola
ZEP	Zóny zvýšené edukační péče
ZŠ	Základní škola

Tabulky

Číslo tabulky	Název
Tabulka 1	Přehled zařazení IKV v pregraduálním studiu na pedagogických fakultách v ČR
Tabulka 2	Negativní postoje žáků české primární školy
Tabulka 3	Příslušníci národů, ke kterým mají žáci negativní postoje

Grafy

Číslo grafu	Název
Graf 1	Didaktická vybavenost učebnic – celkové srovnání
Graf 2	Výzkumný vzorek – vzdělávací programy škol respondentů
Graf 3	Výzkumný vzorek – věk respondentů
Graf 4	Výzkumný vzorek – pohlaví respondentů

Text začíná psychologicko-lingvistickým přehledem interkulturní výchovy, v rámci kterého se snažíme odpovědět na otázky, proč lidé reagují negativně na odlišnost, jaké k tomu mají důvody, jak se s takovými výsklými představy k určitým skupinám lidí apod., přičemž si každému ze tří poskytneme myšlenku legitimity interkulturní výchovy jako takové i jejího zařazení do vzdělávacích programů.

V následujících kapitolách se vlivujeme interkulturní výchově jako takové (terminologii, cílů, metodám apod.) a specifickým interkulturní výchovy v primární škole. Dále pak popisujeme postavení interkulturní výchovy v kurikulárních dokumentech, což se opírá o řešení ve vzdělávacích programech s učebními české i francouzské primární školy.

Výzkumné aktivity v této oblasti provádíme na závěr celé práce. Výzkum se soustředil na zjištění, zda je postoj k odlišnosti a kulturám s rasevými odlišnostmi žáků primární školy závislý na míře znalosti a jiných faktorech, motivovanosti k výuce obou jazyků a interkulturní zkušenosti. Součástí výzkumu je i komparace výsledků

Abstrakt, klíčová slova

Klíčová slova

Interkulturní výchova, multikulturalismus, postoje, primární škola, předsudky, rasismus, stereotypy, tolerance.

Key Words

Attitudes, multicultural education, multiculturalism, prejudice, primary school, racism, stereotypes, tolerance.

Abstrakt

Tato práce se věnuje některým z možností, jak se na poli primární školy pokusit zlepšit soužití budoucí multikulturní generace na území našeho státu. Cílem je prozkoumat aktuální stav interkulturní výchovy (dále též IKV) v primární škole v České republice a její ukotvení v kurikulárních dokumentech a zjistit možné vlivy na utváření předsudků. Na základě těchto zjištění hledáme cestu, jak nejlépe působit v rámci interkulturní výchovy v primární škole, což považujeme za obzvlášť důležité v době zavádění RVP ZV do praxe.

Text začíná psychologicko filozofickým pozadím interkulturní výchovy, v rámci kterého se snažíme odpovědět na otázky, proč lidé reagují negativně na odlišnost, jaké k tomu mají důvody, jak se u nich vytváří předsudky k určitým skupinám lidí apod., přičemž si klademe za cíl podpořit myšlenku legitimacy interkulturní výchovy jako takové i jejího začlenění do vzdělávacích programů.

V následujících kapitolách se věnujeme interkulturní výchově jako takové (terminologii, cílům, metodám apod.) a specifikům interkulturní výchovy v primární škole. Dále pak popisujeme postavení interkulturní výchovy v kurikulárních dokumentech, jež se opírá o rešerše ve vzdělávacích programech a učebnicích české i francouzské primární školy.

Výzkumné aktivity v této oblasti uvádíme na závěr celé práce. Výzkum se soustředil na zjištění, zda je postoj k cizincům a kulturní a rasové odlišnosti žáků primární školy závislý na míře znalostí o jiných kulturách, motivovanosti k výuce cizích jazyků a interkulturní zkušenosti. Součástí výzkumu je i komparace výsledků

vybraných výzkumných položek mezi českými a francouzskými respondenty, například srovnání znalostí o Evropě, reakce dětí na situaci odmítnutí a názory na situaci s rasistickým podtextem.

Srovnání se situací ve Francii tedy jako červená nit prolíná všemi kapitolami (demografický kontext, přístupy k dětem imigrantů, interkulturalismus ve vzdělávacích programech, v učebnicích, srovnání výzkumných položek apod.) a zkušenosti získané v této zemi na poli interkulturní výchovy mohou být pro české prostředí přínosem zejména při revizi obsahu a zaměření interkulturní výchovy.

Abstract (English)

The thesis deals with possible ways of improvement of coexistence of the future multicultural generation in the field of primary pedagogy in our country. The aim is to analyze the current situation of multicultural education in primary school curriculum in the Czech Republic and find potential influences on forming prejudice. On the basis of these findings we look for the best way how to affect multicultural education in primary school, which is very important when the framework education programs are introduced into use.

The text starts with philosophical background of multicultural education. In this part we try to answer questions why people respond negatively to difference and what are their reasons for it, how prejudice develops etc. Our goal is to support the idea of legitimacy of multicultural education as such and its incorporation into training programs.

In following chapters we concentrate on multicultural education (its terminology, objectives, methods etc.) and special characteristics of multicultural education in primary school. Next we describe the position of multicultural education in curriculum, based on literature search in education programs and textbooks for Czech and French primary school.

Research activities are presented in the conclusion of the thesis. The research is focused on survey if and how attitude of primary school pupils to foreigners and cultural differences depends on their knowledge of different cultures, motivation to learn foreign languages and multicultural experience. Comparison of Czech and French respondents is also part of the research,

for example comparison of the knowledge about Europe, reactions of children in situations with racist sense etc.

The comparison with the situation in France penetrates through all chapters (demographic context, attitude towards children of immigrants, multicultural education in education programs, in textbooks, research etc.). Experience acquired in France in the field of multicultural education can contribute to the review of the content and focus of the Czech multicultural education.

Seznam příloh

Číslo přílohy	Název	Počet stran
Příloha 1	Testování hypotéz	6
Příloha 2	Dotazník – česká verze	6
Příloha 3	Dotazník – francouzská verze	6
Příloha 4	Podrobné výsledky výzkumu	4
Příloha 5	Vyhodnocení položek dotazníku zjišťujících znalosti o Evropě a postoj k odlišnosti	9
Příloha 6	Vzdělávací soustava České republiky	1
Příloha 7	Vzdělávací soustava Francie	2
Příloha 8	Přehled studovaných učebnic	11
Příloha 9	Strukturní komponenty učebnic – podrobné zpracování	12
Příloha 10	Strukturní komponenty učebnic – celkový přehled	2
Příloha 11	Téma Evropy a interkulturní výchova ve studovaných učebnicích	4
Příloha 12	Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech	23
Příloha 13	Odlišnosti a stereotypy	3
Příloha 14	Ukázky z vyplněných českých dotazníků	3
Příloha 15	Ukázky z vyplněných francouzských dotazníků	3
Příloha 16	Národnostní menšiny Francie a České republiky	2
Příloha 17	Podklady pro tvorbu dotazníku	1
Příloha 18	IKV v pregraduálním studiu na Ped F	5

Příloha 1 Testování hypotéz

H 1.1: Interkulturní zkušenost má pozitivní vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

Testový úkol: Je korelační koeficient mezi proměnnými postoj k odlišnosti a interkulturní zkušenost statisticky významně větší než 0?

Nulová hypotéza: Tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na interkulturní zkušenosti jedince.

Alternativní hypotéza: Tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na interkulturní zkušenosti jedince.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

průměr x	2,438
průměr y	3,440
$\Sigma x \Sigma y$	2863,287
$\sqrt{\Sigma x \Sigma y}$	53,510
r	0,096
tv	1,902

$$tv = 1,902$$

$$tv > t$$

$$t_{(1-\alpha; n-2)} = 1,645$$

H0 zamítáme, když $tv \geq t$.

Protože platí, že $1,902 \geq 1,645$, H0 zamítáme, tj. na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula.

Hypotéza 1.1 se potvrdila, tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na interkulturní zkušenosti jedince

H 1.2: Motivovanost k výuce cizích jazyků má vliv na tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy.

Testový úkol: Je korelační koeficient mezi proměnnými motivace k výuce jazyků a postoj k odlišnosti statisticky významně větší než 0?

Nulová hypotéza: Tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na motivovanosti k výuce cizích jazyků.

Alternativní hypotéza: Tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na motivovanosti k výuce cizích jazyků.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

průměr x	2,076
průměr y	3,441
$\Sigma x \Sigma y$	3651,633
$\sqrt{\Sigma x \Sigma y}$	60,429
r	0,096
tv	1,904

$$t_{(1-\alpha; n-2)} = 1,645$$

$$tv = 1,904$$

$$tv > t$$

H0 zamítáme, když $tv \geq t$.

Protože platí, že $1,904 \geq 1,645$, H_0 zamítáme, tj. na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula.

Hypotéza 1.2 se potvrdila, tolerantní postoj k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na motivovanosti k výuce cizích jazyků.

H 1.3 a: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách

Testový úkol: Je korelační koeficient mezi proměnnými znalosti a přístup k odlišnosti statisticky významně větší než 0?

Nulová hypotéza: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách.

Alternativní hypotéza: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

průměr x	7,997
průměr y	3,441
$\Sigma x \Sigma y$	94501,956
$\sqrt{\Sigma x \Sigma y}$	307,412
r	0,059
tv	1,155

$$t_{(1-\alpha; n-2)} = 1,645$$

$$tv = 1,155$$

$$tv < t$$

H_0 zamítneme, když $tv \geq t$.

Protože neplatí, že $1,155 \geq 1,645$, H_0 nezamítáme, tj. na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient není významně větší než nula.

Hypotéza 1.3 a se potvrdila, tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni geografických znalostí o jiných kulturách.

H 1.3 b: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách

Testový úkol: Je korelační koeficient mezi proměnnými znalosti a přístup k odlišnosti statisticky významně větší než 0?

Nulová hypotéza: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy nezávisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách.

Alternativní hypotéza: Tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách.

Metoda testování hypotézy: t-test pro korelační koeficient.

průměr x	8,570
průměr y	3,441
$\Sigma x \Sigma y$	302554,959
$\sqrt{\Sigma x \Sigma y}$	550,050
r	0,183
tv	3,655

$$t_{(1-\alpha; n-2)} = 1,645$$

$$tv = 3,655$$

$$tv > t$$

H_0 zamítneme, když $tv \geq t$.

Protože platí, že $3,655 \geq 1,645$, H_0 zamítáme, tj. na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že korelační koeficient je významně větší než nula.

Hypotéza 1.3 b se nepotvrdila, tolerantní přístup k jedincům odlišné kultury či rasy závisí na úrovni kulturně-historicko-politických znalostí o jiných kulturách.

H 2.1: Francouzští respondenti vykazují vyšší míru interkulturní zkušenosti než respondenti čeští.

Testový úkol: Existuje statisticky významný rozdíl mezi množstvím interkulturních zkušeností českých a francouzských respondentů?

Nulová hypotéza: Mezi množstvím interkulturních zkušeností českých a francouzských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

Alternativní hypotéza: Francouzští respondenti prokazují vyšší míru interkulturních zkušeností.

Metoda testování hypotézy: t-test pro dva nezávislé soubory.

Zkušenosti	A (ČR)	B (F)
průměr	2,366	2,399
součet čtverců	21,244	6,929
s^2	0,074	0,072
s	0,271	0,267

$$F_v = 1,029$$

$$F = 1,48$$

$$F > F_v$$

Nulovou hypotézu nezamítáme, použijeme t-test.

$$Sp^2 = 0,073$$

$$tv = -1,046$$

$$t_{(\alpha; n_1 + n_2 - 2)} = -1,645$$

$$tv > t$$

Protože neplatí, že $tv \leq t$, H_0 nezamítáme. Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že výsledky ve skupině B (francouzští respondenti) nejsou statisticky významně větší než ve skupině A (čeští respondenti).

Hypotéza 2.1 se nepotvrdila, francouzští respondenti nevykazují vyšší míru interkulturní zkušenosti než respondenti čeští.

H 2.2 Žáci české primární školy mají lepší geografické znalosti než žáci francouzské primární školy.

Testový úkol: Existuje statisticky významný rozdíl v geografických znalostech mezi žáky české a francouzské primární školy?

Nulová hypotéza: Neexistuje statisticky významný rozdíl v geografických znalostech žáků české a francouzské primární školy.

Alternativní hypotéza: Existuje statisticky významný rozdíl v geografických znalostech žáků české a francouzské primární školy.

Metoda testování hypotézy: Chí kvadrát test nezávislosti.

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Celkem
Česká republika	empirická četnost	2	4	7	16	30	37	39	50	44	45	16	290
	teoretická četnost	2,99	7,47	16,4	20,9	34,4	35,9	39,6	41,9	39,6	36,6	14,2	
	dílčí K	0,33	1,61	5,42	1,16	0,56	0,04	0,01	1,58	0,49	1,92	0,23	13,3
Francie	empirická četnost	2	6	15	12	16	11	14	6	9	4	3	98
	teoretická četnost	1,01	2,53	5,56	7,07	11,6	12,1	13,4	14,1	13,4	12,4	4,8	
	dílčí K	0,97	4,78	16	3,43	1,65	0,1	0,03	4,69	1,44	5,67	0,67	39,5
Celkem empirická četnost		4	10	22	28	46	48	53	56	53	49	19	388
Celkem K		1,3	6,39	21,5	4,59	2,21	0,14	0,04	6,27	1,92	7,58	0,9	52,8

Stupně volnosti (řádky-1)(sloupce-1)=(2-1)*(11-1)= 10

$\chi^2(1-0,05;10) = 18,3$, $K > \chi^2$ a proto H_0 zamítneme.

Vyškrtnutí teoretických četností, aby alespoň 80% z nich bylo větší než 5:

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Celkem
Česká republika	empirická četnost			7	16	30	37	39	50	44	45	16	290
	teoretická četnost			16,4	20,9	34,4	35,9	39,6	41,9	39,6	36,6	14,2	
	dílčí K			5,42	1,16	0,56	0,04	0,01	1,58	0,49	1,92	0,23	13,3
Francie	empirická četnost			15	12	16	11	14	6	9	4	3	98
	teoretická četnost			5,56	7,07	11,6	12,1	13,4	14,1	13,4	12,4	4,8	
	dílčí K			16	3,43	1,65	0,1	0,03	4,69	1,44	5,67	0,67	39,5
Celkem empirická četnost				22	28	46	48	53	56	53	49	19	388
Celkem K				21,5	4,59	2,21	0,14	0,04	6,27	1,92	7,58	0,9	52,8

$$\chi^2(0,95;8) = 15,5$$

$K > \chi^2$ a proto H_0 zamítneme.

Hodnota statistiky K je větší než kvantil rozdělení $\chi^2_{0,95}(10)$ a proto H_0 zamítáme na hladině významnosti 5%. V geograficko-encyklopedických znalostech žáků české primární školy existuje statisticky významný rozdíl.

Pro zjištění, jsou-li znalosti žáků české školy lepší byl zvolen testový úkol: Je stav geografických znalostí u dětí české primární školy významně větší než u žáků francouzské primární školy?

Nulová hypotéza: Stav geografických znalostí žáků české primární školy není větší než žáků francouzské primární školy.

Alternativní hypotéza: Stav geografických znalostí žáků české primární školy je větší než žáků francouzské primární školy.

Metoda testování hypotézy: t-test pro dva nezávislé soubory.

Znalosti (g-e)	A (ČR)	B (F)
průměr	8,455	6,643
součet čtverců	1411,9	590,5
s^2	4,886	6,087
s	2,210	2,467

$$F_v = 0,802$$

$$F = 1,48$$

$$F > F_v$$

F_v není větší než F , nulovou hypotézu nezamítáme, použijeme t-test.

$$S_p^2 = 5,187$$

$$t_v = 6,809$$

$$t_{(\alpha; n_1 + n_2 - 2)} = 1,645$$

$$t_v > t$$

Protože platí, že hodnota statistiky t je větší než kvantil Studentova rozdělení ($t_v > t$), H_0 zamítáme ve prospěch H_1 . Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že výsledky ve skupině A (čeští respondenti) jsou lepší než ve skupině B (francouzští respondenti).

Hypotéza 2.2 se potvrdila, žáci české primární školy mají lepší geografické znalosti než žáci školy francouzské.

H 2.3 Kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy jsou stejné se znalostmi žáků francouzské primární školy.

Testový úkol: Existuje statisticky významný rozdíl v kulturně politicko historických znalostech mezi žáky české a francouzské primární školy?

Nulová hypotéza: Neexistuje statisticky významný rozdíl v kulturně-politicko-historických znalostech mezi žáky české a francouzské primární školy.

Alternativní hypotéza: Kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy jsou lepší než znalosti žáků francouzské primární školy:

Metoda testování hypotézy: t-test pro dva nezávislé soubory.

Znalosti (k-h-p)	A (ČR)	B (F)	
průměr	9,355	6,245	
součet čtverců	4872,417	1600,122	$F_v = 1,022$
s^2	16,859	16,496	$F = 1,48$
s	4,106	4,061	$F > F_v$

F_v není větší než F , nulovou hypotézu nezamítáme, použijeme t-test.

$$S_p^2 = 16,768$$

$$t_v = 6,500$$

$$t_{(\alpha; n_1 + n_2 - 2)} = 1,645$$

$$t_v > t$$

Na hladině významnosti 5% zamítneme H_0 ve prospěch H_1 , jelikož hodnota statistiky t je větší než kvantil Studentova rozdělení ($t_v > t$)

Hypotéza 2.3 se nepotvrdila, kulturně-politicko-historické znalosti žáků české primární školy nejsou stejné se znalostmi žáků francouzské primární školy. Lepší znalosti prokázali žáci české primární školy.

Příloha 2 Dotazník – česká verze

DOTAZNÍK pro žáky 5. tříd Na otázky odpověď tak, jak to sám cítíš. Dotazník nemusíš podepisovat.

A. **Pohlaví:** (nehodící se škrtni) chlapec dívka

Věk: _____ let

B. **Odpověz písemně:**

1. Jakým jazykem mluvíš doma s rodiči? _____

2. Jaké jazyky se učíš? _____

3. Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? _____

4. Znáš někoho, kdo mluví doma s rodiči jiným jazykem než ty? _____

Kamarádíš se s někým takovým? _____ Proč? _____

5. Co si představíš, když se řekne EVROPA? _____

6. Se kterými obyvateli Evropy by ses nechtěl (nechtěla) stýkat a proč? _____

7. Má vaše rodina přátele nebo příbuzné v nějaké evropské zemi? _____

Jestliže ano: V jaké a jakými jazyky se dorozumíváte? _____

8. Chtěl (chtěla) bys mít někdy kamaráda (kamarádku) v nějaké cizí zemi? ___

Proč? _____

C. Rozhodni, zda uvedené věty jsou pravdivé či ne. Nepravdivé škrtni:

1. Evropská unie je uzavřená organizace, která nebude přijímat další státy.
2. Úřední jazyky Švýcarska jsou němčina, francouzština a italština.
3. Albánie je jednou z nejbohatších zemí Evropy.
4. V čele státu Norsko stojí král.
5. Stát Bulharsko leží v Evropě.

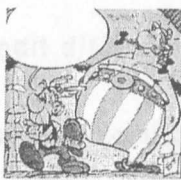
D. Z každého řádku vyškrtej to, co neleží v Evropě:

- | | | | |
|-------------|-----------|-------------|-------------|
| 1. Dolomity | Tatry | Karpaty | Andy |
| 2. Finsko | Bulharsko | Indie | Lucembursko |
| 3. Londýn | Teherán | Madrid | Talin |
| 4. Volha | Labe | Rýn | Colorado |
| 5. Kolumbie | Rumunsko | Portugalsko | Itálie |

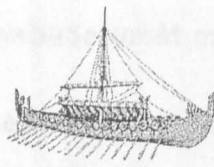
E. Barevnými pastelkami spoj obrázky se zeměmi, do kterých patří.



JAN PAVEL II



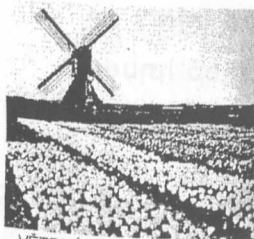
ASTERIX A OBELIX



VIKINGOVÉ



ŠKODA



VĚTRNÝ MLÝN A TULIPÁNY



HELMUT KOHL



SEGEDÍNSKÝ GULÁŠ



WOLFGANG AMADEUS MOZART



ASTRID LINDGRENOVÁ



BYČÍ ZÁPASY



GEJZIR



BENÁTSKÝ GONDOLIÉR

Švédsko

Norsko

Francie

Polsko

Velká Británie

Německo

Česká republika

Maďarsko

Řecko

Holandsko

Island

Rakousko

Itálie

Španělsko

Dánsko



AKROPOLIS V ATHÉNÁCH



LEGO



BIG BEN A DOUBLE-DECKER

F. Podtrhni řádek, kterým bys doplnil (doplnila) začátek věty:

1. Do naší třídy začne chodit dítě, které nebude umět mluvit česky a já

- mu odpovím, když se mě na něco zeptá, ale kamarádit se s ním nebudu.
- se s ním budu kamarádit, když mi bude sympatický. Je mi jedno, že neumí česky.
- se s ním kamarádit nebudu. Vadí mi, že je jiný.

2. Učit se cizí jazyky

- je důležité, aby se lidé z různých zemí mohli mezi sebou dorozumívat.
- je zbytečné.
- není nutné, ale může být užitečné.

3. To, že se lidé, země a města od sebe navzájem odlišují

- je dobře, protože z toho můžeme čerpat nápady.
- nevadí, ale ani to není užitečné.
- se mi nelíbí, bylo by lepší, kdyby bylo vše stejné.

4. Setkávání s lidmi, kteří mluví cizím jazykem, jedí jiná jídla a nosí jiné oblečení než já, je pro mne

- zajímavé, je totiž dobré vědět, jak jiní lidé žijí.
- nezajímavé, ale nevadí mi stýkat se s jinými.
- obtížné. Lidé, kteří se ode mne odlišují mi vadí.

5. Život cizinců v České republice

- by se neměl dovolovat, ať žijí tam, kde jsou doma.
- není potřeba řešit. Ať každý žije tam, kde se mu líbí.
- bychom jim měli zpříjemňovat, aby se měli u nás dobře.

H. Prohlédni si obrázky a odpověz na otázky:

SITUACE 1



Můžu si
s vámi
zahrát?



Pro Čechy tu
není místo!



S Čechama
si nehrajem!

PETR

MARIO

PEDRO

1. Je na odpovědích Pedra a Maria něco špatného? _____ Proč? _____

2. Jak bys odpověděl (odpověděla) ty (v roli Pedra a Maria)? _____

3. Odmítl (odmítla) jsi už někdy někoho kvůli tomu, že se odlišoval od většiny? _____ Proč? _____

Jestliže ano, udělal (udělala) bys to znovu? _____ Proč? _____

4. Stalo se někdy tobě, že tě ostatní v odmítli z podobného důvodu? _____

Jestliže ano, zkus takovou situaci popsat _____

SITUACE 2



1. Jak se asi Ella cítí? _____

2. Co může Ella dělat? _____

Děkuji za svědomité vyplnění dotazníku.

Příloha 3 Dotazník – francouzská verze

QUESTIONNAIRE pour les élèves de CM 2. Réponds aux questions. Tu ne dois pas signer ce questionnaire.

A. 1. Sexe: (cadré entoure d'un cercle) garçon fille

2. Age: _____ ans

3. De quelle nationalité es-tu? _____

B. Réponds par écrit:

1. Quelle langue parles-tu avec tes parents? _____
2. Quelles langues apprends-tu? _____
3. Quelles langues voudrais-tu apprendre? Pourquoi? _____
4. Est-ce que tu connais quelqu'un qui parle avec ses parents une autre langue que la langue que tu parles avec les tiens? _____ Est-ce que tu es copain (copine) avec quelqu'un comme ça? _____ Pourquoi? _____
5. Que veut dire le mot EUROPE pour toi? _____
6. Lesquels des habitants d'Europe tu ne voudrais pas rencontrer et pourquoi? _____

7. Est-ce que ta famille a des amis dans un pays étranger? _____ Si oui:

Dans quel pays? Quelles langues parlez-vous avec eux?

8. Est-ce que tu voudrais avoir un copain (une copine) dans un pays étranger? _____ Pourquoi? _____

C. Pour toi, ces phrases sont-elles vraies ou fausses. Mets V si c'est vrai ou F si c'est faux:

1. L'union européenne est une organisation fermée qui ne va pas accueillir d'autres pays.
2. L'allemand, le français et l'italien sont les langues officielles de la Suisse.
3. L'Albanie est un des pays des plus riches d'Europe.
4. La Norvège est une monarchie.
5. La Bulgarie est un état européen.

D. Dans chaque ligne barre des lieux que tu ne peux pas trouver en Europe:

- | | | | |
|--------------|----------|----------|------------|
| 1. Dolomites | Tatras | Carpates | Andes |
| 2. Finlande | Bulgarie | Inde | Luxembourg |
| 3. Londres | Téhéran | Madrid | Tallinn |
| 4. Volga | Elbe | Rhin | Colorado |
| 5. Colombie | Roumanie | Portugal | Italie |



3

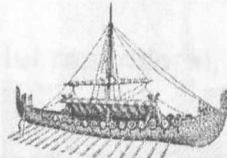
E. Relie les images aux pays d'origine. Utilise des crayons de couleur:



Jean-Paul II



Asterix et Obélix



Vikings



Skoda



Moulin à vent et les tulipes



Helmut Kohl



Goulasch à la manière de Szeged



Wolfgang Amadeus Mozart



Astrid Lindgren



Tauromachie



Geyser



Gondolier à Venise

Norvège

France

Pologne

Angleterre

Allemagne

République tchèque

Hongrie

Grèce

Pays-Bas

Islande

Autriche

Italie

Espagne

Danemark

Suède



Acropole d'Athènes



Lego



Big Ben et double-decker

F. Souligne ce que va compléter le début de la phrase:

1. Nous allons accueillir dans notre classe un enfant qui ne parle pas très bien français

- s'il me demande quelque chose je lui répondrai, mais je ne serais pas copin avec lui.
- je serais copin avec lui s'il est sympathique. Ça m'est égal qu'il ne parle pas français.
- je ne serais pas copin avec lui. Ça me dérange qu'il soit différent.

2. Etudier les langues étrangères

- est essentiel pour communiquer avec des étrangers.
- est inutile.
- n'est pas nécessaire, mais peut être utile.

3. Les pays, les villes, les gens etc. sont différents.

- Grâce à cette différence, on peut apprendre pas mal de choses.
- Ça ne me gêne pas mais ça ne m'intéresse pas.
- Je n'aime pas cette différence. Je préférerais que tout soit uniforme.

4. Rencontrer des gens qui parlent une autre langue, mangent des repas différents et portent des vêtements différents, c'est pour moi

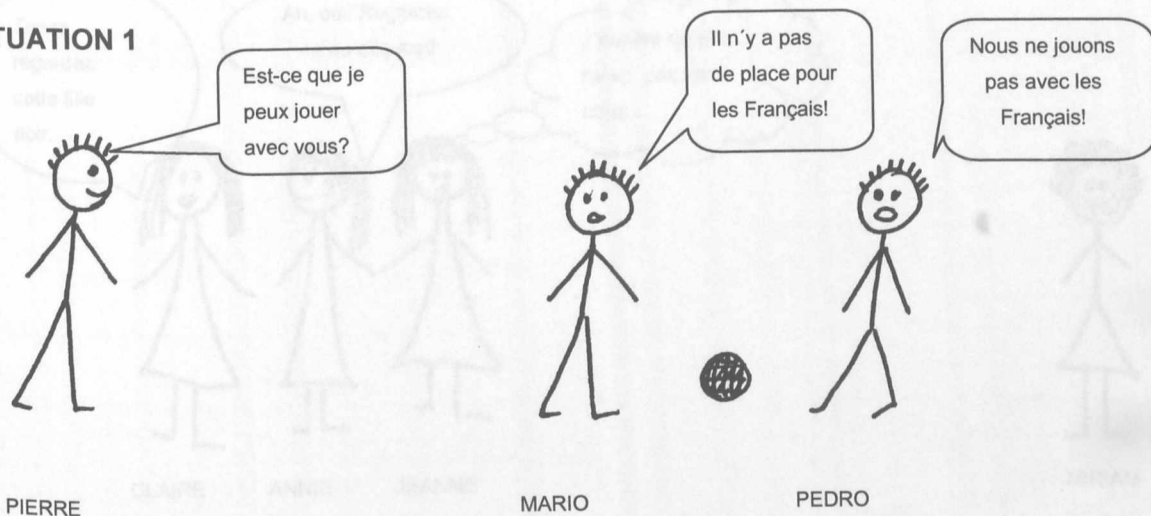
- intéressant, il est utile de savoir comment vivent les autres.
- pas trop intéressant, mais ça ne me dérange pas.
- désagréable, je n'aime pas les gens différents.

5. La venue d'immigrés en France,

- il faut l'interdire. Que chacun reste chez soi.
- ça m'est égal. Chacun peut vivre où il veut.
- il faut la simplifier pour qu'ils se sentent comme chez eux.

G. Regarde des images et réponds aux questions:

SITUATION 1



1. Les réponses de Mario et Pedro sont-elles acceptables? _____ Pourquoi?

1. Comment se sent Miriam?

2. Réponds à la place de Mario et Pedro _____

2. Comment peut-elle réagir?

3. Est-ce que tu as déjà refusé quelqu'un à cause de sa différence? _____

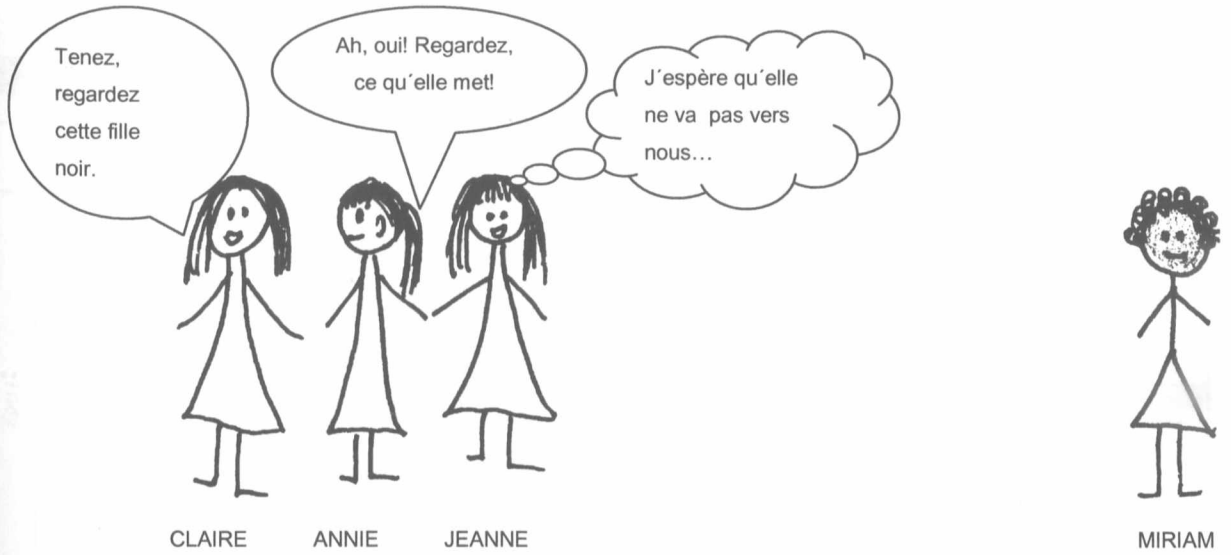
Pourquoi? _____

Si oui, est-ce que tu vas le répéter? _____ Pourquoi? _____

4. Est-ce que tu as déjà été rejeté à cause de ta différence? _____ Si oui,

essaie d'écrire cette situation: _____

SITUATION 2



1. Comment se sent Miriam? _____

2. Comment peut-elle réagir? _____

Merci de tes réponses.

Příloha 4

Podrobné výsledky výzkumu

		Obecné údaje						
		Česká republika		Francie		Celkem		
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	
Třídy	Počet tříd	13	68%	6	32%	19	100%	
	Počet tříd z aglomerace s počtem obyvatel	nad 1000000	9	47%	0	0%	9	47%
		500000 až 1000000	0	0%	2	11%	2	11%
		10000 až 500000	4	21%	0	0%	4	21%
		Méně než 10000	0	0%	4	21%	4	21%
	Počet tříd se vzdělávacím programem	Základní škola	9	47%	0	0%	9	47%
		Obecná škola	2	11%	0	0%	2	11%
		Začít spolu	2	11%	0	0%	2	11%
		Programmes d'enseignement de l'école primaire	0	0%	6	32%	6	32%
	Počet tříd ze škol umístěných	Ve staré zástavbě	9	47%	4	21%	13	68%
Na sídlišti		4	21%	2	11%	6	32%	
Žáci	Počet žáků	290	75%	98	25%	388	100%	
	Počet respondentů z aglomerace s počtem obyvatel	nad 1000000	193	67%	0	0%	193	50%
		500000 až 1000000	0	0%	33	34%	33	9%
		10000 až 500000	97	33%	0	0%	97	25%
		Méně než 10000	0	0%	65	66%	65	17%
	Počet respondentů ze škol umístěných	Ve staré zástavbě	209	72%	65	66%	274	71%
		Na sídlišti	81	28%	33	34%	114	29%
	Počet respondentů navštěvující školu se vzdělávacím programem	Základní škola	209	72%	0	0%	209	54%
		Obecná škola	41	14%	0	0%	41	11%
		Začít spolu	40	14%	0	0%	40	10%
Programmes d'enseignement de l'école primaire		0	0%	98	100%	98	25%	
Výuka cizích jazyků ve škole respondenta	Od 4. třídy	198	68%	0	0%	198	51%	
	Od 3. třídy	92	32%	98	100%	190	49%	
Pohlaví respondentů	Chlapci	153	53%	45	46%	198	51%	
	Dívky	130	45%	49	50%	179	46%	
	Nezjištěno	7	2%	4	4%	11	3%	
Věk respondentů	10 let	91	31%	38	39%	129	33%	
	11 let	188	65%	43	44%	231	60%	
	12 let	11	4%	9	9%	20	5%	
	Jiný	0	0%	6	6%	6	2%	
	Nezjištěno	0	0%	2	2%	2	1%	
Národnost respondentů	Majoritní	269	93%	74	76%	343	88%	
	Majoritní, rodiče minoritní	16	6%	17	17%	33	9%	
	Minoritní	4	1%	6	6%	10	3%	
	Nezjištěno	1	0%	1	1%	2	1%	
Jazyk, kterým mluví respondent doma s rodiči	Majoritní	275	95%	86	88%	361	93%	
	Minoritní	14	5%	12	12%	26	7%	
	Nezjištěno	1	0%	0	0%	1	0%	

Znalostí Evropských reálií							
		Česká republika		Francie		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pravdivost uvedených vět	Nezjištěno, žádná správná odpověď	5	2%	6	6%	11	3%
	1 správná odpověď	7	2%	10	10%	17	4%
	2 správné odpovědi	19	7%	22	22%	41	11%
	3 správné odpovědi	61	21%	21	21%	82	21%
	4 správné odpovědi	109	38%	31	32%	140	36%
	5 správných odpovědí	89	31%	8	8%	97	25%
Vybrat z nabídky neevropské státy, hory, řeky a města	Nezjištěno, žádná správná odpověď	50	17%	30	31%	80	21%
	1 správná odpověď	26	9%	21	21%	47	12%
	2 správné odpovědi	52	18%	16	16%	68	18%
	3 správné odpovědi	57	20%	13	13%	70	18%
	4 správné odpovědi	63	22%	8	8%	71	18%
	5 správných odpovědí	42	14%	10	10%	52	13%
Spojování obrázků reprezentující pojmy z dějin, náboženství, literatury, průmyslu, architektury, politiky, gastronomie, hudby a zvyklostí jednotlivých evropských národů se zeměmi, do kterých patří.	Nezjištěno, žádná správná odpověď	5	2%	6	6%	11	3%
	1 správná odpověď	11	4%	9	9%	20	5%
	2 správné odpovědi	7	2%	9	9%	16	4%
	3 správné odpovědi	20	7%	13	13%	33	9%
	4 správné odpovědi	13	4%	13	13%	26	7%
	5 správných odpovědí	22	8%	15	15%	37	10%
	6 správných odpovědí	27	9%	8	8%	35	9%
	7 správných odpovědí	21	7%	6	6%	27	7%
	8 správných odpovědí	18	6%	4	4%	22	6%
	9 správných odpovědí	26	9%	2	2%	28	7%
	10 správných odpovědí	25	9%	1	1%	26	7%
	11 správných odpovědí	21	7%	0	0%	21	5%
	12 správných odpovědí	18	6%	1	1%	19	5%
	13 správných odpovědí	20	7%	3	3%	23	6%
	14 správných odpovědí	8	3%	0	0%	8	2%
	15 správných odpovědí	28	10%	8	8%	36	9%

Postoj k cizincům a odlišnostem							
		Česká republika		Francie		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nechť stýkat se s některými obyvateli Evropy	Nezjištěno	46	16%	18	18%	64	16%
	Chce se stýkat se všemi	84	29%	50	51%	134	35%
	Existuje někdo, s kým se nechce stýkat	146	50%	30	31%	176	45%
	Neví, je mu to jedno	14	5%	0	0%	14	4%
Lidé, se kterými se nejčastěji nechtějí děti stýkat	Němci	37	13%	6	6%	43	11%
	Rusové	26	9%	0	0%	26	7%
	Angličani	0	0%	5	5%	5	1%
	Cikáni	15	5%	0	0%	15	4%

Důvod nechuti stýkat se s některými obyvateli Evropy	vlastní negativní zkušenosti	5	2%	0	0%	5	1%
	iracionální předsudky	74	26%	13	13%	87	22%
	jazyková bariéra	8	3%	2	2%	10	3%
	strach z násilí, válek	9	3%	2	2%	11	3%
	jiné	48	17%	24	24%	72	19%
Chut' mít kamaráda (kamarádku) v nějaké cizí zemi	Nezjištěno	6	2%	7	7%	13	3%
	Ne	94	32%	13	13%	107	28%
	Ano	182	63%	77	79%	259	67%
	Nevím	8	3%	1	1%	9	2%
Postoj k cizím jazykům, cizincům a odlišnostem zjišťovaný doplněním nedokončené výpovědi (průměr z 5ti úkolů)	Nezjištěno	23	8%	16	16%	39	10%
	Netolerantní odpovědi	13	4%	3	3%	16	4%
	Neutrální odpovědi	61	21%	15	15%	76	20%
	Odpovědi naznačující otevřenost k odlišnosti	193	67%	64	65%	257	66%
Je odmítavá odpověď z důvodu odlišnosti akceptovatelná?	Nezjištěno	5	2%	5	5%	10	3%
	Ne	284	98%	93	95%	377	97%
	Ano	1	0%	0	0%	1	0%
Proč není zamítavá odpovědi z důvodu odlišnosti akceptovatelná	Je to rasismus	5	2%	20	20%	25	6%
	Nezáleží na národnosti, každý má právo si hrát	99	34%	31	32%	130	34%
	Není to slušné, jsou na něj zlí	111	38%	20	20%	131	34%
	Nechtělí Čecha, Francouze	48	17%	19	19%	67	17%
	jiné	9	3%	6	6%	15	4%
	nezodpovězeno	1	0%	4	4%	5	1%
Vlastní rakce v roli toho, jež je v početní převaze.	ano, můžeš si hrát	165	57%	44	45%	209	54%
	můžeš si hrát + vstřícný krok, povzbuzení	87	30%	37	38%	124	32%
	můžeš s podmínkou	17	6%	1	1%	18	5%
	jiné	6	2%	3	3%	9	2%
	nic, nerozuměl bych, nevím	6	2%	0	0%	6	2%
	nezodpovězeno	8	3%	13	13%	21	5%
Pocity odmítnuté dívky z rasového důvodu	špatně, hrozně	139	48%	21	21%	160	41%
	naštvaná	13	4%	10	10%	23	6%
	smutná, je jí to líto	88	30%	23	23%	111	29%
	opuštěná, samotná	43	15%	38	39%	81	21%
	vina, hanba	4	1%	3	3%	7	2%
	úzkost, strach	2	1%	0	0%	2	1%
	překvapení, šok	0	0%	2	2%	2	1%
	jiné	14	5%	5	5%	19	5%
	nezodpovězeno	6	2%	10	10%	16	4%
Možnosti reakce rasově odmítnutého jedince	agrese	18	6%	15	15%	33	9%
	žalovat, rozbřeset se	10	3%	18	18%	28	7%
	hrát si sama	14	5%	3	3%	17	4%
	obrana, vysvětlení, snaha skamarádit se	31	11%	26	27%	57	15%
	nic	40	14%	12	12%	52	13%
	ignorace	107	37%	2	2%	109	28%
	najít si jiné kamarády	78	27%	5	5%	83	21%
	poprosit	10	3%	1	1%	11	3%
	jiné	11	4%	6	6%	17	4%
	nezodpovězeno	20	7%	12	12%	32	8%

Příloha 5

Vyhodnocení položek dotazníku

		Znalost cizích jazyků					
		Česká republika		Francie		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jazyky, které se respondent učí.	Nezjištěno	0	0%	3	3%	3	1%
	1 cizí jazyk (u cizinců se počítá jazyk majority za cizí)	256	88%	87	89%	343	88%
	2 cizí jazyky	32	11%	8	8%	40	10%
	3 cizí jazyky	0	0%	0	0%	0	0%
	4 a více cizích jazyků	2	1%	0	0%	2	1%
Jazyky, které by se respondent chtěl učít.	Nezjištěno	17	6%	13	13%	30	8%
	1 cizí jazyk	192	66%	68	69%	260	67%
	2 cizí jazyky	50	17%	13	13%	63	16%
	3 cizí jazyky	16	6%	3	3%	19	5%
	4 a více cizích jazyků	8	3%	0	0%	8	2%
	všechny jazyky, co nejvíce	7	2%	1	1%	8	2%
Jazyky, kterými se v rodině respondenta dorozumívají se známými v cizině.	neuveдено, nemají známé	143	49%	52	53%	195	50%
	mateřský	51	18%	27	28%	78	20%
	cizí	96	33%	19	19%	115	30%

Příloha 5 Vyhodnocení položek dotazníku zjišťujících znalosti o Evropě a postoj k odlišnosti

Kulturně-politicko-historické znalosti o Evropě

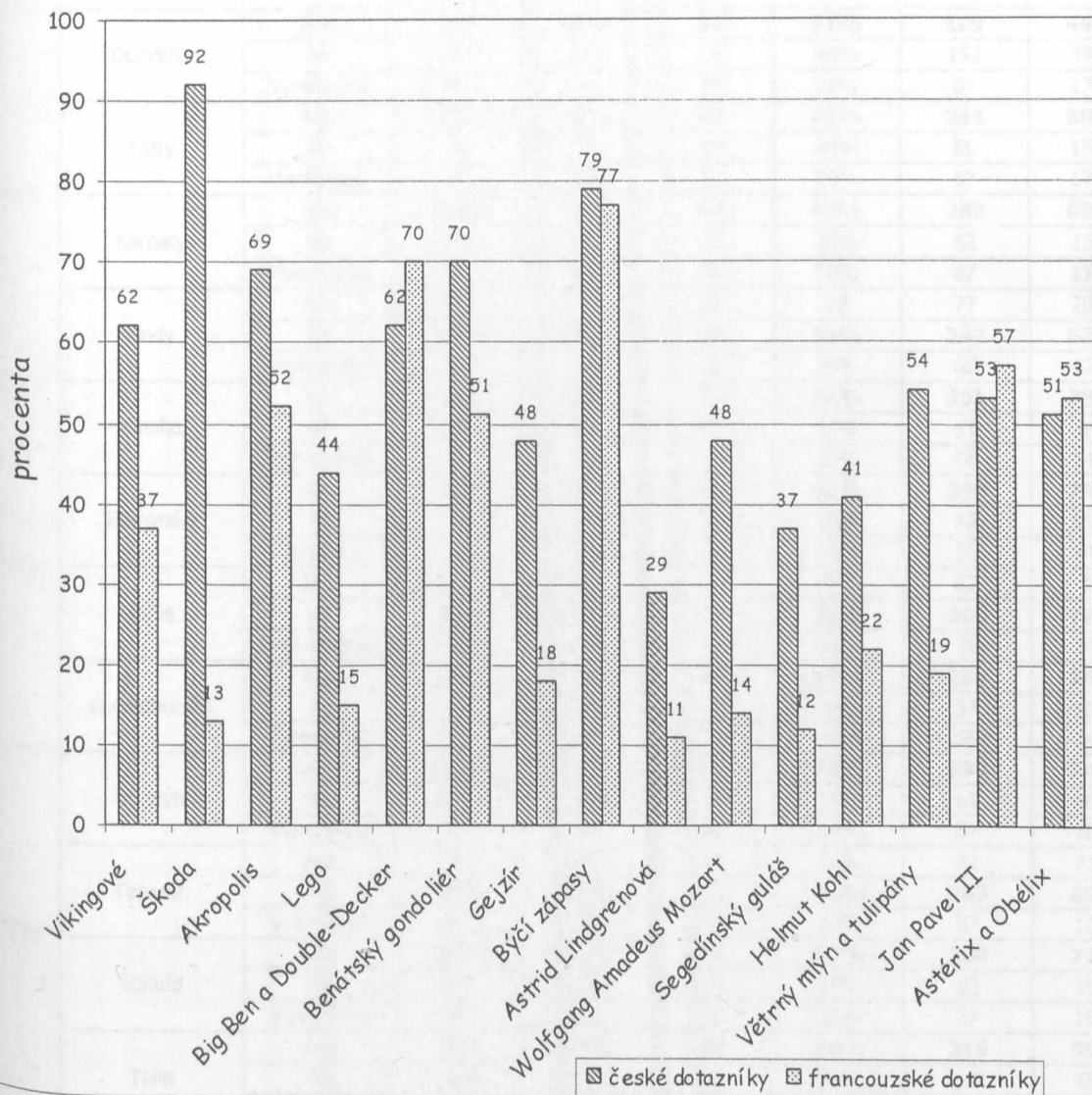
A Výsledky úkolu Přirad' obrázky k zemím, do kterých patří.							
Obrázek	přirazen	Česká republika		Francie		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vikingové	špatně	48	17%	23	23%	71	18%
	správně	179	62%	36	37%	215	55%
	neuveдено	63	22%	39	40%	102	26%
Škoda	špatně	12	4%	41	42%	53	14%
	správně	266	92%	13	13%	279	72%
	neuveдено	12	4%	44	45%	56	14%
Akropolis	špatně	45	16%	23	23%	68	18%
	správně	199	69%	51	52%	250	64%
	neuveдено	46	16%	24	24%	70	18%
Lego	špatně	108	37%	43	44%	151	39%
	správně	127	44%	15	15%	142	37%
	neuveдено	55	19%	40	41%	95	24%
Big Ben a Double-Decker	špatně	82	28%	10	10%	92	24%
	správně	180	62%	69	70%	249	64%
	neuveдено	28	10%	19	19%	47	12%
Benátský gondoliér	špatně	49	17%	25	26%	74	19%
	správně	203	70%	50	51%	253	65%
	neuveдено	38	13%	23	23%	61	16%
Gejzír	špatně	76	26%	26	27%	102	26%
	správně	140	48%	18	18%	158	41%
	neuveдено	74	26%	54	55%	128	33%
Býčí zápasy	špatně	33	11%	10	10%	43	11%
	správně	230	79%	75	77%	305	79%
	neuveдено	27	9%	13	13%	40	10%
Astrid Lindgrenová	špatně	128	44%	25	26%	153	39%
	správně	85	29%	11	11%	96	25%
	neuveдено	76	26%	62	63%	138	36%
Wolfgang Amadeus Mozart	špatně	98	34%	47	48%	145	37%
	správně	138	48%	14	14%	152	39%
	neuveдено	54	19%	37	38%	91	23%
Segedínský guláš	špatně	113	39%	36	37%	149	38%
	správně	106	37%	12	12%	118	30%
	neuveдено	71	24%	50	51%	121	31%
Helmut Kohl	špatně	87	30%	30	31%	117	30%
	správně	118	41%	22	22%	140	36%
	neuveдено	85	29%	46	47%	131	34%
Větrný mlýn a tulipány	špatně	79	27%	37	38%	116	30%
	správně	156	54%	19	19%	175	45%
	neuveдено	55	19%	42	43%	97	25%
Jan Pavel II.	špatně	77	27%	22	22%	99	26%
	správně	155	53%	56	57%	211	54%
	neuveдено	58	20%	20	20%	78	20%
Astérix a Obélix	špatně	93	32%	23	23%	116	30%
	správně	149	51%	52	53%	201	52%
	neuveдено	48	17%	23	23%	71	18%

B Obtížnost úkolu Přřad' obrázky k zemím, do kterých patří.						
	České dotazníky		Francouzské dotazníky		Celkem	
	Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti	Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti	Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti
Vikingové	38	62	63	37	45	55
Škoda	8	92	87	13	28	72
Akropolis	31	69	48	52	36	64
Lego	56	44	85	15	63	37
Big Ben a Double-Decker	38	62	30	70	36	64
Benátský gondoliér	30	70	49	51	35	65
Gejzír	52	48	82	18	59	41
Býčí zápasy	21	79	23	77	21	79
Astrid Lindgrenová	71	29	89	11	75	25
Wolfgang Amadeus Mozart	52	48	86	14	61	39
Segedínský guláš	63	37	88	12	70	30
Helmut Kohl	59	41	78	22	64	36
Větrný mlýn a tulipány	46	54	81	19	55	45
Jan Pavel II	47	53	43	57	46	54
Astérix a Obélix	49	51	47	53	48	52

Poznámka: **Hodnota obtížnosti** je procento žáků výzkumného vzorku, kteří danou úlohu zodpověděli špatně nebo ji vnechali. **Index obtížnosti** je procento žáků z výzkumného vzorku, kteří rozhodli o platnosti výroku správně.

C Porovnání úspěšnosti při zpracování úkolu Přřad' obrázky k zemím, do kterých patří			
	České dotazníky	Francouzské dotazníky	Celkem
Správně vypracované úkoly - průměr	8,38	5,23	7,58

Porovnání správných odpovědí českých a francouzských respondentů
Přiřad' obrázky k zemím, do kterých patří



Geografické znalosti o Evropě

A Výsledky úkolu Vyškrtej, co neleží v Evropě								
			Česká republika		Francie		Celkem	
			Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Hory	Dolomity	Ano	139	48%	30	31%	169	44%
		Ne	104	36%	48	49%	152	39%
		Vynecháno	47	16%	20	20%	67	17%
	Tatry	Ano	224	77%	39	40%	263	68%
		Ne	19	7%	39	40%	58	15%
		Vynecháno	47	16%	20	20%	67	17%
	Karpaty	Ano	225	78%	44	45%	269	69%
		Ne	18	6%	34	35%	52	13%
		Vynecháno	47	16%	20	20%	67	17%
Andy	Ano	48	17%	26	27	77	20%	
	Ne	195	67%	52	53%	247	63%	
	Vynecháno	47	16%	20	20%	67	17%	
Státy	Finsko	Ano	231	80%	70	71%	301	78%
		Ne	18	6%	13	13%	31	8%
		Vynecháno	41	14%	15	15%	56	14%
	Bulharsko	Ano	229	79%	61	62%	290	75%
		Ne	20	7%	22	22%	42	11%
		Vynecháno	41	14%	15	15%	56	14%
	Indie	Ano	20	7%	7	7%	27	7%
		Ne	229	79%	76	78%	305	79%
		Vynecháno	41	14%	15	15%	56	14%
Lucembursko	Ano	215	74%	80	82%	295	76%	
	Ne	34	12%	3	3%	37	10%	
	Vynecháno	41	14%	15	15%	56	14%	
Města	Londýn	Ano	216	75%	74	76%	290	74%
		Ne	47	16%	14	14%	61	16%
		Vynecháno	27	9%	10	10%	37	10%
	Teherán	Ano	55	19%	27	28%	82	21%
		Ne	208	72%	61	62%	269	69%
		Vynecháno	27	9%	10	10%	37	10%
	Madrid	Ano	215	74%	73	74%	288	74%
		Ne	48	17%	15	15%	63	16%
		Vynecháno	27	9%	10	10%	37	10%
Talin	Ano	144	50%	29	30%	215	55%	
	Ne	119	41%	59	60%	178	45%	
	Vynecháno	27	9%	10	10%	37	10%	
Řeky	Volha	Ano	193	67%	56	57%	249	64%
		Ne	63	22%	27	28%	90	23%
		Vynecháno	34	12%	15	15%	49	13%
	Labe	Ano	232	80%	41	42%	273	70%
		Ne	24	8%	42	43%	66	17%
		Vynecháno	34	12%	15	15%	49	13%
	Rýn	Ano	216	74%	70	71%	296	76%
		Ne	40	14%	13	13%	43	11%
		Vynecháno	34	12%	15	15%	49	13%
Colorado	Ano	35	12%	19	19%	54	14%	
	Ne	221	76%	64	65%	285	73%	
	Vynecháno	34	12%	15	15%	49	13%	
Státy	Kolumbie	Ano	28	10%	16	16%	44	11%
		Ne	198	68%	66	67%	264	68%
		Vynecháno	64	22%	16	16%	80	21%
Rumunsko	Ano	200	69%	59	60%	259	67%	
	Ne	26	9%	23	23%	49	12%	

	Vynecháno	64	22%	16	16%	80	21%
Portugalsko	Ano	194	67%	73	74%	267	69%
	Ne	32	11%	9	9%	41	10%
	Vynecháno	64	22%	16	16%	80	21%
Itálie	Ano	211	73%	73	74%	284	73%
	Ne	15	5%	9	9%	24	5%
	Vynecháno	64	22%	16	16%	80	21%

B Obtížnost úkolu Vyškrtej, co neleží v Evropě

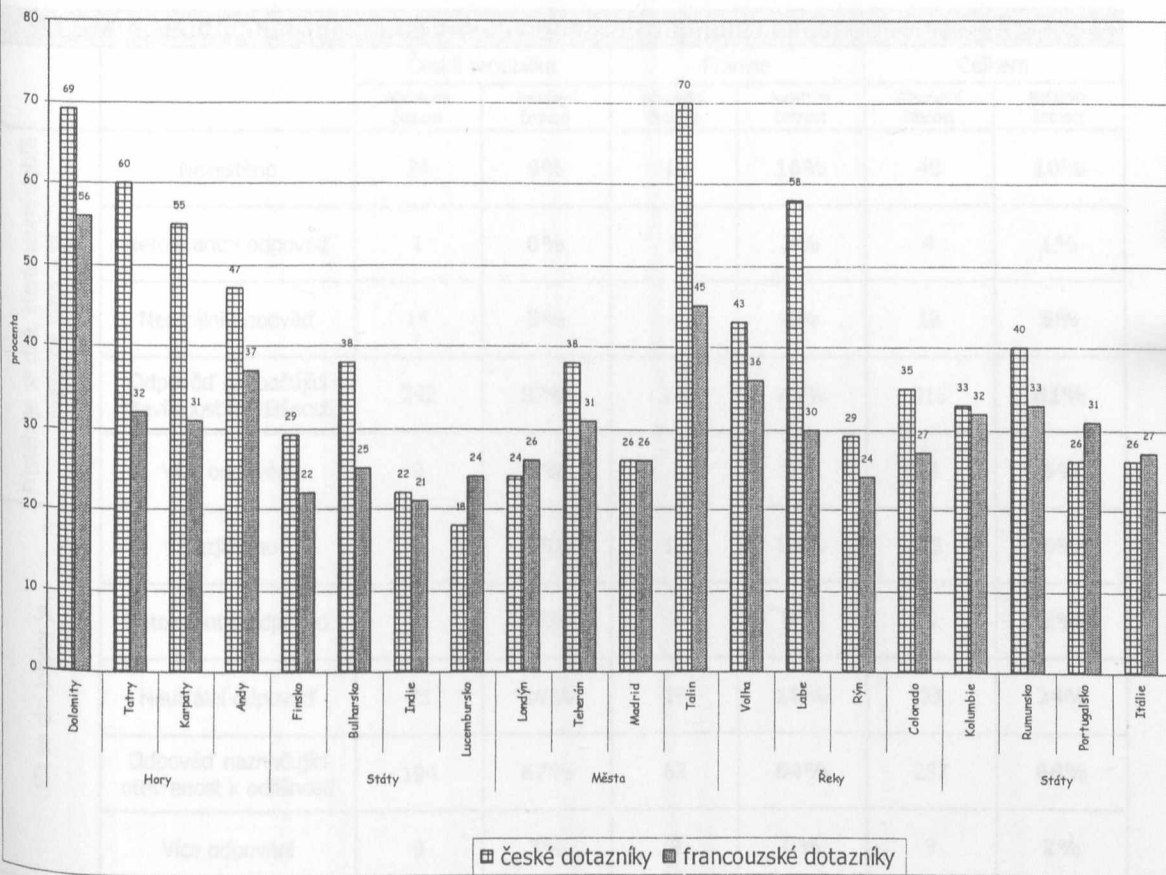
		České dotazníky		Francouzské dotazníky		Celkem	
		Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti	Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti	Hodnota obtížnosti	Index obtížnosti
Hory	Dolomity	52	48	69	31	56	44
	Tatry	23	77	60	40	32	68
	Karpaty	22	78	55	45	31	69
	Andy	33	67	47	53	37	63
Státy	Finsko	20	80	29	71	22	78
	Bulharsko	21	79	38	62	25	75
	Indie	21	79	22	78	21	79
	Lucembursko	26	74	18	82	24	76
Města	Londýn	25	75	24	76	26	74
	Teherán	28	72	38	62	31	69
	Madrid	26	74	26	74	26	74
	Talin	50	50	70	30	45	55
Řeky	Volha	33	67	43	57	36	64
	Labe	20	80	58	42	30	70
	Rýn	26	74	29	71	24	76
	Colorado	24	76	35	65	27	73
Státy	Kolumbie	32	68	33	67	32	68
	Rumunsko	31	69	40	60	33	67
	Portugalsko	33	67	26	74	31	69
	Itálie	27	73	26	74	27	73

Poznámka: **Hodnota obtížnosti** je procento žáků výzkumného vzorku, kteří danou úlohu zodpověděli špatně nebo ji vynechali. **Index obtížnosti** je procento žáků z výzkumného vzorku, kteří rozhodli o platnosti výroku správně.

C Porovnání úspěšnosti při zpracování úkolu Rozhodni, zda uvedené věty jsou pravdivé

	České dotazníky	Francouzské dotazníky	Celkem
Správně vypracované úkoly - průměr	14,25	12,15	13,86

**Porovnání správných odpovědí českých a francouzských respondentů
Vyškrtej, co neleží v Evropě**

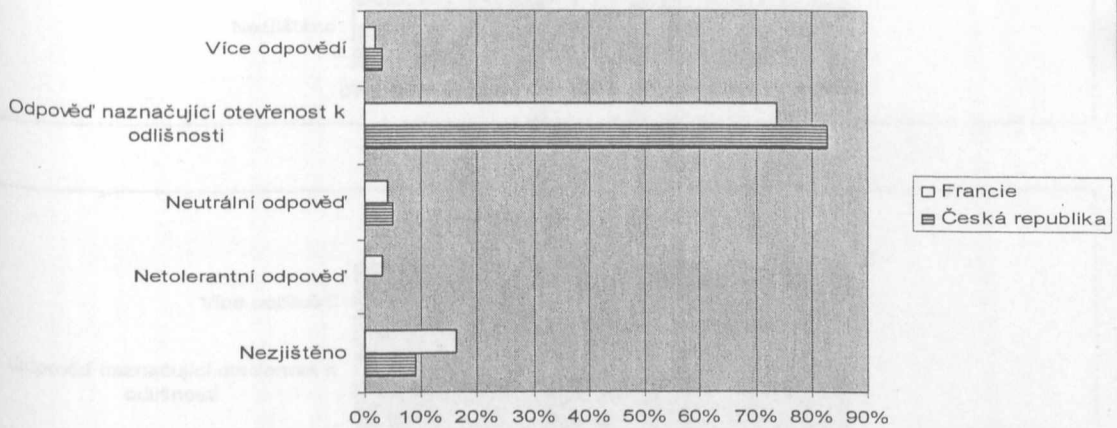


Postoj k odlišnosti

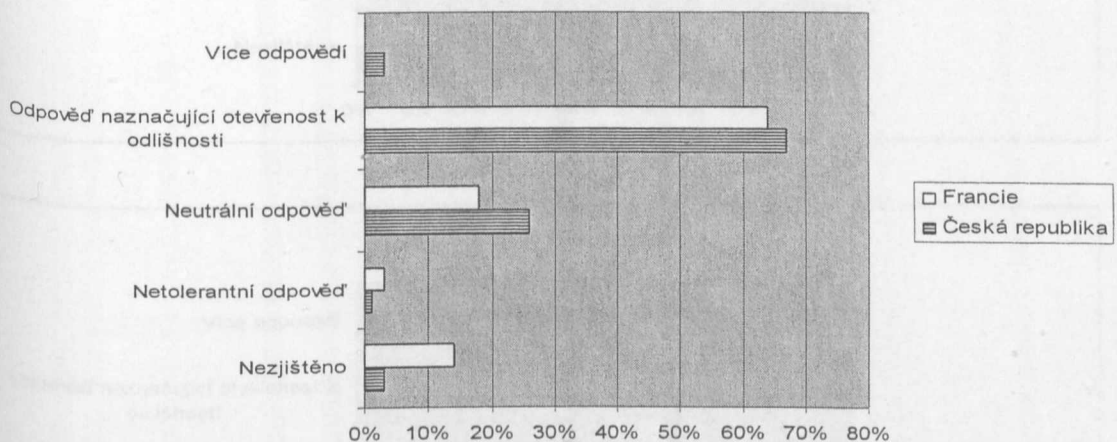
Podtrhni řádek, kterým bys doplnil (doplnila) začátek věty							
		Česká republika		Francie		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Přistěhuje se dítě, které neumí dobře majoritní jazyk a já...	Nezjištěno	24	9%	16	16%	40	10%
	Netolerantní odpověď	1	0%	3	3%	4	1%
	Neutrální odpověď	14	5%	4	4%	18	5%
	Odpověď naznačující otevřenost k odlišnosti	242	83%	73	74%	315	81%
	Více odpovědí	9	3%	2	2%	11	3%
Učit se cizí jazyky je...	Nezjištěno	9	3%	14	14%	23	6%
	Netolerantní odpověď	3	1%	3	3%	6	2%
	Neutrální odpověď	75	26%	18	18%	93	24%
	Odpověď naznačující otevřenost k odlišnosti	194	67%	63	64%	257	66%
	Více odpovědí	9	3%	0	0%	9	2%
Odlišnost lidí, věcí, zemí a měst je...	Nezjištěno	19	7%	15	15%	34	9%
	Netolerantní odpověď	26	9%	5	5%	31	8%
	Neutrální odpověď	60	21%	4	4%	64	16%
	Odpověď naznačující otevřenost k odlišnosti	182	63%	74	76%	256	66%
	Více odpovědí	3	1%	0	0%	3	1%
Setkávání s odlišností je...	Nezjištěno	13	4%	16	16%	29	7%
	Netolerantní odpověď	4	1%	1	1%	5	1%
	Neutrální odpověď	25	9%	15	15%	40	10%
	Odpověď naznačující otevřenost k odlišnosti	245	85%	66	68%	311	80%
	Více odpovědí	3	1%	0	0%	3	1%
Život cizinců v naší zemi...	Nezjištěno	18	6%	18	18%	36	9%
	Netolerantní odpověď	33	11%	1	1%	34	9%

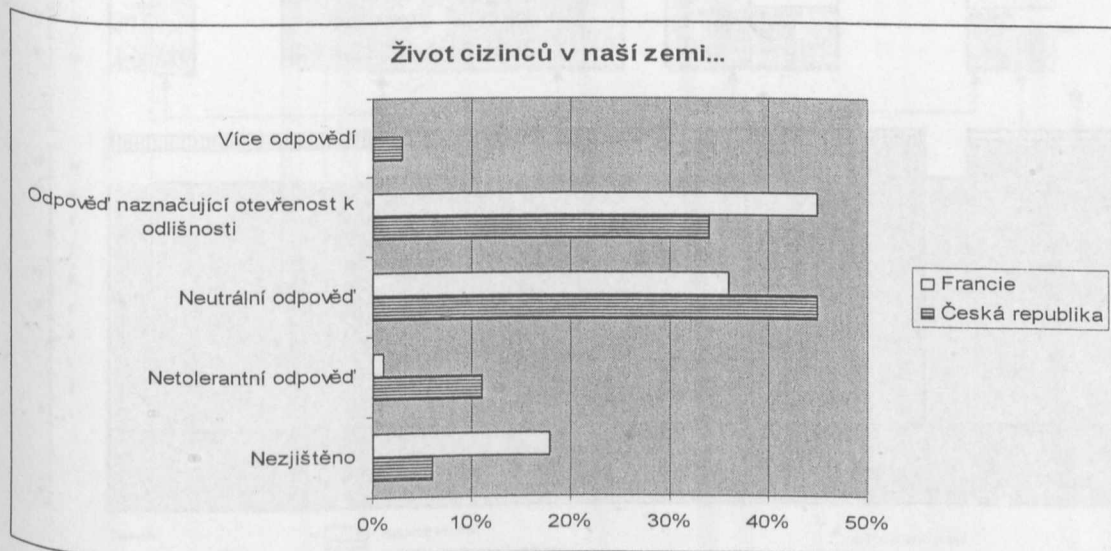
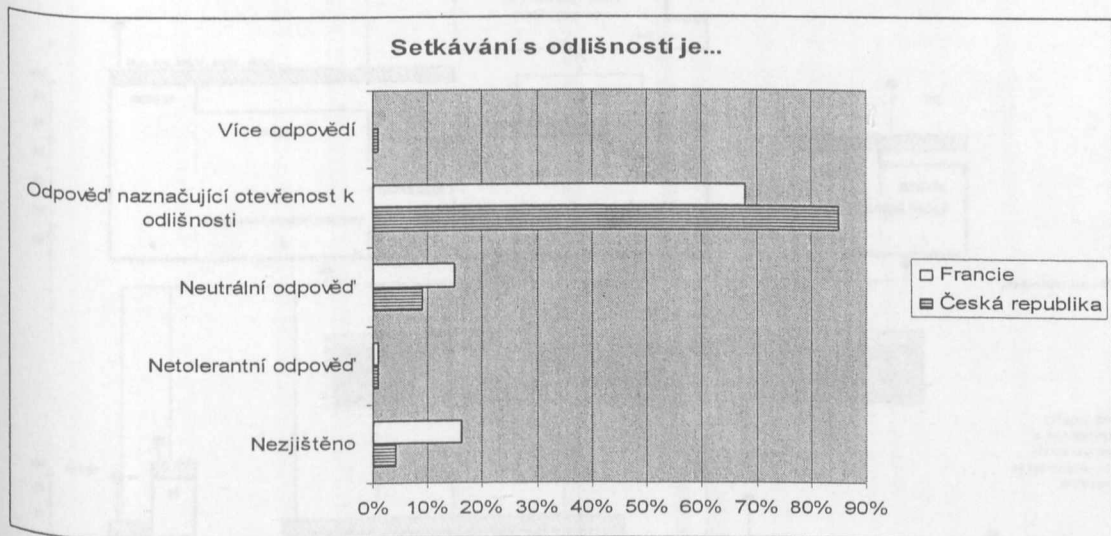
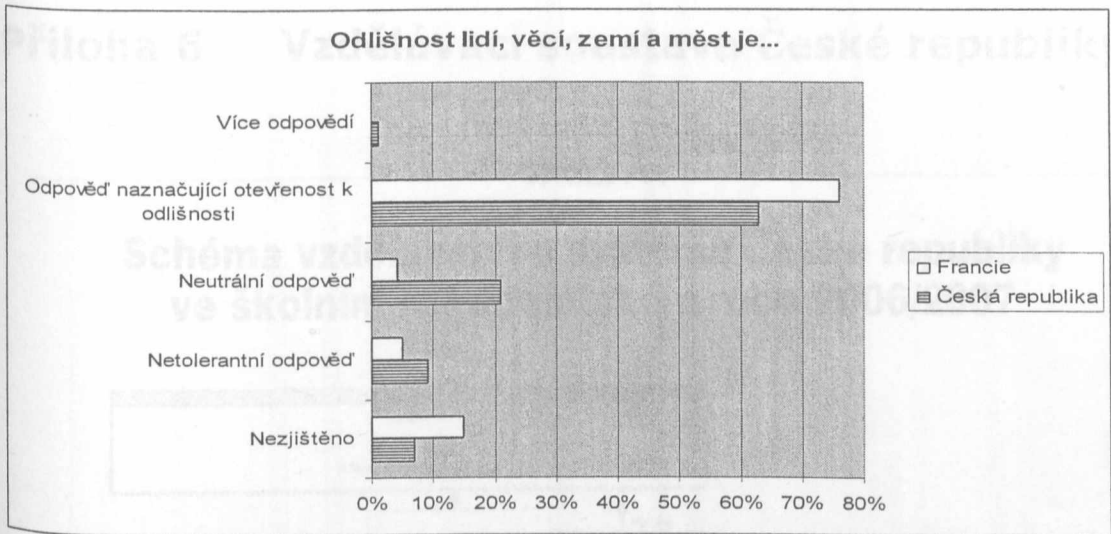
Neutrální odpověď	131	45%	35	36%	166	43%
Odpověď naznačující otevřenost k odlišnosti	100	34%	44	45%	144	37%
Více odpovědí	8	3%	0	0%	8	2%

Přistěhuje se dítě, které neumí jazyk a já...



Učit se cizí jazyky je...

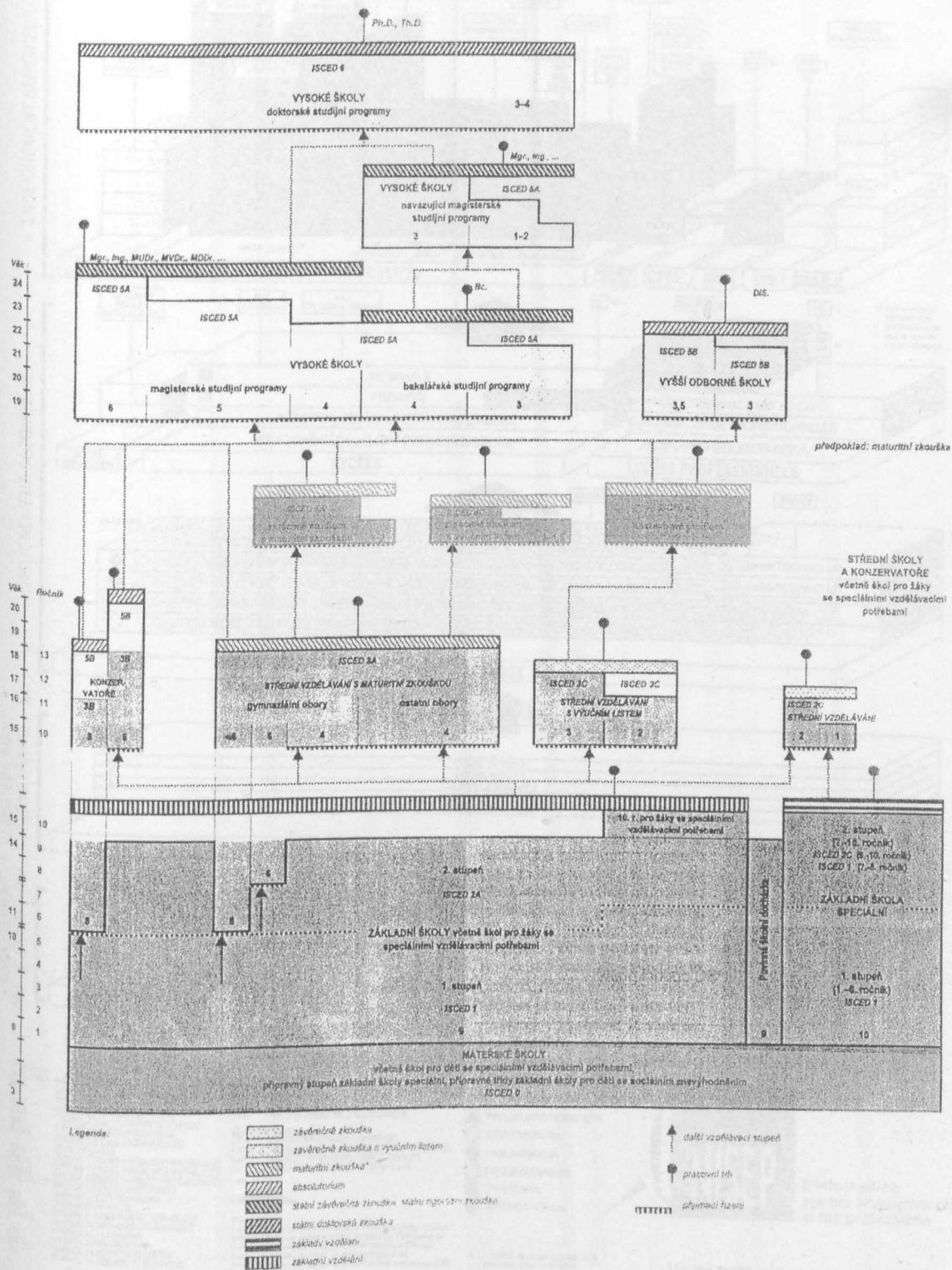




Příloha 6 Vzdělávací soustava České republiky

LES PRINCIPAUX ITÉRIEURES DE FORMATION
 ONCE - 1994
 ŠKOLSTVÍ 11

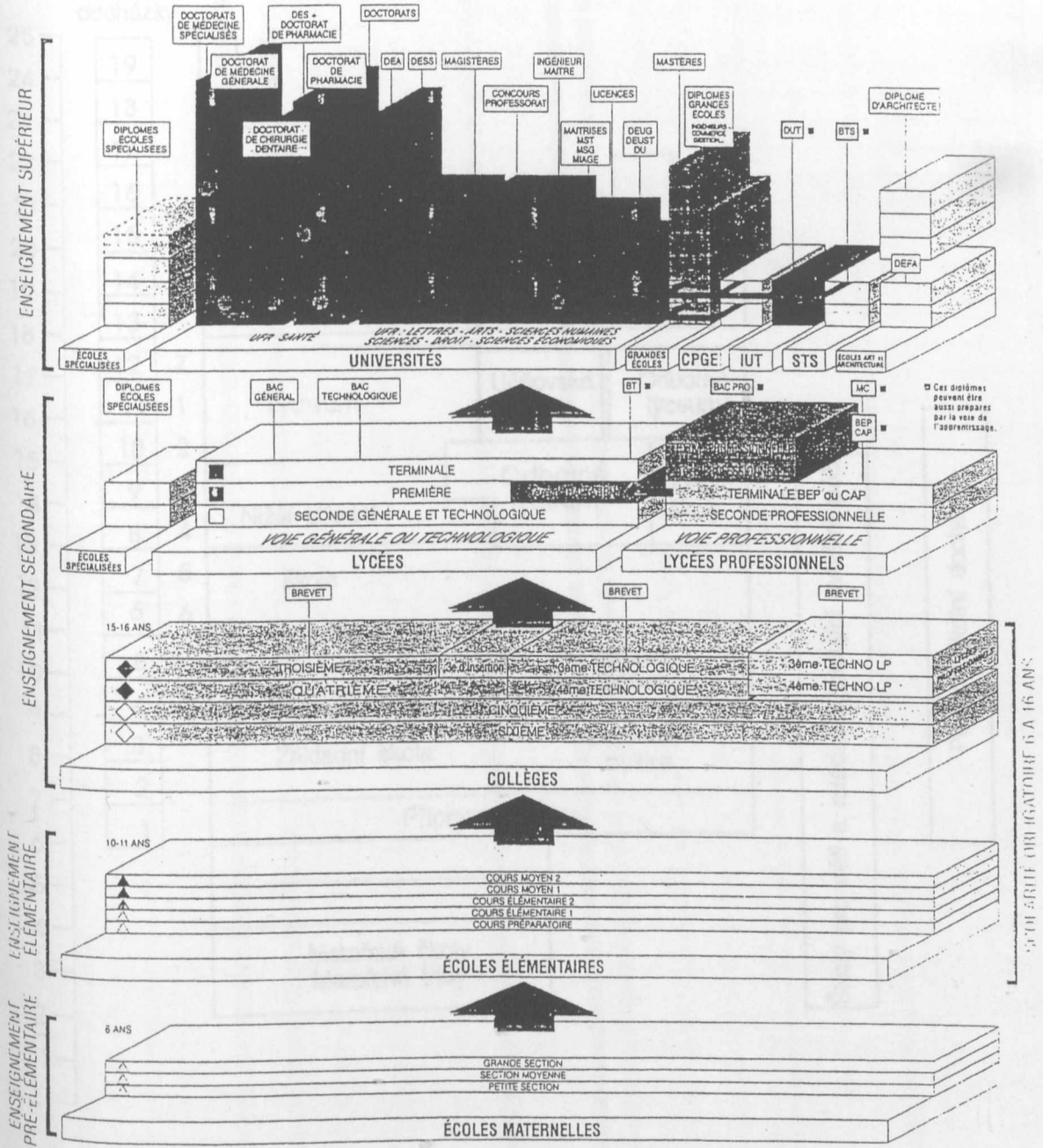
Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním / akademickém roce 2006/2007



Příloha 7 Vzdělávací soustava Francie

LES PRINCIPAUX ITINÉRAIRES DE FORMATION

ONISEP — Mai 1992



Ces diplômes peuvent être aussi préparés par la voie de l'apprentissage.

5 ANS OBLIGATOIRE 6 A 16 ANS

- Diplômes**
- BAC PRO BACCALAURAT PROFESSIONNEL
 - BEP BREVET D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES
 - BT BREVET DE TECHNICIEN
 - BTS BREVET DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR
 - CAP CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE
 - DEA DIPLOME D'ÉTUDES APPROFONDIES EN ARCHITECTURE
 - DEFA DIPLOME D'ÉTUDES FONDAMENTALES EN ARCHITECTURE
 - DES DIPLOME D'ÉTUDES SPÉCIALISÉES (PHARMACIE)
 - DESS DIPLOME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES SPÉCIALISÉES
 - DEUG DIPLOME D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES GÉNÉRALES
 - DEUST DIPLOME D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES
 - DUT DIPLOME D'UNIVERSITÉ
 - MIAGE DIPLOME UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE
 - MSI APPLICATIONS À LA GESTION
 - MST MENTION COMPLÉMENTAIRE
 - MSI MAÎTRISE DE SCIENCES DE GESTION
 - MSI MAÎTRISE DE SCIENCES ET TECHNIQUES

- Sections**
- CPGE CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES
 - PCEM PREMIER CYCLE DES ÉTUDES MÉDICALES
 - STS SECTION DE TECHNICIENS SUPÉRIEURS
 - UFR UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE
- Établissements**
- CFP CENTRE DE FORMATION D'APPRENTISSAGE
 - IUFM INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES
 - IUP INSTITUT UNIVERSITAIRE PROFESSIONNALISÉ
 - IUT INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE

Passages

Les itinéraires de formation présentés ici donnent les grands schémas d'études. Les flèches rouges indiquent les passages d'une formation à une autre. D'autres passages sont parfois possibles à différents niveaux entre différentes voies. Se renseigner auprès des établissements ou dans les centres d'information et d'orientation (CIO)

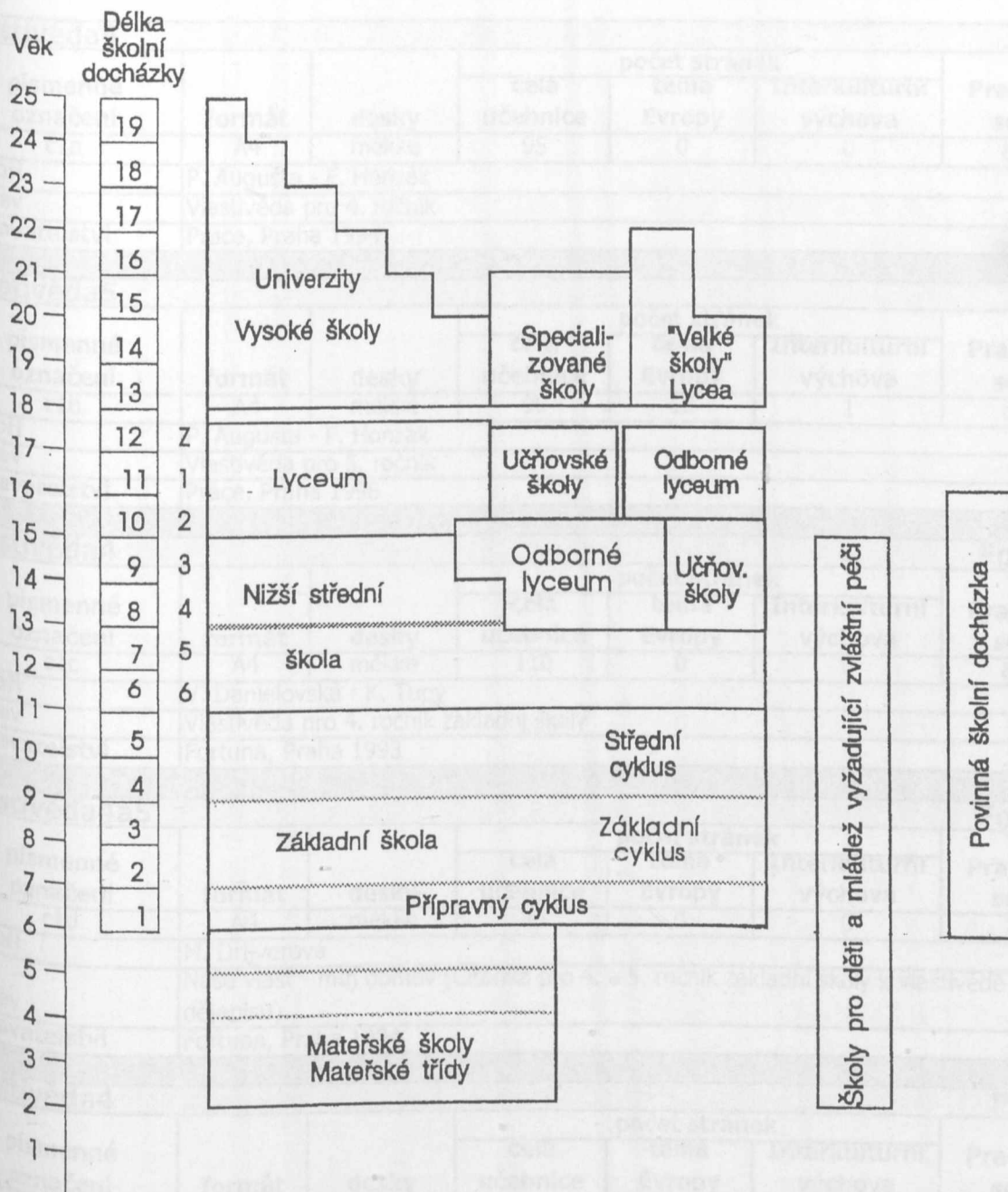
- ▲ CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS
- ▲ CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX
- ▲ CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS
- ◆ CYCLE D'OBSERVATION
- ◆ CYCLE D'ORIENTATION
- CYCLE DE DÉTERMINATION
- CYCLE TERMINAL
- CONCOURS OU EXAMENS



L'information sur les enseignements et les professions

Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture

Školský systém ve Francii



Příloha 8

Přehled studovaných učebnic

Učebnice pro českou primární školu

Vlastivěda4							Práce
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1a	A4	měkké	95	0	0	ano	
Autori	P. Augusta - F. Honzák						
Název	Vlastivěda pro 4. ročník						
Vydavatelství	Práce, Praha 1994						
Vlastivěda5							Práce
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1b	A4	měkké	96	18	1	ano	
Autori	P. Augusta - F. Honzák						
Název	Vlastivěda pro 5. ročník						
Vydavatelství	Práce, Praha 1998						
Vlastivěda4							Fortuna
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1c	A4	měkké	110	0	0	ano	
Autori	V. Danielovská - K. Tupy						
Název	Vlastivěda pro 4. ročník základní školy						
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1993						
Vlastivěda4a5							Fortuna
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1d	A4	měkké	80	0	0	ne	
Autori	M. Drijverová						
Název	Naše vlast - můj domov (Citanka pro 4. a 5. ročník základní školy k vlastivědě a dějepisu)						
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1994						
Vlastivěda4							Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1e	A4	měkké	112	0	0	ne	
Autori	M. Hronek						
Název	Vlastivěda 4						
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1996						
Vlastivěda4							Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1f	A4	měkké	72	0	0	ne	
Autori	M. Hronek - L. Konečná						
Název	Vlastivěda pro 4. ročník						
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1993						

Vlastivěda4							Portál
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1g	A4	měkké	80	0	1	ne	
Autoři	E. Vyskočilová - A. Matoušková - J. Pech - J. Polišenský						
Název	Poznáváme svět okolo nás - Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy						
Vydavatelství	Portál, Praha 1993						
Vlastivěda3							SPN
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1h	A5	měkké	96	0	0	ne	
Autoři	J. Doubrava - A. Venzarová						
Název	Vlastivěda 3						
Vydavatelství	SPN, 1978						
Vlastivěda4							SPN
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1i	A5	pevné	224	0	0	ne	
Autoři	J. Doubrava a kol.						
Název	Vlastivěda 4						
Vydavatelství	SPN, Praha 1981						
Prvouka3							Portál
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1j	A4	měkké	95	0	3	ano	
Autoři	E. Vyskočilová a kol.						
Název	Pozorujeme; ptáme se, poznáváme - Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy						
Vydavatelství	Portál, Praha 1995						
Prvouka3							Pansofia
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1k	A4	měkké	40	0	0	Pracovní sešit	
Autoři	H. Rufertová - D. Kordová						
Název	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 1. díl						
Vydavatelství	Pansofia, Praha 1995						
Prvouka1							Pansofia
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1l	A4	měkké	40	0	0	Pracovní sešit	
Autoři	H. Rufertová - D. Kordová						
Název	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 2. díl						
Vydavatelství	Pansofia, Praha 1995						

Prvrouka2						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1m	A4	měkké	16	0	0	Pracovní sešit
Autoři	H. Reztuková					
Název	Svět okolo nás I. - Prvrouka pro 2. ročník ZS					
Vydavatelství	Alter, Praha 1993					

Prvrouka2						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1n	A4	měkké	16	0	0	Pracovní sešit
Autoři	H. Reztuková					
Název	Svět okolo nás II. - Prvrouka pro 2. ročník ZS					
Vydavatelství	Alter, Praha 1993					

Prvrouka2						Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1o	A4	měkké	64	0	0	Pracovní sešit
Autoři	H. Danihelková a kol.					
Název	Prvrouka pro 2. ročník					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 2002					

Prvrouka2						Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1p	A4	měkké	62	0	0	Pracovní sešit
Autoři	L. Konečná					
Název	Prvrouka pro 2. ročník ZS					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1993					

Prvrouka3						Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1q	A4	měkké	64	0	0	ne
Autoři	L. Konečná					
Název	Prvrouka pro 3. ročník ZS I. díl					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1994					

Prvrouka1						Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c1r	A4	měkké	64	0	0	ne
Autoři	B. Baťková					
Název	Prvrouka pro 3. ročník ZS II. díl					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1994					

Prvouka1			počet stránek			Prodos
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1s	A4	měkké	64	0	0	Pracovní sešit
Autoři	L. Konečná					
Název	Prvouka 1					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1992					

Prvouka1			počet stránek			Alter
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1t	A4	měkké	20	0	0	Pracovní sešit
Autoři	H. Reztuková					
Název	Cestička do školy I. - Prvouka pro 1. ročník ZS					
Vydavatelství	Alter, Praha 1992					

Prvouka1			počet stránek			Alter
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1u	A4	měkké	20	0	0	Pracovní sešit
Autoři	H. Reztuková					
Název	Cestička do školy II. - Prvouka pro 1. ročník ZS					
Vydavatelství	Alter, Praha 1992					

Prvouka3			počet stránek			Fortuna
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1v	A4	měkké	30	0	0	ano
Autoři	V. Danielovská - K. Tupý					
Název	Obec a okolí - prvouka pro 3. ročník základní školy, 1. díl					
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1993					

Prvouka3			počet stránek			Fortuna
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1w	A4	měkké	64	0	1	ano
Autoři	D. Kvasničková - J. Froněk					
Název	Živá a neživá příroda - prvouka pro 3. ročník základní školy, 2. díl					
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1993					

Prvouka1			počet stránek			Fortuna
písmenné označení	formát	desky	cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	Pracovní sešit
c1x	A4	měkké	48	0	1	ano
Autoři	H. Krojzlová					
Název	Prvouka pro 1. ročník základní školy					
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1993					

Prvrouka1							SPN
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1y	A4	měkké	32	0	0	Pracovní sešit	
Auori	M. Herbert a kol.						
Název	Poznáváme svět 1 (překlad z německého originálu)						
Vydavatelství	SPN, Praha 1994						

Prvrouka1							SPN
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c1z	A4	měkké	56	0	0	Pracovní sešit	
Auori	M. Herbert a kol.						
Název	Poznáváme svět 2 (překlad z německého originálu)						
Vydavatelství	SPN, Praha 1994						

Vlastivěda3							AVED
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c2a	A4	měkké	46	0	8	Pracovní sešit	
Auori	E. Vyskočilová - M. Cernochová						
Název	Jak to je? Pracovní listy pro 3. ročník základní školy - prvouka						
Vydavatelství	AVED						

Vlastivěda							Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c2b	A5	měkké	64	0	0	ne	
Auori	P. Chalupa a kol.						
Název	Putování po České republice - Vlastivěda						
Vydavatelství	Alter, Všeň 1995						

Vlastivěda							Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c2c	A5	měkké	40	0	0	ne	
Auori	P. Chalupa a kol.						
Název	Naše vlast - Vlastivěda						
Vydavatelství	Alter, Všeň 1995						

Vlastivěda							Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
c2d	A5	měkké	54	0	0	ne	
Auori	kolktiv autorů						
Název	Obrazy z českých dějin - Vlastivěda						
Vydavatelství	Alter, Všeň 1995						

Vlastivěda						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2e	A5	měkké	64	0	0	ne
Autoři	F. Capka					
Název	Obrazy z novějších českých dějin - Vlastivěda					
Vydavatelství	Alter, Všeň 1995					

Prvouka3						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2f	A5	měkké	62	0	0	ne
Autoři	P. Augusta					
Název	Prvouka 3 - první díl					
Vydavatelství	Alter, Praha 1994					

Prvouka3						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2g	A5	měkké	72	0	0	ne
Autoři	P. Augusta					
Název	Prvouka 3 - druhý díl					
Vydavatelství	Alter, Praha 1994					

Vlastivěda5						Prodos
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2h	A4	měkké	112	18	0	ano
Autoři	M. Hronek					
Název	Vlastivěda 5					
Vydavatelství	Prodos, Olomouc 1997					

Vlastivěda5						Fortuna
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2i	A4	měkké	56	22	0	ano
Autoři	V. Danielovská - K. Tupý					
Název	Vlastivěda pro 4. a 5. ročník základní školy - 2. část 5. ročník					
Vydavatelství	Fortuna, Praha 1998					

Vlastivěda						Alter
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2j	A5	měkké	40	34	0	ne
Autoři	P. Chalupa					
Název	Putování po Evropě - Vlastivěda					
Vydavatelství	Alter, Praha 1996					

Vlastivěda 5						SPN
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2k	A4	měkké	64	24	1	ne
Autoři	P. Chalupa - O. Zwettler					
Název	Vlastivěda 5					
Vydavatelství	SPN, Praha 1996					

Vlastivěda 5						Portál
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
c2k	A4	měkké	102	0	0	ne
Autoři	M. Hutchingsová - A. Ross					
Název	Nápady pro vlastivědu					
Vydavatelství	Portál, Praha 1996					

Učebnice pro francouzskou primární školu

Zeměpis-CM						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3a	A4	pevné	143	9	2	ne
Autoři	J. L. Nembrini - J. Bordes - P. Polivka					
Název	Géographie CM					
Vydavatelství	Hachette, Paris, 1985					

Dějepis-CE2						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3b	A4	pevné	80	0	0	ano
Autoři	J. L. Nembrini - J. Bordes - P. Polivka					
Název	Histoire CE 2					
Vydavatelství	Hachette, Paris, 1987					

Zeměpis-CE2						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3c	A4	pevné	80	7	5	ano
Autoři	J. L. Nembrini - J. Bordes - P. Polivka					
Název	Géographie CE 2					
Vydavatelství	Hachette, Paris, 1987					

Dějepis-zeměpis-občanská výchova-CP/CE1						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3d	A4	pevné	80	2	5	ne
Autoři	J. L. Nembrini - D. Panteix - M. C. Louis					
Název	Mon premier livre d'Histoire et de Géographie, Education civique CP/CE 1					
Vydavatelství	Hachette, Paris, 1986					

Zeměpis-CM							Belin
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3e	A4	pevné	141	4	6	ne	
Autoři	O. Béloch						
Název	Géographie CM						
Vydavatelství	Belin, Paris, 1987						
Dějepis-zeměpis-občanská výchova-cyklus3-CE2							Bordas
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3f	A4	pevné	159	2	4	ano	
Autoři	J. M. Baldner - Ch. Fournier - E. Mesnard - R. Richelot - M. Roumégous						
Název	Histoire - géographie - éducation civique cycle 3, CE 2						
Vydavatelství	Bordas, Baumé-les-Dames, 1997						
Dějepis-zeměpis-občanská výchova-cyklus3/úroveň1							Nathan
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3g	A4	pevné	159	4	2	ano	
Autoři	G. Baillat - J. Nguyen - E. Szwarc						
Název	Histoire - géographie - éducation civique - cycle 3 niveau 1						
Vydavatelství	Nathan, Paris, 1995						
Zeměpis-CM							Hatier
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3h	A4	pevné	160	2	0	ne	
Autoři	M. Benoit - M. Solonel						
Název	Géographie CM						
Vydavatelství	Hatier, Paris, 1988						
Dějepis-zeměpis-občanská výchova-cyklus3							Nathan
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3i	A4	pevné	176	14	0	ano	
Autoři	G. Baillat - E. Szwarc - J. Boulmer-Nguyen						
Název	Histoire, Géographie, Education civique - cycle 3						
Vydavatelství	Nathan, Paris 1996						
Dějepis-zeměpis-CE2							Magnard
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3j	A4	pevné	127	3	1	ne	
Autoři	M. Brès - F. Grimal - S. Valette - M. Mauricette - M. Lacheny						
Název	Histoire, géographie. Une terres des hommes - CE 2						
Vydavatelství	Magnard, 1991						

Zeměpis-CM1aCM2							Bordas
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3k	A4	pevné	126	6	3	ne	
Autoři	D. Chaillot - M. Meuleau						
Název	Géographie CM 1 CM2						
Vydavatelství	Bordas, Paris 1986						
Dějepis-zeměpis-CE							Hatier
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3l	A4	pevné	159	2	6	ne	
Autoři	M. Benoit - J.-M. Charles						
Název	Histoire - Géographie CE						
Vydavatelství	Hatier, Paris 1987						
Zeměpis-dějepis-cycle3/2e année/CM1							SEDRAP
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3m	A4	pevné	223	12	0	ne	
Autoři	P. Beyria, S. Boëche a kol.						
Název	A NOUS LE MONDE! Une vision positive du monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain						
Vydavatelství	SEDRAP, 1993						
Zeměpis-CM							Bordas
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3n	A4	pevné	143	16	0	ne	
Autoři	J.-M. Baldner a kol.						
Název	Terres d'histoire - Géographie CM						
Vydavatelství	Bordas						
Dějepis-zeměpis-vědy-CM1							Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3o	A4	pevné	220	8	0	ne	
Autoři	A. Bendjebbar - J. Muracciole - I. Grégoire						
Název	Multlivre - histoire, géographie, sciences CM 1, Cycle des approfondissement, niveau 2						
Vydavatelství	Hachette, Istra 1996						
Zeměpis-CM							Magnard
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova		
f3p	A4	pevné	160	14	0	ne	
Autoři	R. Gimeno - C. Loudenot - O. Guillou						
Název	Géographie - Une terre des hommes, Cycle approfondissement, 2e et 3e année CM						
Vydavatelství	Magnard, Paris 1993						

Dějepis-zeměpis-vědy-CE2						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3q	A4	pevné	205	2	0	ne
Autoři	A. Bendjebbar - J. Muracciole - I. Grégoire					
Název	Multulivre - histoire, géographie, sciences CE 2, Cycle des approfondissement, niveau 1					
Vydavatelství	Hachette, Istra 1996					

Dějepis-zeměpis-občanská výchova-cyklus3,úroveň2						Nathan
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3r	A4	pevné	176	14	0	ano
Autoři	G. Baillat - E. Schwarc - J. Boulmer-Nguyen					
Název	Histoire, Géographie, Education civique - cycle 3, niveau 2					
Vydavatelství	Nathan, Paris 1996					

Dějepis-zeměpis-občanská výchova-cyklus3,úroveň2						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3s	A4	pevné	160	5	3	ne
Autoři	J.-L. Nembrini - A.-S. Moretti - J. Faux					
Název	Histoire, Géographie, Éducation civique - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2, CM1					
Vydavatelství	Hachette, Paris 2000					

Dějepis-zeměpis-CE2						Hatier
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3t	A4	pevné	160	2	0	ne
Autoři	S. Le Callennec - F. Martinetti - C. Boulanger - L. Rolinet					
Název	Histoire - Géographie - cycle 3, niveau 1 - CE2					
Vydavatelství	Hatier, Paris 1999					

Zeměpis-cyklus3,úroveň1						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3u	A4	pevné	96	10	4	ne
Autoři	J.-L. Nembrini - P. Jeanneau - J. Faux - J.-P. Praddaude					
Název	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 1					
Vydavatelství	Hachette, Paris 1995					

Zeměpis-cyklus3,úroveň2						Hachette
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			cela učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3v	A4	pevné	114	14	6	ne
Autoři	J.-L. Nembrini - P. Jeanneau - J. Faux - J.-P. Praddaude					
Název	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2					
Vydavatelství	Hachette, Paris 1996					

Dějepis-zeměpis-občanská-výchova-vědy-CM2						SEDRAP
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3w	A4	pevné	223	27	3	ano
Autoři	kolektiv autorů					
Název	A NOUS LE MONDE! Histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, année 3, CM2					
Vydavatelství	SEDRAP, Toulouse					

Čítanka historie, zeměpisu, občanské výchovy a věd						Bordas
písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova	
f3x	A4	pevné	256	12	11	ne
Autoři	D. Roure a kol.					
Název	MON BIBLIOTEXTE - Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, CE2/CM1/CM2					
Vydavatelství	Bordas, Paris 2001					

Poznámka: Pokud je v kolonce pracovní sešit uvedeno "pracovní sešit", znamená, že učebnice je sama o sobě pracovním sešitem a nedělí se na učební text a pracovní sešit.

Příloha 9

Strukturální komponenty učebnic -
podrobné zpracování

Učebnice pro českou primární školu

Tabulka 1 - učebnice označené c1a-c2d

I.	Aparát prezentace učiva																	
	Učebnice	c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
A	Verbální komponenty																	
1	Výkladový text prostý	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
3	Shrnutí učiva k celému ročníku	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Shrnutí učiva	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
7	Poznámky a vysvětlivky	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8	Podtexty k vyobrazením	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
9	Slovníček pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Učebnice	c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
B	Obrazové komponenty																	
1	Umělecká ilustrace	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
2	Nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
3	Fotografie	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
4	Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
5	Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E I	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	57,14	50,00	57,14	64,29	78,57	78,57	64,29	57,14	42,86	64,29	28,57	28,57	57,14	50,00	50,00	21,43	64,29

II.		Aparát řídicího učení																
Učebnice		c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
C		Verbální komponenty																
1	Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
2	Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo pro učitele)	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem v ročníku)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj před nebo v průběhu lekcí, témat)	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
5	Odlišení úrovní učiva (základní- rozšiřující, povinné - nepovinné, apod.)	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Otázky a úkoly za témata, lekcemi	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
8	Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod yk pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0
10	Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
11	Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Prostředky nebo instrukce pro sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné opovědi apod.)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura apod.)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Učebnice		c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
D		Obrazové komponenty																
1	Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2	Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
3	Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj. pro určité části verbálního textu)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E II	Koeficient využití aparátu řídicího učení	27,78	33,33	33,33	22,22	27,78	38,89	38,89	33,33	38,89	27,78	33,33	38,89	27,78	27,78	33,33	22,22	50,00

III.		Aparát orientační																
Učebnice		c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
E		Verbální komponenty																
1	Obsah učebnice	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
2	Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Marginálie, živá záhlaví aj.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Rejstřík (jmenný, věcný, smíšený)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E III	Koeficient využití aparátu orientačního	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	25,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00
		Shrnutí komponent																
Učebnice		c1a	c1b	c1c	c1d	c1e	c1f	c1g	c1h	c1i	c1j	c1q	c1r	c1v	c1w	c2b	c2c	c2d
EV	Koeficient využití verbálních komponentů	33,33	37,04	37,04	25,93	37,04	44,44	40,74	40,74	29,63	37,04	18,52	25,93	29,63	22,22	29,63	18,52	48,15
EO	Koeficient obrazových komponentů	66,67	55,56	66,67	88,89	88,89	88,89	77,78	55,56	77,78	66,67	66,67	66,67	77,78	88,89	77,78	44,44	77,78
E	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	41,67	41,67	44,44	41,67	50,00	55,56	50,00	44,44	41,67	44,44	30,56	36,11	41,67	38,89	41,67	25,00	55,56

Tabulka 2 - učebnice označené c2e - c2k

I. Aparát prezentace učiva													
Učebnice	c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k						
A Verbální komponenty													
1	Výkladový text prostý	1	1	1	1	1	1						
2	Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)	0	1	1	1	0	0	0					
3	Shrnutí učiva k celému ročníku	1	0	0	0	0	0	0					
4	Shrnutí učiva	0	0	0	0	0	1	1					
5	Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	1	0	0	0	0	0	0					
6	Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	1	0	0	0	1	0	0					
7	Poznámky a vysvětlivky	0	0	0	1	0	0	1					
8	Podtexty k vyobrazením	1	1	1	1	1	1	1					
9	Slovníček pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	0	0	0	1	0	0	1					
	Učebnice	c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k					
B Obrazové komponenty													
1	Umělecká ilustrace	0	0	0	1	1	0	0					
2	Nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	1	1	1	1	1	1	0					
3	Fotografie	1	0	0	1	1	1	1					
4	Mapy, kartogramy, plány, grafy, diagramy aj.	1	1	1	1	1	1	1					
5	Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	1	1	1	1	1	1	1					
E I	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	64,29	42,86	42,86	71,43	57,14	50,00	57,14					

II.		Aparát řídicího učení													
Učebnice		c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k							
C		Verbální komponenty													
1	Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	1	1	1	1	0	1	1							
2	Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo pro učitele)	0	1	1	1	0	1	1							
3	Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem v ročníku)	0	0	0	0	0	0	0							
4	Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	1	0	0	1	1	1	0							
5	Odlíšení úrovní učiva (základní- rozšiřující, povinné - nepovinné, apod.)	0	0	0	1	0	0	0							
6	Otázky a úkoly za témata, lekce	1	1	1	1	1	1	1							
7	Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	1	0	0	0	0	1	1							
8	Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	1	0	0	0	0	0	0							
9	Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod yk pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)	1	1	1	0	0	0	0							
10	Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	0	1	1	0	0	0	0							
11	Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	0	0	0	0	0	1	0							
12	Prostředky nebo instrukce pro sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	0	0	0	0	0	0	0							
13	Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné opovědi apod.)	0	0	0	0	0	0	0							
14	Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura apod.)	0	0	0	0	0	0	0							
Učebnice		c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k							
D		Obrazové komponenty													
1	Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	1	0	0	1	0	1	1							
2	Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	1	1	1	1	1	1	1							
3	Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj. pro určité části verbálního textu)	1	1	1	1	1	1	1							
4	Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	0	0	0	0	0	0	1							
E II	Koeficient využití aparátu řídicího učení	50,00	38,89	38,89	44,44	22,22	50,00	44,44							

III.		Aparát orientační																
Učebnice		c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k										
E		Verbální komponenty																
1	Obsah učebnice	1	1	1	1	1	0	1										
2	Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	1	1	1	1	1	1	1										
3	Marginálie, živá záhlaví aj.	0	0	0	0	0	0	0										
4	Rejstřík (jmenný, věcný, smíšený)	0	0	0	0	0	0	1										
E III	Koeficient využití aparátu orientačního	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	25,00	75,00										
		Shrnutí komponent																
Učebnice		c2e	c2f	c2g	c2h	c2i	c2j	c2k										
EV	Koeficient využití verbálních komponentů	48,15	37,04	37,04	44,44	25,93	37,04	44,44										
EO	Koeficient obrazových komponentů	77,78	55,56	55,56	88,89	77,78	77,78	77,78										
E	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	55,56	41,67	41,67	55,56	38,89	47,22	52,78										

Učebnice pro francouzskou primární školu

Tabulka 3 - učebnice označené f3a - f3q

Aparát prezentace učiva																		
I.	Učebnice	f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
Verbální komponenty																		
1	Výkladový text prostý	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2	Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Shrnutí učiva k celému ročníku	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
4	Shrnutí učiva	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5	Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Poznámky a vysvětlivky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Podtexty k vyobrazením	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Slovníček pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Obrazové komponenty																		
B	Učebnice	f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
1	Umělecká ilustrace	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
2	Nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Fotografie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Mapy, kartogramy, plány, grafy, diagramy aj.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E I	Koefficient využití aparátu prezentace učiva	85,71	85,71	78,57	71,43	71,43	85,71	78,57	71,43	78,57	78,57	71,43	78,57	85,71	71,43	78,57	71,43	78,57

II.		Aparát řídicího učení																
Učebnice		f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
C		Verbální komponenty																
1	Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
2	Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo pro učitele)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1
3	Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem v ročníku)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4	Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj před nebo v průběhu lekcí, témat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
5	Odlišení úrovní učiva (základní- rozšiřující, povinné - nepovinné, apod.)	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	Otázky a úkoly za témata, lekce	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod yk pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
10	Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
12	Prostředky nebo instrukce pro sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné opovědi apod.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
14	Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura apod.)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
Učebnice		f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
D		Obrazové komponenty																
1	Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
3	Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj. pro určité části verbálního textu)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E II	Koeficient využití aparátu řídicího učení	55,56	55,56	55,56	61,11	38,89	66,67	38,89	44,44	44,44	38,89	27,78	44,44	66,67	55,56	61,11	44,44	50,00

III.		Tabulka 4 - Aparát orientační																
Učebnice		f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
E		Verbální komponenty																
1	Obsah učebnice	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2	Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Marginálie, živá záhlaví aj.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	Rejstřík (jmenný, věcný, smíšený)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0
E III	Koeficient využití aparátu orientačního	75,00	75,00	75,00	75,00	50,00	75,00	75,00	75,00	75,00	25,00	75,00	75,00	75,00	75,00	50,00	50,00	50,00
Shrnutí komponent																		
Učebnice		f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f	f3g	f3h	f3i	f3j	f3k	f3l	f3m	f3n	f3o	f3p	f3q
EV	Koeficient využití verbálních komponentů	62,96	62,96	62,96	59,26	48,15	70,37	48,15	51,85	51,85	40,74	44,44	51,85	66,67	59,26	59,26	48,15	51,85
EO	Koeficient obrazových komponentů	88,89	88,89	77,78	88,89	66,67	88,89	88,89	77,78	88,89	88,89	66,67	88,89	100,00	77,78	88,89	77,78	88,89
E	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	69,44	69,44	66,67	66,67	52,78	75,00	58,33	58,33	61,11	52,78	50,00	61,11	75,00	63,89	66,67	55,56	61,11

Tabulka 4 - učebnice označené f3r - f3x

I. Aparát prezentace učiva													
Učebnice	f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x						
A Verbální komponenty													
1	Výkladový text prostý	1	1	1	1	1	1						
2	Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)	1	1	1	0	1	1						
3	Shrnutí učiva k celému ročníku	0	0	0	0	0	0						
4	Shrnutí učiva	0	0	0	0	0	0						
5	Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	0	0	0	0	0	0						
6	Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	1	1	1	0	1	1						
7	Poznámky a vysvětlivky	1	1	1	0	0	1	0					
8	Podtexty k vyobrazením	1	1	1	1	1	1	1					
9	Slovníček pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	1	0	1	1	1	1	1					
Učebnice													
		f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x					
B Obrazové komponenty													
1	Umělecká ilustrace	1	1	1	0	0	1	1					
2	Nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	1	1	1	0	0	1	1					
3	Fotografie	1	1	1	1	1	1	1					
4	Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	1	1	1	1	1	1	1					
5	Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	1	1	1	1	1	1	1					
E I	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	78,57	71,43	78,57	42,86	57,14	78,57	71,43					

II.		Aparát řídicího učení																
Učebnice		f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x										
C		Verbální komponenty																
1	Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	0	1	1	0	0	1	1										
2	Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo pro učitele)	1	0	1	1	1	1	1										
3	Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem v ročníku)	0	0	0	1	0	1	0										
4	Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	0	1	1	1	0	1	0										
5	Odlišení úrovní učiva (základní- rozšiřující, povinné - nepovinné, apod.)	1	1	1	1	1	1	0										
6	Otázky a úkoly za témata, lekcemi	1	1	1	0	1	1	1										
7	Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	0	0	0	0	0	0	0										
8	Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	0	0	0	0	0	0	0										
9	Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod yk pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)	0	0	0	0	0	1	1										
10	Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	0	0	0	0	0	0	1										
11	Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	0	1	0	0	0	0	0										
12	Prostředky nebo instrukce pro sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	0	0	0	0	0	0	0										
13	Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné opovědi apod.)	0	0	0	0	0	0	0										
14	Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura apod.)	0	1	1	0	0	1	1										
Učebnice		f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x										
D		Obrazové komponenty																
1	Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	1	1	1	1	1	1	1										
2	Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	1	1	1	1	1	1	1										
3	Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj. pro určité části verbálního textu)	1	1	1	1	1	1	1										
4	Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	1	1	0	1	1	1	0										
E II	Koeficient využití aparátu řídicího učení	38,89	55,56	50,00	44,44	38,89	66,67	50,00										

III.		Aparát orientační																			
Učebnice		f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x													
E		Verbální komponenty																			
1	Obsah učebnice	1	1	1	1	1	1	1													
2	Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	1	1	1	1	1	1	1													
3	Marginálie, živá záhlaví aj.	0	0	0	0	0	1	0													
4	Rejstřík (jmenný, věcný, smíšený)	1	0	0	1	0	0	1													
E III	Koeficient využití aparátu orientačního	75,00	50,00	50,00	75,00	50,00	75,00	75,00													
E O		Shrnutí komponent																			
Učebnice		f3r	f3s	f3t	f3u	f3v	f3w	f3x													
EV	Koeficient využití verbálních komponentů	44,44	48,15	51,85	37,04	37,04	62,96	51,85													
EO	Koeficient obrazových komponentů	100,00	100,00	88,89	77,78	77,78	100,00	88,89													
E	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	58,33	61,11	61,11	47,22	47,22	72,22	61,11													

Příloha 10 Strukturní komponenty učebnic - celkový přehled

Celkový přehled využití komponentů v jednotlivých učebnicích

Učebnice		Průměr CZ	Průměr F
E I	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	54,17	75,00
E II	Koeficient využití aparátu řídicího učení	35,19	49,77
E III	Koeficient využití aparátu orientačního	48,96	65,63
EV	Koeficient využití verbálních komponentů	34,57	53,09
EO	Koeficient obrazových komponentů	72,69	86,11
E	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	44,10	61,34
průměr koeficientů		48,28	65,16

Přehled využití komponentů v jednotlivých učebnicích

Učebnice pro českou primární školu

Učebnice	E I	E II	E III	EV	EO	E	Průměr koeficientů
	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	Koeficient využití aparátu řídicího učení	Koeficient využití aparátu orientačního	Koeficient využití verbálních komponentů	Koeficient obrazových komponentů	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	
c1a	57,14	27,78	50,00	33,33	66,67	41,67	46,10
c1b	50,00	33,33	50,00	37,04	55,56	41,67	44,60
c1c	57,14	33,33	50,00	37,04	66,67	44,44	48,10
c1d	64,29	22,22	50,00	25,93	88,89	41,67	48,83
c1e	78,57	27,78	50,00	37,04	88,89	50,00	55,38
c1f	78,57	38,89	50,00	44,44	88,89	55,56	59,39
c1g	64,29	38,89	50,00	40,74	77,78	50,00	53,62
c1h	57,14	33,33	50,00	40,74	55,56	44,44	46,87
c1i	42,86	38,89	50,00	29,63	77,78	41,67	46,80
c1j	64,29	27,78	50,00	37,04	66,67	44,44	48,37
c1q	28,57	33,33	25,00	18,52	66,67	30,56	33,77
c1r	28,57	38,89	50,00	25,93	66,67	36,11	41,03
c1v	57,14	27,78	50,00	29,63	77,78	41,67	47,33
c1w	50,00	27,78	50,00	22,22	88,89	38,89	46,30
c2b	50,00	33,33	50,00	29,63	77,78	41,67	47,07
c2c	21,43	22,22	50,00	18,52	44,44	25,00	30,27
c2d	64,29	50,00	50,00	48,15	77,78	55,56	57,63
c2e	64,29	50,00	50,00	48,15	77,78	55,56	57,63
c2f	42,86	38,89	50,00	37,04	55,56	41,67	44,33
c2g	42,86	38,89	50,00	37,04	55,56	41,67	44,33
c2h	71,43	44,44	50,00	44,44	88,89	55,56	59,13
c2i	57,14	22,22	50,00	25,93	77,78	38,89	45,33
c2j	50,00	50,00	25,00	37,04	77,78	47,22	47,84
c2k	57,14	44,44	75,00	44,44	77,78	52,78	58,60

Učebnice pro francouzskou primární školu

Učebnice	E I	E II	E III	EV	EO	E	Průměr koeficientů
	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	Koeficient využití aparátu řídicího učení	Koeficient využití aparátu orientačního	Koeficient využití verbálních komponentů	Koeficient obrazových komponentů	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice	
f3a	85,71	55,56	75,00	62,96	88,89	69,44	72,93
f3b	85,71	55,56	75,00	62,96	88,89	69,44	72,93
f3c	78,57	55,56	75,00	62,96	77,78	66,67	69,42
f3d	71,43	61,11	75,00	59,26	88,89	66,67	70,39
f3e	71,43	38,89	50,00	48,15	66,67	52,78	54,65
f3f	85,71	66,67	75,00	70,37	88,89	75,00	76,94
f3g	78,57	38,89	75,00	48,15	88,89	58,33	64,64
f3h	71,43	44,44	75,00	51,85	77,78	58,33	63,14
f3i	78,57	44,44	75,00	51,85	88,89	61,11	66,64
f3j	78,57	38,89	25,00	40,74	88,89	52,78	54,14
f3k	71,43	27,78	75,00	44,44	66,67	50,00	55,89
f3l	78,57	44,44	75,00	51,85	88,89	61,11	66,64
f3m	85,71	66,67	75,00	66,67	100,00	75,00	78,17
f3n	71,43	55,56	75,00	59,26	77,78	63,89	67,15
f3o	78,57	61,11	50,00	59,26	88,89	66,67	67,42
f3p	71,43	44,44	50,00	48,15	77,78	55,56	57,89
f3q	78,57	50,00	50,00	51,85	88,89	61,11	63,40
f3r	78,57	38,89	75,00	44,44	100,00	58,33	65,87
f3s	71,43	55,56	50,00	48,15	100,00	61,11	64,37
f3t	78,57	50,00	50,00	51,85	88,89	61,11	63,40
f3u	42,86	44,44	75,00	37,04	77,78	47,22	54,06
f3v	57,14	38,89	50,00	37,04	77,78	47,22	51,34
f3w	78,57	66,67	75,00	62,96	100,00	72,22	75,90
f3x	71,43	50,00	75,00	51,85	88,89	61,11	66,38

Příloha 11

Téma Evropy a interkulturní výchova ve studovaných učebnicích

TÉMA EVROPY

Učebnice pro českou primární školu

Přehled učebnic, které neobsahují téma Evropy

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
c1a	A4	měkké	95	0	0	ano	Práce, Praha 1994	Vlastivěda pro 4. ročník
c1c	A4	měkké	110	0	0	ano	Fortuna, Praha 1993	Vlastivěda pro 4. ročník základní školy
c1d	A4	měkké	80	0	0	ne	Fortuna, Praha 1994	Naše vlast - můj domov (Čítanka pro 4. a 5. ročník základní školy k vlastivědě a dějepisu)
c1e	A4	měkké	112	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1996	Vlastivěda 4
c1f	A4	měkké	72	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1993	Vlastivěda pro 4. ročník
c1g	A4	měkké	80	0	1	ne	Portál, Praha 1993	Poznáváme svět okolo nás - Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy
c1h	A5	měkké	96	0	0	ne	SPN, 1978	Vlastivěda 3
c1i	A5	pevné	224	0	0	ne	SPN, Praha 1981	Vlastivěda 4
c1j	A4	měkké	95	0	3	ano	Portál, Praha 1995	Pozorujeme, ptáme se, poznáváme - Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy
c1k	A4	měkké	40	0	0	PS	Pansofia, Praha 1995	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 1. díl
c1l	A4	měkké	40	0	0	PS	Pansofia, Praha 1995	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 2. díl
c1m	A4	měkké	16	0	0	PS	Alter, Praha 1993	Svět okolo nás I. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1n	A4	měkké	16	0	0	PS	Alter, Praha 1993	Svět okolo nás II. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1o	A4	měkké	64	0	0	PS	Prodos, Olomouc 2002	Prvouka pro 2. ročník
c1p	A4	měkké	62	0	0	PS	Prodos, Olomouc 1993	Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1q	A4	měkké	64	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1994	Prvouka pro 3. ročník ZŠ I. díl
c1r	A4	měkké	64	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1994	Prvouka pro 3. ročník ZŠ II. díl
c1s	A4	měkké	64	0	0	PS	Prodos, Olomouc 1992	Prvouka 1
c1t	A4	měkké	20	0	0	PS	Alter, Praha 1992	Cestička do školy I. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ
c1u	A4	měkké	20	0	0	PS	Alter, Praha 1992	Cestička do školy II. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ
c1v	A4	měkké	30	0	0	ano	Fortuna, Praha 1993	Obec a okolí - prvouka pro 3. ročník základní školy, 1. díl
c1w	A4	měkké	64	0	1	ano	Fortuna, Praha 1993	Živá a neživá příroda - prvouka pro 3. ročník základní školy, 2. díl
c1x	A4	měkké	48	0	1	ano	Fortuna, Praha 1993	Prvouka pro 1. ročník základní školy
c1y	A4	měkké	32	0	0	PS	SPN, Praha 1994	Poznáváme svět 1 (překlad z německého originálu)
c1z	A4	měkké	56	0	0	PS	SPN, Praha 1994	Poznáváme svět 2 (překlad z německého originálu)
c2a	A4	měkké	46	0	8	PS	AVED	Jak to je? Pracovní listy pro 3. ročník základní školy - prvouka
c2b	A5	měkké	64	0	0	ne	Alter, Všeň 1995	Putování po České republice - Vlastivěda
c2c	A5	měkké	40	0	0	ne	Alter, Všeň 1995	Naše vlast - Vlastivěda
c2d	A5	měkké	54	0	0	ne	Alter, Všeň 1995	Obrazy z českých dějin - Vlastivěda
c2e	A5	měkké	64	0	0	ne	Alter, Všeň 1995	Obrazy z novějších českých dějin - Vlastivěda
c2f	A5	měkké	62	0	0	ne	Alter, Praha 1994	Prvouka 3 - první díl
c2g	A5	měkké	72	0	0	ne	Alter, Praha 1994	Prvouka 3 - druhý díl
c2k	A4	měkké	102	0	0	ne	Portál, Praha 1996	Nápady pro vlastivědu

Přehled učebnic, které obsahují téma Evropy

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
c1b	A4	měkké	96	18	1	ano	Práce, Praha 1998	Vlastivěda pro 5. ročník
c2h	A4	měkké	112	18	0	ano	Prodos, Olomouc 1997	Vlastivěda 5
c2i	A4	měkké	56	22	0	ano	Fortuna, Praha 1998	Vlastivěda pro 4. a 5. ročník základní školy - 2. část 5. ročník
c2j	A5	měkké	40	34	0	ne	Alter, Praha 1996	Putování po Evropě - Vlastivěda
c2k	A4	měkké	64	24	1	ne	SPN, Praha 1996	Vlastivěda 5

Učebnice pro francouzskou primární školu

Přehled učebnic, které neobsahují téma Evropy

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
f3b	A4	pevné	80	0	0	ano	Hachette, Paris, 1987	Histoire CE 2

Přehled učebnic, které obsahují téma Evropy

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
f3a	A4	pevné	143	9	2	ne	Hachette, Paris, 1985	Géographie CM
f3c	A4	pevné	80	7	5	ano	Hachette, Paris, 1987	Géographie CE 2
f3d	A4	pevné	80	2	5	ne	Hachette, Paris, 1986	Mon premier livre d' Histoire et de Géographie, Éducation civique CP/CE 1
f3e	A4	pevné	141	4	6	ne	Belin, Paris, 1987	Géographie CM
f3f	A4	pevné	159	2	4	ano	Bordas, Baumé-les-Dames, 1997	Histoire - géographie - éducation civique cycle 3, CE 2
f3g	A4	pevné	159	4	2	ano	Nathan, Paris, 1995	Histoire - géographie - éducation civique - cycle 3 niveau 1
f3h	A4	pevné	160	2	0	ne	Hatier, Paris, 1988	Géographie CM
f3i	A4	pevné	176	14	0	ano	Nathan, Paris 1996	Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3
f3j	A4	pevné	127	3	1	ne	Magnard, 1991	Histoire, géographie. Une terres des hommes - CE 2
f3k	A4	pevné	126	6	3	ne	Bordas, Paris 1986	Géographie CM 1 CM2
f3l	A4	pevné	159	2	6	ne	Hatier, Paris 1987	Histoire - Géographie CE
f3m	A4	pevné	223	12	0	ne	SEDRAP, 1993	A NOUS LE MONDE! Une vision positive du monde d' hier, d' aujourd' hui et de demain
f3n	A4	pevné	143	16	0	ne	Bordas	Terres d' histoire - Géographie CM
f3o	A4	pevné	220	8	0	ne	Hachette, Istra 1996	Multilivre - histoire, géographie, sciences CM 1, Cycle des approfondissement, niveau 2
f3p	A4	pevné	160	14	0	ne	Magnard, Paris 1993	Géographie - Une terre des hommes, Cycle approfondissement, 2e et 3e année CM
f3q	A4	pevné	205	2	0	ne	Hachette, Istra 1996	Multilivre - histoire, géographie, sciences CE 2, Cycle des approfondissement, niveau 1
f3r	A4	pevné	176	14	0	ano	Nathan, Paris 1996	Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3, niveau 2
f3s	A4	pevné	160	5	3	ne	Hachette, Paris 2000	Histoire, Géographie, Éducation civique - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2, CM1
f3t	A4	pevné	160	2	0	ne	Hatier, Paris 1999	Histoire - Géographie - cycle 3, niveau 1 - CE2
f3u	A4	pevné	96	10	4	ne	Hachette, Paris 1995	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 1
f3v	A4	pevné	114	14	6	ne	Hachette, Paris 1996	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2
f3w	A4	pevné	223	27	3	ano	SEDRAP, Toulouse	A NOUS LE MONDE! Histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, année 3, CM2
f3x	A4	pevné	256	12	11	ne	Bordas, Paris 2001	MON BIBLIOTEXTE - Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, CE2/CM1/CM2

INTERKULTURNÍ VÝCHOVA

Učebnice pro českou primární školu

Přehled učebnic, které neobsahují interkulturní témata

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
c1a	A4	měkké	95	0	0	ano	Práce, Praha 1994	Vlastivěda pro 4. ročník
c1c	A4	měkké	110	0	0	ano	Fortuna, Praha 1993	Vlastivěda pro 4. ročník základní školy
c1d	A4	měkké	80	0	0	ne	Fortuna, Praha 1994	Naše vlast - můj domov (Čítanka pro 4. a 5. ročník základní školy k vlastivědě a dějepisu)
c1e	A4	měkké	112	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1996	Vlastivěda 4
c1f	A4	měkké	72	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1993	Vlastivěda pro 4. ročník
c1h	A5	měkké	96	0	0	ne	SPN, 1978	Vlastivěda 3
c1i	A5	pevně	224	0	0	ne	SPN, Praha 1981	Vlastivěda 4
c1k	A4	měkké	40	0	0	PS	Pansofia, Praha 1995	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 1. díl
c1l	A4	měkké	40	0	0	PS	Pansofia, Praha 1995	Já jsem školák - Prvouka pro 1. ročník, 2. díl
c1m	A4	měkké	16	0	0	PS	Alter, Praha 1993	Svět okolo nás I. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1n	A4	měkké	16	0	0	PS	Alter, Praha 1993	Svět okolo nás II. - Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1o	A4	měkké	64	0	0	PS	Prodos, Olomouc 2002	Prvouka pro 2. ročník
c1p	A4	měkké	62	0	0	PS	Prodos, Olomouc 1993	Prvouka pro 2. ročník ZŠ
c1q	A4	měkké	64	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1994	Prvouka pro 3. ročník ZŠ I. díl
c1r	A4	měkké	64	0	0	ne	Prodos, Olomouc 1994	Prvouka pro 3. ročník ZŠ II. díl
c1s	A4	měkké	64	0	0	PS	Prodos, Olomouc 1992	Prvouka 1
c1t	A4	měkké	20	0	0	PS	Alter, Praha 1992	Cestička do školy I. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ
c1u	A4	měkké	20	0	0	PS	Alter, Praha 1992	Cestička do školy II. - Prvouka pro 1. ročník ZŠ
c1v	A4	měkké	30	0	0	ano	Fortuna, Praha 1993	Obec a okolí - prvouka pro 3. ročník základní školy, 1. díl
c1y	A4	měkké	32	0	0	PS	SPN, Praha 1994	Poznáváme svět 1 (překlad z německého originálu)
c1z	A4	měkké	56	0	0	PS	SPN, Praha 1994	Poznáváme svět 2 (překlad z německého originálu)
c2b	A5	měkké	64	0	0	ne	Alter, všeň 1995	Putování po České republice - Vlastivěda
c2c	A5	měkké	40	0	0	ne	Alter, všeň 1995	Naše vlast - Vlastivěda
c2d	A5	měkké	54	0	0	ne	Alter, všeň 1995	Obrazy z českých dějin - Vlastivěda
c2e	A5	měkké	64	0	0	ne	Alter, všeň 1995	Obrazy z novějších českých dějin - Vlastivěda
c2f	A5	měkké	62	0	0	ne	Alter, Praha 1994	Prvouka 3 - první díl
c2g	A5	měkké	72	0	0	ne	Alter, Praha 1994	Prvouka 3 - druhý díl
c2h	A4	měkké	112	18	0	ano	Prodos, Olomouc 1997	Vlastivěda 5
c2i	A4	měkké	56	22	0	ano	Fortuna, Praha 1998	Vlastivěda pro 4. a 5. ročník základní školy - 2. část 5. ročník
c2j	A5	měkké	40	34	0	ne	Alter, Praha 1996	Putování po Evropě - Vlastivěda
c2k	A4	měkké	102	0	0	ne	Portál, Praha 1996	Nápady pro vlastivědu

Přehled učebnic, které obsahují interkulturní témata

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
c1b	A4	měkké	96	18	1	ano	Práce, Praha 1998	Vlastivěda pro 5. ročník
c1g	A4	měkké	80	0	1	ne	Portál, Praha 1993	Poznáváme svět okolo nás - Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy
c1j	A4	měkké	95	0	3	ano	Portál, Praha 1995	Pozorujeme, ptáme se, poznáváme - Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy
c1w	A4	měkké	64	0	1	ano	Fortuna, Praha 1993	Živá a neživá příroda - prvouka pro 3. ročník základní školy, 2. díl
c1x	A4	měkké	48	0	1	ano	Fortuna, Praha 1993	Prvouka pro 1. ročník základní školy
c2a	A4	měkké	46	0	8	PS	AVED	Jak to je? Pracovní listy pro 3. ročník základní školy - prvouka
c2k	A4	měkké	64	24	1	ne	SPN, Praha 1996	Vlastivěda 5

Učebnice pro francouzskou primární školu

Přehled učebnic, které neobsahují interkulturní témata

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
f3b	A4	pevné	80	0	0	ano	Hachette, Paris, 1987	Histoire CE 2
f3h	A4	pevné	160	2	0	ne	Hatier, Paris, 1988	Géographie CM
f3i	A4	pevné	176	14	0	ano	Nathan, Paris 1996	Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3
f3m	A4	pevné	223	12	0	ne	SEDRAP, 1993	A NOUS LE MONDE! Une vision positive du monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain
f3n	A4	pevné	143	16	0	ne	Bordas	Terres d'histoire - Géographie CM
f3o	A4	pevné	220	8	0	ne	Hachette, Istra 1996	Multilivre - histoire, géographie, sciences CM 1, Cycle des approfondissement, niveau 2
f3p	A4	pevné	160	14	0	ne	Magnard, Paris 1993	Géographie - Une terre des hommes, Cycle approfondissement, 2e et 3e année CM
f3q	A4	pevné	205	2	0	ne	Hachette, Istra 1996	Multilivre - histoire, géographie, sciences CE 2, Cycle des approfondissement, niveau 1
f3r	A4	pevné	176	14	0	ano	Nathan, Paris 1996	Histoire, Géographie, Éducation civique - cycle 3, niveau 2
f3t	A4	pevné	160	2	0	ne	Hatier, Paris 1999	Histoire - Géographie - cycle 3, niveau 1 - CE2

Přehled učebnic, které obsahují interkulturní témata

písmenné označení	formát	desky	počet stránek			Pracovní sešit	vydavatelství, rok vydání	Název učebnice
			celá učebnice	téma Evropy	Interkulturní výchova			
f3a	A4	pevné	143	9	2	ne	Hachette, Paris, 1985	Géographie CM
f3c	A4	pevné	80	7	5	ano	Hachette, Paris, 1987	Géographie CE 2
f3d	A4	pevné	80	2	5	ne	Hachette, Paris, 1986	Mon premier livre d'Histoire et de Géographie, Éducation civique CP/CE 1
f3e	A4	pevné	141	4	6	ne	Belin, Paris, 1987	Géographie CM
f3f	A4	pevné	159	2	4	ano	Bordas, Baumé-les-Dames, 1997	Histoire - géographie - éducation civique cycle 3, CE 2
f3g	A4	pevné	159	4	2	ano	Nathan, Paris, 1995	Histoire - géographie - éducation civique - cycle 3 niveau 1
f3j	A4	pevné	127	3	1	ne	Magnard, 1991	Histoire, géographie. Une terres des hommes - CE 2
f3k	A4	pevné	126	6	3	ne	Bordas, Paris 1986	Géographie CM 1 CM2
f3l	A4	pevné	159	2	6	ne	Hatier, Paris 1987	Histoire - Géographie CE
f3s	A4	pevné	160	5	3	ne	Hachette, Paris 2000	Histoire, Géographie, Éducation civique - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2, CM1
f3u	A4	pevné	96	10	4	ne	Hachette, Paris 1995	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 1
f3v	A4	pevné	114	14	6	ne	Hachette, Paris 1996	Géographie - A monde ouvert - cycle 3, niveau 2
f3w	A4	pevné	223	27	3	ano	SEDRAP, Toulouse	A NOUS LE MONDE! Histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, anné 3, CM2
f3x	A4	pevné	256	12	11	ne	Bordas, Paris 2001	MON BIBLIOTEXTE - Lire en histoire, géographie, éducation civique, sciences - cycle 3, CE2/CM1/CM2

Poznámka: Pokud je v kolonce pracovní sešit uvedeno "PS", znamená, že učebnice je sama o sobě pracovním sešitem a nedělí se na učební text a pracovní sešit.

Příloha 12 Myšlenka interkulturalismu ve vzdělávacích programech

1. Vzdělávací programy české primární školy

1.1 Učební osnovy 50.-80. let XX. století

1.1.1 1953 (Učební osnovy pro 1. až 5. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy – Národní škola)

Úkolem je „*probouzet v dětech lásku k vlasti* vychováváním jich k lásce a úctě k rodičům, ke škole a k učiteli, ke vzorným pracovníkům, k budovatelům socialismu, k naší i sovětské armádě, *k zakladatelům SSSR* a vedoucím osobnostem našeho lidově demokratického státu.“(s.8).

„Při čtení textů socialistické **literatury** vybírá a zdůrazňuje učitel to, co dává dětem představy o charakteristických zvláštěnostech života sovětských, českých a slovenských socialistických lidí: kolektivní práci zaměřenou na zlepšení života pracujících, socialistický poměr k práci, která se u nás stává věcí cti, slávy, statečnosti a hrdinství, úcty k společenskému vlastnictví a *nenávisť k nepřátelům naší vlasti, Sovětského svazu, socialismu a světovému míru.*“ (s.50) Četbou článků z učebnic ruštiny a ze sovětských dětských časopisů poznávají děti vzory „sovětského socialistického budování, socialistickou morálku sovětských lidí, zvláště sovětských hrdinů práce. Těchto velkých vzorů užívá učitel k tomu, aby *vychoval mládež k lásce k národům Sovětského svazu, k hrdosti na úspěchy našeho spojence, které jsou i našimi úspěchy, k československému vlastenectví, k výchově statečných a nadšených bojovníků za mír a k obraně vlasti, k radostnému a odpovědnému poměru k práci, k socialistickému humanismu, k přátelství s národy lidových demokracií a s mírumilovnými lidmi celého světa, k proletářskému internacionalismu.*“ (s.73)

Za nejdůležitější ve výkladu **dějepis**u „již na národní škole je *dát pevné základy k výchově socialistického vlastenectví, národní hrdosti a proletářského internacionalismu.* Učitel sám si nejprve musí uvědomit, co znamená socialistické vlastenectví a proletářský internacionalismus. Je to láska k naší lidově demokratické vlasti, hluboká oddanost a věrnost českému a slovenskému národu, láska ke KSČ, bratrská soudržnost všech pracujících v naší zemi a hrdost na naše národní tradice, které jsou v souladu s životními zájmy pracujících na celém světě, city nejupřímnějšího přátelství a *bezvýhradná oddanost k SSSR, k jeho lidu a k odkazu nesmrtelného díla J.V. Stalina.* Nerozlučně s tím je spojena

i *nenávisť k nepřátelům naší vlasti* a socialismu a pohotovost položit i svůj život za blaho vlasti ve spojení s velikým táborem míru, se stamiliony lidí ve světě bojujícími za mír.“(s.85)

1.1.2 1960 (Učební osnovy pro 1. – 5. ročník)

Učební osnovy zdůrazňují, aby se učivo uplatňovalo takovým způsobem, aby „od poznání nejbližších jevů a věcí docházeli k poznání věcí a jevů vzdálenějších, aby se *naučili milovat* svou obec, svůj kraj, ale zároveň svou vlast a *socialistický tábor v čele s SSSR*.“(s.7) „

Při vyučování v hodinách **českého jazyka** učitel „probouzí v žácích úctu a *lásku* k národnímu jazyku a literatuře, k naší socialistické *vlasti a k národu*, k lidu a jeho práci, k jeho boji za mír po boku Sovětského svazu a *všech mírumilovných lidí na celém světě*. Tím vyučování českému jazyku mocně přispívá k výchově k socialistickému vlastenectví, *k proletářskému internacionalismu a k lásce k Sovětskému svazu*.“(s.10) „Četba přispívá k vzájemnému poznání a k výchově *bratrské spolupráce Čechů a Slováků v jednotném socialistickém státě*. Ze světové dětské četby poznávají žáci především literaturu ruskou a sovětskou a *učí se poznávat a milovat Sovětský svaz a jeho lid*.“(s.13)

„V hodinách **vlastivědy** vede učitel žáky k materialistickému nazírání na svět. Při vyučování je upozorňuje na krásu přírody, uměleckých a kulturních památek, na *nezbytnost a krásu přátelství a soudružství mezi lidmi*, vede je, aby si uvědomovali význam práce lidí a jejich výsledků pro společnost. Tím se *probouzejí a posilují city socialistického vlastenectví, přátelství k Sovětskému svazu, k ostatním socialistickým zemím a k pokrokovým lidem z celého světa*.“(s.69)

1.1.3 1976 (Učební osnovy pro 1. – 4. ročník)

První stupeň základní školy má „přispět k formování základů vědeckého světového názoru a morálních vlastností socialistického člověka, vštípit dětem základní návyky správného chování a vzájemného soužití s ostatními dětmi v kolektivu, ohleduplného chování k mladším dětem, vést je k úctě k dospělým, k rodičům, k učitelům a k společenským institucím, probouzet a rozvíjet lásku k vlasti a k jejímu lidu, učít je *uvědomovat si význam našich internacionálních svazků* a vážit si všech lidí, kteří usilují o mír a spravedlnost ve světě ... Působením výchovného vyučování a postupným ovládnutím nejjednodušších základů věd a nejpotřebnějších dovedností si pozvolna začíná osvojovat prvky vědeckého světového názoru. Zformovaly se již některé rysy jeho charakteru (začíná např. mít smysl pro čest, pro právo a spravedlnost, oceňuje kamarádství). Jeví snahu uplatňovat

se v kolektivu, účastní se i veřejně prospěšné práce. Začíná si uvědomovat, že je mladým občanem socialistického státu, čímž se rozvíjejí jeho základní city socialistického vlastenectví. Na základě poučení i praktických činností se u žáků *začínají rozvíjet internacionální vztahy, děti začínají chápat podstatu socialistického internacionalismu.*"(s.5)

Prostřednictvím výuky **českého jazyka** děti citově zakořeňují „v rodině, v domově, v rodném kraji, v životě a práci lidu, v národní kultuře určené dětem. *Probouzejí city přátelství k jiným dětem ze socialistických i dalších zemí.*"(s.13) Učitel „orientuje děti v rodině, ve školním kolektivu, v rodném kraji, v socialistické společnosti. *Probouzí city přátelství k dětem a k pracujícím lidu bratrského Slovenska, SSSR, dalších socialistických i jiných zemí.*"(s.14-15) Učitel „rozvíjí lásku k národní historii vybraným okruhem pověstí, vede k pochopení lidového hrdiny bojujícího proti sociálnímu útisku. Zabývá se tematikou nových vztahů v rodině, přátelskými a soudružskými vztahy ve školním a pionýrském kolektivu, *vede k poznání české a slovenské pospolitosti, k lásce k dětem a lidu SSSR, socialistických zemí a k dětem a pracujícím ostatních zemí světa.*"(s.17) Literatura „v povídkách seznamuje s klasickými hrdiny a typy, s jejich bojem za spravedlnost, svobodu vlasti a sociální pokrok. V pověstech a historických povídkách *prohlubuje citové vztahy k české a slovenské minulosti a k minulosti spřátelených národů.* Zabývá se složitějšími vztahy v rodině, ve společnosti, v životě dětského kolektivu, *konkretizuje blíže pojem socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu.*"(s.20)

1.1.4 1984 (Učební osnovy pro 1. – 4. ročník základní školy)

Cílem výchovně vzdělávací práce na 1. stupni základní školy je: „Probouzet a rozvíjet u žáků lásku k vlasti a k jejímu lidu, učit je *uvědomovat si význam našich internacionálních svazků a vážit si všech lidí, kteří usilují o mír a spravedlnost ve světě,* vytvářet kladný vztah žáků k obraně socialistické vlasti, učit žáky chápat úlohu velké Sovětské armády jako osvoboditelky naší vlasti a záruky bezpečnosti."(s.3)

Český jazyk „rozvíjí vyjadřování, poznávací schopnosti a myšlení žáků, přispívá k vytváření základů vědeckého světového názoru, vede žáky k vnímání estetických hodnot, působí na vytváření základů vědeckého světového názoru, vede žáky k vnímání estetických hodnot, působí na vytváření základů socialistické morálky, *učí je lásce k vlasti, k Sovětskému svazu a ke všem mírumilovným a pokrokovým lidem světa.* Rozvíjí tedy osobnost dítěte po stránce rozumové, emocionální i volní, výrazně ovlivňuje motivační sféru jeho rozhodování a jednání."(s.11) Literární výchova vytváří „předpoklady pro účinnou výchovu žáků

k vědeckému světovému názoru, *k socialistickému vlastenectví, proletářskému a socialistickému internacionalismu*, pro výchovu mravní, pracovní a brannou(s.12). „O lidských vztazích se žáci dovídají ve vyprávění o dětech, v nichž je přitažlivě podán svět přírody a lidí, jejich práce a výtvorů a která *citově vážou děti k rodině, domovu, rodnému kraji, k našemu státu a k ostatním zemím socialistického společenství.*“ (s.16-17) Žáci „vnímají, prožívají a postupně i hodnotí při četbě a poslechu ukázek z poezie krásu českého jazyka, jeho obraznost, vtip a zvukové hodnoty, kultivují své city a fantazii, četbou a poslechem pohádek rozvíjejí své vztahy k lidem i k přírodě, optimismus a víru v to, že životní situace jsou řešitelné, umíme-li užít rozumu a máme-li dobré přátele. Při vyprávění o dětech prožívají příběhy dětských hrdinů a národních hrdinů z doby bojů za národní svobodu i příběhy dětí současných, *uvědomují si svou pospolitost a společné zájmy s dětmi socialistických zemí i zemí dalších, při četbě si upevňují vědomí, že je třeba hájit svobodu a mír ve světě.*“ (s.18-19) Při četbě povídek žáci „prohlubují své vědomosti o životě dětí a dospělých v minulosti za kapitalismu, v období boje proti fašismu a doplňují vlastní prožitky i vědomosti ze současného života v socialistické republice, seznamují se s klasickými typy hrdinů a s významnými osobnostmi, s jejich bojem za spravedlnost, lepší život a sociální pokrok, s pokrokovými revolučními a bojovými tradicemi našeho lidu, zabývají se složitějšími vztahy v rodině, společnosti, v životě dětského kolektivu, *uvědomují si blíže pojmy socialistického vlastenectví a internacionalismu*, v dobrodružných povídkách a románech se dovídají o neobyčejných hrdinech, pionýrech a statečných lidech, při četbě moderních pohádek rozvíjejí svou obrazotvornost, smysl pro humor i poznání krásy a bohatosti jazyka, četbou pověstí *prohlubují své citové vztahy k české a slovenské minulosti i k minulosti spřátelených národů*, četbou bajek jsou vedeni k přemýšlení nad lidskými vlastnostmi, učí se je lépe poznat a hodnotit, uměleckonaučnou literaturou si otvírají výhledy k přírodním a společenským vědám, jsou vedeni k zamyšlení nad kulturními a politickými otázkami, při četbě časopisů si uvědomují význam výročí a památných dnů.“ (s.24)

Prostřednictvím prvouky je žák veden k tomu, aby se „v souladu s výchovou ke komunistické morálce, socialistickému vlastenectví a ke kolektivismu podílel na dělbě práce v dětském kolektivu, aby cítil odpovědnost za výsledky své práce ve škole i mimo školu, aby si vážil poctivé práce pracujících, aby *uměl v rámci svých možností pomáhat druhým a aby si utvářel vztah k dětem celého světa.* Důležitou úlohu plní prvouka při *pěstování úcty a lásky k SSSR, kladného postoje k bratrskému slovenskému národu a národnostem našeho státu.* Žák si výchovným působením prvouky prohlubuje morální vlastnosti, jako je družnost, pracovitost, skromnost, čestnost, upřímnost, ale i vytrvalost, ohleduplnost, snášenlivost, kritičnost a sebekritičnost.“ (s.51) „Žáci

se důkladně seznamují s životem společnosti, zejména dětí. Uvědomují si základní vztahy v rodině a v příbuzenstvu. Vědí, že existuje obec, okresní město, Česká socialistická republika a Slovenská socialistická republika a Československá socialistická republika jako společný stát obou národů. Znají státní a národní symboly a prokazují jim úctu. *Začínají si uvědomovat základní vztahy internacionální, zejména k Sovětskému svazu.* Uvědomělá aktivní činnost a účast žáků na oslavách svátků, památných dnů a významných událostí vytváří předpoklady pro vznik socialistického vlastenectví.“(s.60) *„Žáci vědí, že na světě žijí děti různé barvy pleti, s různou mateřskou řečí.* Uvědomují si význam Mezinárodního dne dětí. Znají mateřskou řeč českých a slovenských dětí. Chápu pojem Československá socialistická republika – domov českých a slovenských dětí.“(s.63) *„Žáci poznávají také příklady bratrské spolupráce Čechů a Slováků a ostatních obyvatel ve společné socialistické vlasti i příklady těsné spolupráce se socialistickými státy. Ve 4. ročníku se tak uskutečňuje výchova k socialistickému vlastenectví a proletářského internacionalismu“*(s.74).

1.2 Vzdělávání žáků na přelomu XX. století

1.2.1 Vzdělávací program Základní škola

Vzdělávací cíle programu Základní škola jsou rozčleněny na složku poznávacích cílů, dovedností a kompetencí a složku hodnotových cílů, postojů a motivů jednání žáků. Cíle základního vzdělávání týkající se postojů a hodnot (ZŠ,s.7) jsou zaměřeny na to, aby žáci pochopili základní principy demokratické společnosti, poznali způsoby, jak se projevovat jako aktivní a odpovědný občan, vážili si svého domova a své vlasti, *uvědomovali si nebezpečí a nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků i různých forem diskriminace a pochopili význam a potřebu mezinárodního dorozumění, dodržování základních lidských práv a ochrany lidské důstojnosti.* Vzdělávací cíle programu se promítají do všech předmětů, které svým obsahem poskytují široké spektrum příležitostí k jejich naplňování.

Prostřednictvím výuky **českého jazyka** „získává žák schopnost vyjadřovat své myšlenky a city, vžívat se do myšlení a citění druhých lidí. Získává prostředky k tomu, aby *chápal význam nejdůležitějších literárních výtvorů v historii národní a evropské kultury,* mohl se orientovat v různých formách slovesné produkce současnosti.“(ZŠ,s.17)

Výuka **cizích jazyků** na základní škole „vytváří předpoklady pro budoucí zapojení žáků do vzájemné komunikace mezi národy v rámci Evropy i světa, připravuje je jak k praktickému užívání jazyka, tak k objevování a chápání skutečností, které se nacházejí i mimo oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Vyučovací činnost učitele by měla vytvářet podmínky mj. k tomu,

aby se žáci „seznamovali se základními poznatky z reálií zemí příslušné jazykové oblasti, s nejběžnějšími zvyky a sociálními konvencemi a *aby si žáci rozšiřovali všeobecný kulturní obzor, který je předpokladem k formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy, k pěstování vzájemné tolerance a respektu, k úctě ke kulturním hodnotám jiných národů*“ (ZŠ, s.44).

Vyučovací předmět **prvouka** uvádí v příkladech rozšiřujícího učiva témata Mír, přátelské vztahy mezi lidmi různých zemí a zajímavosti o lidech v jiných zemích. Vyučování žáků v předmětu prvouka se zaměřuje na to, aby si žáci osvojili schopnost vnímavě sledovat život kolem sebe, orientovali se v něm a chápali ho jako určité uspořádání skutečností, které na sebe navazují nebo se ovlivňují a které pro ně mohou být příznivé, rozvíjející, ale i omezující. Žáci se mají naučit vyjadřovat vlastní názory v přiměřené mezilidské komunikaci a respektovat názory druhých a mají si osvojit potřebné základní vědomosti o sobě, jiných lidech, živočiších a rostlinách, o škole, rodině a životě v nejbližším okolí, o činnostech a výtvorech lidí, o vztazích mezi lidmi a o vztazích člověka k přírodě a ke zdraví. Žáci si mají osvojit základní dovednosti a návyky potřebné k plnění povinností, pro bezkonfliktní komunikaci s okolím a pro ochranu svého zdraví a bezpečnosti. Měli by rovněž chápat význam spolupráce, pomoci i odpovědnosti (ZŠ, s.92). Učivo prvouky je též zaměřeno na schopnost žáků pozdravit, přivítat se se známou osobou, představit se osobě, se kterou se setkává poprvé, rozloučit se, umět odpovídat na přiměřené otázky, umět se zeptat na vše, co ho zajímá, vhodně se chovat v různých situacích a uplatnit základní pravidla slušného chování, snažit se řešit spory nenásilným způsobem, nevynucovat si požadavky násilím a respektovat odlišné názory a zájmy jiných. Měli by chápat nevhodnost neslušných, hrubých a urážlivých výrazů a nepoužívat je v rozhovoru s jiným člověkem. Rovněž by měli být schopni poukázat na nevhodné chování a diskutovat o něm (ZŠ, s.105).

Vlastivěda „formuje u žáků vědomí příslušnosti k vlastnímu národu, pěstuje žádoucí hodnotové orientace, rozvíjí zájem žáků o poznávání života, tradic, zvyklostí a *zvláštností společenství* v různých historických obdobích a v různých *kulturních oblastech světa*. Na příkladech ze života lidí, na základě zkušeností žáků a prostřednictvím rozmanitých činností získávají pojmy domov a vlast konkrétní věcný, ale i mravně a citově zabarvený obsah. Vyučování směřuje zejména k tomu, aby si žáci utvářeli počáteční ucelenou představu o přírodě, kultuře, historii a o životě lidí i o výsledcích jejich činnosti na různě velkých územích naší vlasti, aby si žáci utvářeli základní představu o způsobu života svých předků v různých historických obdobích i o způsobu života lidí v sousedství vlasti a aby žáci získávali odpovědný vztah ke kulturnímu bohatství vlasti, k jejímu přírodnímu prostředí, kulturnímu dědictví a historickým památkám“ (ZŠ, s.122). V rámci

učebního předmětu vlastivěda by se žák měl naučit „Popsat polohu České republiky v Evropě, orientovat se na mapách střední Evropy a Evropy, určit a lokalizovat na mapách sousední státy České republiky, popsat polohu sousedních států České republiky, stručně posoudit jejich přírodní tvářnost, hospodářskou a společenskou vyspělost, vyhledat na mapách známé oblasti cestovního ruchu na území sousedních států České republiky, vyjmenovat a vyhledat na mapách významné evropské státy, významná evropská města a střediska cestovního ruchu“ (ZŠ, s.125).

Specifické cíle předmětu vlastivěda jsou zaměřeny na utváření počáteční ucelené představy o přírodě, kultuře, historii a o životě lidí i o výsledcích jejich činnosti na různě velkých územích naší vlasti, utváření základní představy o způsobu života svých předků i o způsobu života lidí v sousedství vlasti a získání odpovědného vztahu ke kulturnímu bohatství vlasti, k jejímu přírodnímu prostředí, kulturnímu dědictví a historickým památkám (ZŠ, s.122). Žáci by měli umět „vyjádřit svými slovy územně správné pojmy obec, okres a region, charakterizovat stav životního prostředí regionu a vysvětlit s porozuměním význam regionálních tradic a symbolů“ (ZŠ, s.123). Měli by být schopni „rozlišovat pojmy vlast a cizina, vyjmenovat a popsat státní symboly České republiky, s porozuměním používat základní státoprávní pojmy jako stát, prezident, parlament, vláda, volby a demokracie, uvést jména prezidenta a premiéra České republiky, popsat současný stav a aktuální problémy životního prostředí v České republice“ (ZŠ, s.124).

1.2.2 Vzdělávací program Obecná škola

Ze souboru vyučovacích předmětů vzdělávacího programu Obecná škola se k tématu interkulturalismu a Evropy váže pouze vyučovací předmět vlastivěda, v němž děti získávají první poučení o Evropě. **Vlastivěda** by v pojetí obecné školy měla být odlišná od dřívějšího pojetí tohoto předmětu. „Učitel by měl docílit, aby slovo vlast nebylo pro jedenáctileté dítě prázdným pojmem. Citlivě podané vyprávění o české zemi a její minulosti, o slavných osobnostech našich dějin, by mělo v dětech vzbudit zdravou národní hrdost a pocit příslušnosti k vlastnímu národu, touhu být užitečným členem lidské společnosti v budoucnu. V 5. třídě vlastivědné učivo přesahuje hranice vlasti, děti získávají prvé zeměpisné poučení o Evropě a dalších kontinentech. Pojem domov a vlast jsou tak zasazeny do širších vazeb. Především v rámci tohoto předmětu a návaznosti na prvouku jsou kladeny základy občanských ctností a pochopení společenských vazeb. Odtud se pak na vyšším stupni odvine osa výchovy k občanství“ (OŠ, s.72). Jedním z navržených témat vlastivědy téma Žijeme v Evropě, které je zaměřeno především na vymezení Evropy jako kontinentu.

Pozornost je věnována i cestování po Evropě, evropským státům a jejich hlavním městům.

1.2.3 Vzdělávací program Národní škola

Jedním ze základních směrů vzdělávání programu Národní škola je rozvíjení citlivosti ke kultuře evropské a mimoevropské prostřednictvím pochopení a poznávání národní kultury. Je důležité postupně *pěstovat evropskou identitu a dovést děti k nezbytnosti aktivní znalosti cizích jazyků.*

K myšlence interkulturalismu se dále váže oblast výuky cizích jazyků a vzdělávací předmět vlastivěda. Cílem výuky **cizích jazyků** je především *„vzbudit zájem o cizí jazyky, ujistit děti o tom, že ovládat cizí jazyk je zcela přirozené“* (NŠ, s.52). Žáci by měli zvládnout nejjednodušší realie jazykové oblasti, kde se mluví vyučovacím jazykem, a to formou pohádek, příběhů, obrázků a vyprávění pedagoga.

Cíle předmětu **vlastivěda** v oblasti postojů jsou definovány: *„Mám rád místo, kde žiji, vážím si tradic rodiště, regionu i celé vlasti, patřím k svému národu, jsem na něj hrdý, vážím si tradic a kultury ostatních národů a etnik, respektuji jejich svobodu a nezávislost, mám úctu k lidským právům a demokracii.“* (NŠ, s.70) Vlastivědné téma Za hranicemi ČR se soustřeďuje na Evropu a evropské státy, hlavní města sousedních států, poznatky získané cestováním dětí, *lidská společenství a elementární charakteristiku kontinentů a jejich obyvatel.*

Vzdělávací program Národní škola je zaměřen též na **výchovu ke zdravému životnímu stylu**. Cíle výchovy k zdravému životnímu stylu v oblasti postojů jsou *odmítání jakýchkoliv forem rasismu a nesnášenlivosti mezi lidmi.*

1.3 Současný a budoucí trend

1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Současná vzdělávací politika podporuje decentralizaci školství, zvyšuje autonomii škol a podporuje princip tzv. „reformy zdola“, takže reforma výuky se tak může realizovat přímo na místě, kde probíhá, tj. ve škole. Nový školský zákon (ze září 2004, vstupuje v platnost v lednu 2005) zavádí Rámcové vzdělávací programy a prosazuje tak kurikulární reformu, jež spočívá zejména ve změně pojetí a hierarchii cílů a v zavedení klíčových kompetencí. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z myšlenky celoživotního učení a formulují očekávanou výstupní úroveň vzdělání na jednotlivých stupních škol.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) byl vytvořen v souladu se strategiemi vzdělávací

politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání. Podle RVP ZV budou zpracovány školní vzdělávací programy (dále ŠVP), ve kterých budou moci školy zohlednit místní podmínky, specifické potřeby a profilaci školy. Budoucí vývoj ukáže, zda jsou učitelé a ředitelé škol na takovou radikální změnu připraveni a zda budou schopni adekvátně reagovat a vytvářet kvalitní ŠVP.

RVP ZV zdůrazňuje klíčové kompetence, které jsou provázány s obsahem vzdělávání a uplatněním získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě.

Klíčové kompetence jsou souborem důležitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů pro osobnostní rozvoj žáků a jejich následné uplatnění ve společnosti. Osvojování těchto kompetencí je dlouhodobým procesem, který je ukotven již v předškolním vzdělávání a pokračuje přes všechny stupně vzdělávání až do dospělosti. RVP ZV formuluje úroveň kompetencí, které by žáci měli v dané etapě vzdělání dosáhnout, tato úroveň však není považována za konečnou. Kompetence jsou nadpředmětové¹ a nestojí vedle sebe izolovaně, „k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, s.6). V základním vzdělávání jsou jako klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Mezi sociálními a personálními kompetencemi (RVP ZV, s.8) je uvedena schopnost přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, *respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*. Jednou z občanských kompetencí (RVP ZV, s.8) je *respekt k přesvědčení druhých lidí. Žák si váží vnitřních hodnot druhých lidí, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*.

Cíle základního vzdělávání (RVP ZV, s.4) se orientují na rozvoj schopnosti *spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*, na potřebu projevovat *pozitivní city v chování, jednání* a v prožívání životních situací, na přípravu žáků k tomu, aby se projevovali jako *svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti*, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti a na *rozvoj*

¹ Rámcový vzdělávací program mluví o „nadpředmětové podobě“ kompetencí (s.6). Dodržujeme termín RVP, ačkoliv se jeví, že termín „nadpředmětový“ není zcela přesný, jelikož kompetence nestojí nad předměty, ale vzdělávacími předměty procházejí. Z tohoto důvodu se zdá přesnější termín příčné či transverzální kompetence, podobně jako ve francouzském vzdělávacím programu.

citlivých vztahů k lidem. Vzdělání se snaží aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí** (jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce). Kromě těchto oblastí formuluje RVP **průřezová témata**, která jsou povinnou součástí vzdělávání a reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV, s.81). Příležitost k realizování průřezových témat poskytují výše jmenované vzdělávací oblasti. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“ (RVP ZV, s.81). V základním vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

Smyslem průřezového tématu **osobnostní a sociální výchova** je „pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na *dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu*“ (RVP ZV, s.82). V oblasti postojů a hodnot průřezové téma vede k *uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů a přístupů k řešení problémů*.

Osobnostní rozvoj (RVP ZV, s.83) akcentuje sebepoznání a sebepojetí, já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika (temperament, *postoje, hodnoty*), *co o sobě vím* a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému a moje vztahy k druhým lidem. Žák se rozvíjí i v oblasti seberegulace a sebeorganizace, regulace vlastního jednání i prožívání, vůle a stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.

Sociální rozvoj (RVP ZV, s.83) podporuje poznávání lidí (*vzájemné poznávání se ve skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech*, chyby při poznávání lidí), mezilidské vztahy (péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, *empatie a pohled na svět očima druhého*, respektování, podpora, pomoc, *lidská práva jako regulativ vztahů*, vztahy a naše skupina), komunikaci (*řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč lidských skutků*, cvičení pozorování a empatického a aktivního

naslouchání, dialog, komunikace v různých situacích, např. přesvědčování, řešení konfliktů, efektivní strategie jako asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci) a kooperaci a kompetenci (rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, např. seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci, např. jasná a respektující komunikace a řešení konfliktů, rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže a konkurence).

Morální rozvoj (RVP ZV, s.84) je zaměřen na hodnoty, postoje a praktickou etiku, tj. analýza vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí, vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd., pomáhající chování, při kterém člověk neočekává protislužbu a dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** představuje syntézu hodnot jako spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti. V konkrétní rovině znamená rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů. Ke své realizaci využívá toto průřezové téma „nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako tzv. laboratoř demokracie. V ní jsou žáci více motivováni k uplatňování svých názorů v diskusích a k možnosti demokraticky se podílet na rozhodnutích celku, společenství, komunity. Zároveň si sami na sobě mohou ověřit nejen význam dodržování pravidel, eventuálně v zájmu spravedlnosti se podílet na vytváření pravidel nových, ale i to, jak je důležité se o udržování demokracie starat, protože překročení hranice k anarchii či naopak k despotismu je neustále přítomným nebezpečím“ (RVP ZV, s.84).

V oblasti vědomostí a dovedností vede průřezové téma k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti, umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti, prohlubuje schopnost aktivně naslouchat a spravedlivě posuzovat a vede k uvažování o problémech v širších souvislostech.

V oblasti postojů a hodnot (RVP, s.85) průřezové téma vychovává k úctě k zákonu, učí k samostatnosti a sebedůvěře, rozvíjí schopnost zaujetí vlastního stanoviska, motivuje k ochotě pomáhat, přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů motivuje

k ohleduplnosti, umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze) a vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností.

Tematické okruhy průřezového tématu jsou zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast v životě demokratické společnosti. Škola je modelem demokratického společenství (demokratické vztahy ve škole, zapojení žáků do žákovské samosprávy, spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci). Základní témata jsou mimo jiné tato: *listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana, úloha občana v demokratické společnosti, základní principy a hodnoty demokratického politického systému (právo, spravedlnost, diferenciacce, různorodost), principy soužití s minoritami (vztah k jinému, respekt k identitám, vzájemná komunikace a spolupráce, příčiny nedorozumění a zdroje konfliktů), demokratické způsoby řešení konfliktů a problémů v osobním životě i ve společnosti. Dále to jsou formy participace občanů v politickém životě, jako je volební systémy a demokratické volby a demokracie jako forma vlády a způsob rozhodování, např. demokracie jako protiváha diktatury a anarchie, ústava jako základní zákon, demokratické způsoby řešení konfliktů atd.*

Průřezové téma **Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech** „akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění“ (RVP ZV, s.85). Evropská dimenze rozvíjí vědomí evropské identity spolu s respektem identity národní.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech podporuje u žáků vědomí tradičních evropských hodnot, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.

Příležitosti k realizaci tématu poskytuje na prvním stupni vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. V této oblasti se využívají zkušenosti a poznatky žáků z běžného života i mimořádných událostí v rodině, v obci a nejbližším okolí.

Významnou oblastí pro realizaci tohoto tématu se stává vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Český jazyk je „nejen nezastupitelným nástrojem učení, zpracování informací a prezentace postojů a názorů, ale má také významnou propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků, které jsou klíčem k bezprostřednímu dorozumění a poznávání kultury jiných národů. Cizí jazyky mají praktický význam pro mobilitu občanskou, vzdělávací i pracovní. Jsou prostředkem pro využití originálních zdrojů při poznávání života a evropské a světové kultury.

Dovednosti osvojené žáky ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, zejména při práci s internetem, jsou využívány k samostatnému získávání informací o zemích Evropy

a světa, o jejich životě a událostech. Tyto informace se následně stávají prostředkem pro orientaci v nabídce vzdělávacích, pracovních, kulturních a zájmových příležitostí a při navazování kontaktů.

Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura rozvíjí průřezové téma vztah k evropské a světové kultuře. Prohlubuje porozumění evropským kulturním kořenům a chápání kulturních souvislostí při respektování svébytnosti národních a regionálních kultur a jejich přínosu ke kultuře světové. Ozřejmuje význam kulturního a historického dědictví jako zdroje poznání a přispívá k emocionální zainteresovanosti na jeho uchování a záchraně.

Dramatická výchova, jako doplňující vzdělávací obor, umožňuje žákům vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví orientuje žáky v globálních problémech souvisejících se zdravím. V oboru tělesná výchova využívá průřezové téma zájmu žáků o sport k hlubšímu pochopení souvislostí evropských kořenů olympijských idejí a významu sportu pro vzájemné *porozumění a přátelství mezi lidmi různých národů a národností.* " (RVP ZV, s.86).

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností téma rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy. Dále prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech, rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech a prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života a utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti.

Tematické okruhy průřezového tématu jsou: rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu, naši sousedé v Evropě, život dětí v jiných zemích, lidová slovesnost, zvyky a tradice národů Evropy, naše vlast a Evropa, evropské krajiny, Evropa a svět, mezinárodní setkávání, státní a evropské symboly, Den Evropy, život Evropanů a styl života v evropských rodinách, životní styl a vzdělávání mladých Evropanů, kořeny a zdroje evropské civilizace, klíčové mezníky evropské historie, Evropská integrace, instituce Evropské unie a jejich fungování, čtyři svobody a jejich dopad na život jedince, co Evropu spojuje a co ji rozděluje, mezinárodní organizace a jejich přispění k řešení problémů dětí a mládeže.

Průřezové téma **Multikulturní výchova** umožňuje žákům *seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami a v souvislosti a touto rozmanitostí si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.* „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a *porozumění odlišným kulturám.* Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a *toleranci,* vede k *chápaní 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*“ (RVP ZV, s. 88). Multikulturní výchova se týká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou a místní komunitou. „Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové *klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků - příslušníků minorit.* Tím přispívá k vzájemnému *poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“*“ (RVP ZV, s.88).

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností toto téma poskytuje základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých, učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých, učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie, učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání a poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je, napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní

zázemí, stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu, pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu a učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Tematické okruhy průřezového tématu „vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.“ (RVP, s.89) Tematické okruhy jsou rozčleněny do pěti skupin: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity.

Oblast kulturní diference akcentuje jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti, považuje člověka za nedílnou jednotu tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika, dále zdůrazňuje poznávání vlastního kulturního zakotvení a *respektování zvláštností různých etnik* (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy) a poukazuje na základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.

Lidské vztahy jsou zaměřeny na právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost, na vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti), na předsudky a vžitá stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace), na důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, uplatňování principu slušného chování, význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti, na toleranci, empatii, umění vžít se do role druhého a lidskou solidaritu, osobní přispění k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.

Oblast Etnický původ zmiňuje *rovnocennost všech etnických skupin a kultur*. Poukazuje na *odlišnost lidí, ale i jejich vzájemnou rovnost*, na postavení národnostních menšin. Podává základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, informuje o *různých způsobech života, odlišném myšlení a vnímání světa a projevech rasové nesnášenlivosti*, přičemž poukazuje na jejich rozpoznávání a důvody vzniku.

Téma Multikulturalita objasňuje multikulturalitu současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti. Zdůrazňuje *multikulturalismus jako prostředek vzájemného obohacování*, poukazuje na specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost. Dále nabádá k naslouchání druhým, komunikaci s příslušníky

odlišných sociokulturních skupin a k *vstřícnému postoji k odlišnostem*. Zmiňuje význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

Téma Princip sociálního smíru a solidarity považuje za důležité odpovědnost a přispění každého jedince za *odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám, nekonfliktní život v multikulturní společnosti*, aktivní spolupodílení se dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin a zabývá se otázkou lidských práv a základních dokumentů v této oblasti.

Průřezové téma **Mediální výchova** se soustřeďuje na média a komunikaci, jež představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků. Média jsou důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života.

V oblasti vědomostí a dovedností umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich.

V oblasti postojů a hodnot rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení, rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) a napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání.

Cíle této vzdělávací oblasti (RVP ZV, s.30) jsou mimo jiné zaměřeny na *poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování* a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů a na samostatné a sebevědomé vystupování a jednání, jako i na efektivní, bezproblémovou a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích.

Vzdělávací obsah této oblasti je zaměřen na člověka, rodinu, společnost, vlast, přírodu, kulturu, techniku, zdraví atd. „Rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání“ (RVP ZV, s.29). Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a učí se vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných. „Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je *vlastní prožitek žáků* vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování“ (RVP ZV, s.29).

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je členěna do pěti tematických okruhů: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

V tematickém okruhu Lidé kolem nás si žáci „postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět“(RVP ZV,s.29). Očekávané výstupy pro oblast Lidé kolem nás: Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům. Žák vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci a rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy. Učivo se soustřeďuje mimo jiné na mezilidské vztahy, komunikaci, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“, vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie, podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura, významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti a nesnášenlivost mezilidmi.

V tematickém okruhu Rozmanitost přírody jsou žáci vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit a velmi obtížně obnovovat.

Mezi očekávanými výstupy pro oblast Místo, kde žijeme je očekáváno, že žák rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map, vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli a zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích. Učební obsah je formulován v několika tématech. Téma Evropa a svět se zaměřuje na kontinenty, evropské státy, Evropskou unii a cestování.

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** odráží nezastupitelnou součást lidské existence, umění a kulturu, a umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa. Kultura je chápána jako „procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce)“(RVP ZV,s.56). Tato oblast přináší umělecké osvojování světa, během kterého dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti k uměleckému dílu, k sobě samému i k okolnímu světu. Vzdelávání v této oblasti vede žáka k pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k *tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám*

různorodých skupin, národů a národností. Dále vede k možnosti aktivního *překonávání životních stereotypů* a k obohacování emocionálního života a umožňuje osobní účast v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě.

Vzdělávací oblast Umění a kultura lze rozšířit o doplňující vzdělávací obor **Dramatická výchova**, který je možno na úrovni školního vzdělávacího programu realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu či projektu.

Vybrané cíle dramatické výchovy jsou následující: Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná, *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*, reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla, pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat, *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav a zabývá se důsledky jednání postav.*

2. Francouzský vzdělávací program primární školy

Program primárního vzdělávání obsahuje **kompetence**, které by si měli žáci osvojit v průběhu vzdělávání. Kompetence jsou rozděleny do třech typů, a to transversální kompetence vztahované k postojům žáků a k vytváření základních konceptů prostoru a času, jazykové kompetence a kompetence spojené s rozdílnými disciplínami, které pokrývají poznatky a metody vhodné pro každou z velkých oblastí.

Cyklus prvního učení je vytvářen třemi odděleními mateřské školy. Vzdělávací oblast Žít společně obsahuje tři témata: přijetí, život kolektivu a komunikace. V oblasti života kolektivu a komunikace je důraz kladen mimo jiné na aktivity, které napomáhají poznání sebe sama a ostatních – ostatních dětí a dospělých a jejich rolí ve třídě a škole. Hry pomáhají *pochopit pravidla života v kolektivu* (ve třídě a ve škole).

Cyklus základní přípravy, který zahrnuje poslední ročník mateřské školy a první dva ročníky školy primární je rozčleněn na šest předmětových celků s názvy: francouzština, matematika, objevování světa, občanská výchova, umělecké výchovy a tělesná a sportovní výchova. Sledovaná problematika se objevuje v několika předmětových celcích. Oblast poznávání nazvaná Objevování světa obsahuje pojmy rámec života, dědictví a jeho uchování, generace, události a vzpomínka na ně, vzpomínání na staré způsoby života. Tyto pojmy ukazují na existenci kontinuity a historického vědomí společnosti ve vzdělávacím programu tak nezbytné pro *mezigenerační toleranci* a pochopení současného světa. Oblast

občanské výchovy vychází ze života třídy, kde dítě objevuje pravidla života ve společenství a hodnoty, které ho vytváří a kde také poznává svou odpovědnost. Žáci se musí naučit *respektu k sobě samému a k ostatním, musí si uvědomit nutnost respektovat druhé* a právo respektovat sám sebe, svou identitu, osobnost, nedotknutelnost fyzickou, majetkovou i myšlenkovou. Dále jsou uvedena doporučení pro respektování života v komunitě a *uvědomění si pravidel života v komunitě založené na respektování pravidel, vlastní odpovědnosti a dobře odvedené práci.*

Cyklus prohlubování znalostí zahrnující poslední dva roky primární školy je rozčleněn na předmětové celky, z nichž francouzština, matematika, občanská výchova, umělecké výchovy, tělesná a sportovní výchova navazují na předmětové celky předchozího cyklu. Na místo objevování světa jsou v programu zařazeny dva předmětové celky a to: vědy a technologie, historie a geografie.

Historické a geografické poznávání je založeno na pochopení současného světa, *jednání svobodných a odpovědných osob* a aktivní existenci vyžadující znalost tohoto světa ve svém vývoji a odlišnostech, což dítě poznává na příkladu Francie, který je situován do evropského a světového celku. Studium historie je založeno na prezentaci hlavních historických etap Francie zasazených do historického vývoje evropského a světového. Poznávání historického vývoje je zde naznačeno názvy jednotlivých etap, např.: Čas zámek a katedrál a život na venkově, Renesance, velké objevy a náboženské války, Francouzská společnost a klasicistní umění, Vědecký pokrok, průmyslová revoluce a sociální proměny, Vytvoření republiky a obtížný rozvoj demokracie, Technologické a sociální transformace během 20. století, atd. Přehled těchto historických etap umožňuje usuzovat na obsah dějepisného vzdělávání, který není postaven pouze na encyklopedických znalostech významných dat a osobností, ale poskytuje i širší vhled na utváření společnosti a roli Francie na vývoj světových dějin.

Během studia **geografie** by si žáci měli osvojit schopnost rozpoznat Francii a její umístění v evropském a světovém celku a na mapě určit velká světová společenství, jako je Evropa, metropolitní Francie a její zámořská území². Geografické vzdělávání je rozděleno do šesti oblastí. Oblast Pohled na svět obsahuje schopnost jmenovat základní celky zeměkoule, Evropy a Francie a lokalizovat je na mapách různých měřítek. Ze zeměkoule by měli

² Za metropolitní Francii je považováno území francouzské části kontinentální Evropy mezi Atlantským oceánem, Rýnem a Středozemním mořem a Korsika. Zámořská území Francie zahrnuje 4 zámořské departementy (Guadeloupe, Martinik, Francouzskou Guyanu, Réunion) a 3 zámořská území (Francouzskou Polynésii, Novou Kaledonii a Wallisovy ostrovy).

žáci umět poznat kontinenty, oceány, klimatické zóny, rozložení obyvatel, základní státy, státy bohaté a státy chudé. Poznatky o Evropě by měly zahrnovat rozměry, velké regionální celky, hlavní země a Evropskou unii. Oblast Francie v Evropě ukládá situovat Francii v Evropě a vyzdvihnout její integraci v Evropské unii a znát velká ohniska osídlení a velké komunikační cesty. Evropská specifičnost spočívá v diverzitě krajin, které neprokazují relativní jednotu vzhledem ke kontinentům jako je Afrika nebo Asie. Evropa je charakterizována důležitostí měst a komunikacemi, které je spojují. Učitel představuje tradiční politické, přírodní, kulturní a ekonomické limity Evropy opíraje se o kartografické materiály. Podává rovněž první informace o Evropské unii. Důležité body jsou: rozdílnost krajin od západu na východ a od severu na jih, využití pobřeží lidmi, horské masivy, nížiny, moře, obydlené a neobydlené zóny, pozorování městských a dopravních zón, rozložení evropských center, vytvoření Evropské unie a její role, rozpoznání prostorů a území (v relaci s historií a občanskou výchovou), Euro a jeho role a aplikace kompetencí dosažených počítáním v eurech a užíváním eura a eurocentů. Oddíl Místo Francie ve světě uvádí situaci Francie ve světě a poukazuje na vztahy vzájemné závislosti, demografické rozložení, ekonomickou roli a společenství frankofonních zemí.

Žák by měl být do konce cyklu schopen hledat v tištěném i elektronickém atlase a najít Evropu, její základní státy a města ve světovém prostoru, aplikovat kompetence nabyté v doméně počítání a užívání měny eura. Žák by si měl pamatovat základní geografické termíny a členské státy EU (Programmes, s.81).

Vzdělávací oblast Žít společně z 1. a 2. cyklu je ve 3. cyklu prezentována ve vyučovacím předmětu občanská výchova. **Občanská výchova** není vyučovací disciplínou sama o sobě, neměla by být prezentována izolovaně, ale její základní principy by měly být demonstrovány na základě analýz každodenních skutků zapuštěných ve všech školních aktivitách. Občanská výchova není předávání poznatků ale praktické učení chování. Žák by si měl uvědomovat *odpovědnost každého ve společnosti a přemýšlet o relativních osobních hodnotách a o normách společného života*. Žák poznává jak hledat principy a instituce demokracie uvnitř Francouzské republiky, ve vznikající Evropě a ve světovém společenství. Získané znalosti života ve školním kolektivu se postupně rozšiřuje na reflexi zákonitostí života v komuně, ve státě, Evropě a ve světě. Vzdělávací cíle občanské výchovy jsou postaveny na *respektu k sobě samému, respektu k druhým a nutnosti odpovědnosti*. Respekt k sobě samému je založen na porozumění smyslu pravdy, poctivosti, odvahy, práva, spravedlnosti a síly dobře vykonané, řádné a reflektované práce. *Respekt k druhým vzniká na pochopení smyslu důstojnosti lidské bytosti, respektu fyzické integrity, svobody mínění, respektu pravidel, zdvořilosti a respektu a přijetí lidí nemocných a handicapovaných*. Nutnost odpovědnosti stojí na uvědomování

si smyslu demokratických debat – vyslyšení a *respektování myšlenek druhých*, smyslu práce v týmu a smyslu osobní i kolektivní *odpovědnosti tváří v tvář problémům spojených s lidskými právy a ohrožení, která vyplývají z jejich nedodržování* (zejména *diskriminace a násilí*), s lidskými zdroji individuálními, kolektivními a sociálními a jejich omezeném charakteru, se zdravím a jeho nutnou ochranou. Učení je postaveno na *poznávání lidské důstojnosti a lidských práv*, institucí republiky a principů demokratického života. Ze života v demokratické společnosti je zmíněna ochrana lidí a jejich bezpečnost, sociální ochrana a solidarita, bezpečnost na silnici a bezpečnost v domácnosti, ochrana společného kulturního a přírodního dědictví, *svoboda vyjadřování a informací* (médiá, reklama).

Učitel pomůže žákům pochopit význam nutností, které vyplývají ze života v kolektivu a přínos svobody, kterou dodržování pravidel přináší. Malá společnost, která vytváří školu, napomáhá této reflexi konkrétním způsobem. Vnitřní řád a zákon aplikovaný ve škole, by měl být vysvětlen jako nezbytná podmínka pro společenský život, pro žáky stejně jako pro dospělé. Pravidla života ve třídě jsou vytvořena žáky pod vedením učitele. Problémy spojené s jejich uvedením do praxe jsou pravidelně zkoumány, aby se zlepšovalo jejich fungování a respektování. Tyto debaty jsou též příležitostí uvést do praxe řízenou komunikaci (moderátor, hodnocení atd.).

Žáci se seznámí s nejbližšími demokratickými institucemi skrze návštěvu radnice a objevováním role poslanců ve školních záležitostech.

Skrze poznávání historie si žák uvědomuje, co znamená patřit k demokratickému národu. Listina lidských a občanských práv je vhodnou příležitostí k přiblížení článků, které se týkají různého vyjádření svobody. Ustanovení republiky v 19. století pomáhá žákům přemýšlet nad rozdíly mezi monarchií a republikou a vyústění ke všeobecnému hlasovacímu právu. Ve 20. století je důležitým bodem období Páté Republiky, která dobře připomíná roli prezidenta republiky, vlády a parlamentu. Žáci poznávají různé formy participace na demokratickém životě, jako je volba, akceptace volebních povinností a angažování se ve společenském životě. Žáci se učí na příkladech z historie, jako je otroctví či nerovnosti mezi muži a ženami, vést své chování k ideálu.

Skrze zeměpis získává žák představu o ekonomických a kulturních problémech světa, pozoruje velké rozdílnosti mezi regiony světa a nezbytnou solidaritu. Objevuje, že Mezinárodní úmluva o právech dětí z roku 1989 není ve všech zemích dodržována, zvláště co se týče práce dětí. Výtvarná výchova a literatura ukazuje, jak umělci či spisovatelé, svědci společnosti svého času v historii, jsou také nositeli všeobecných hodnot, jako je oddanost ke své zemi a kultuře, jež nejsou v rozporu s otevřeností ke světu.

Výchova k občanství třetího cyklu je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola nese název Plně se zapojit do života školy. Žák na základě debat se spolužáky chápe, co každému přináší konfrontace s bližními. *Vyslechnutí ostatních je první formou respektu a akceptace odlišnosti.* Žáci mají *mnoho příležitostí si procvičit respekt k odlišnosti*, který dosahuje hodnot univerzálních práv lidí, například v boji proti každodennímu odmítání, přijetí nového osamoceného žáka a integraci handicapovaného dítěte. *Věda pomůže pochopit rozdíly mezi dívkami a chlapci, historie, geografie a umění kulturní rozdíly, tělesná výchova vyžaduje respekt soupeře.* Občanská výchova se nemůže omezit pouze na každodenní boj proti násilí, přesto musí škola zůstat místem, kde jsou všechny projevy agrese potlačeny. Zvláštní pozornost je věnována situacím, které mohou zapříčinit ústrky, školní neúspěch a nudu během přestávek. Každá situace násilí musí být individuálně i kolektivně reflektována, aby mohla posílit prevenci násilí. Žáci se musí cítit odpovědní za svoji činnost a musí respektovat základní zdvořilostní a občanská pravidla. Žáci mohou pochopit, že pravidla, i když se mohou podle zemí a kultur lišit a během času vyvíjet, nemůžeme bez nebezpečí opustit, protože nám ulehčují život ve společnosti. Třetí kapitola zdůrazňuje, že žáci na příkladech historie jako je otroctví či nerovnoprávnost mezi muži a ženami poznávají, že *životní realita nebyla vždy plně v souladu deklarácí lidských práv.* Čtvrtou z kapitol je Integrace v Evropě, objevování frankofonie a otevření se světu. Učitelé pomohou žákům objevit Evropu a země Evropské unie v hodinách zeměpisu a v hodinách cizího jazyka. Podporují přímé kontakty (přes dopisování poštou či e-mailem) s jinými třídami evropských dětí. Stejným způsobem se žák učí v jazykové a kulturní komunitě, frankofonii, která tvoří most mezi západním a východním světem. Pozoruje, jakou roli hraje v dnešním světě společná jednotná měna Euro. Skrze zeměpis si žák utváří představu charakteru světa a mnohých ekonomických či kulturních problémů, poznává velké rozdíly mezi regiony Zeměkoule a *nutnost solidarnosti.*

Kompetence formulované pro třetí cyklus jsou: žák je schopen účastnit se na společném vytváření pravidel života ve škole a ve třídě, aktivně se podílet na životě třídy i školy za respektování jejich pravidel, zúčastnit se diskuzí ohledně školních problémů, respektovat názory ostatních a spolupracovat na nalezení východiska, respektovat spolužáky, akceptovat odlišnosti a odmítat všechny formy násilí běžného života ve škole. Žáci chápou a pamatují si, jaké jsou osobní svobody života ve společnosti, jaké jsou obecné hodnoty opírající se o Deklaraci lidských a občanských práv, jaká je role demokracie v naší společnosti, co je stát republikánského zřízení a co znamená přináležet národu. Žák se seznamuje s evropskou solidaritou a otevřeností světa, odpovědností za životní prostředí a rolí obecních zastupitelů.

V kapitole **výuka cizích jazyků** (Objevování kultury a Mezinárodní dimenze výuky cizích jazyků) je uvedeno, že folklórní elementy, osobnosti legend nebo pohádek, stejně jako některé čisté rysy kultury zemí či regionů, jsou prezentovány v úzkém vztahu s programy historie, zeměpisu a umělecké výchovy. Mezinárodní dimenze přispívá ke *konstrukci znalostí o způsobu života a kulturách těch kterých zemí* (Programmes, s.77).

Transverzální kompetence vztažené k postojům žáků, vytváření jejich osobnosti, dosahování autonomie a poznávání sociálního života jsou definovány pro každý z cyklů zvlášť. Pro první cyklus jsou tyto kompetence postaveny na vytváření osobnosti a odhalování života v kolektivu v odlišném prostředí, než je prostředí rodinné potvrzování vlastní autonomie v prostoru ve vztahu k ostatním osobám, poznáváním svého těla, přizpůsobováním svého chování při vykonávání činností i v situaci, kdy není sám, spoluprací, vytvářením četnějších vztahů a poznáváním a respektováním ostatních. Chápat a respektovat musí také rytmus a pravidla života v kolektivu a her s pravidly. Žák by měl být schopen porozumět a *respektovat pravidla života* zaměřená na životní prostředí, bezpečnost a výchově ke zdraví.

Příčné kompetence druhého cyklu navazují na kompetence již získané v prvním cyklu. Konfrontace s ostatními dětmi i dospělými dovede žáky ke získání určitého počtu vzorců chování. Cyklus základní přípravy se zaměřuje na posílení svého chování. Žák by měl poslouchat ostatní a učitele, brát si slovo po zralé úvaze a respektovat pravidla života uvnitř třídy se zahrnutím některých nevyhledávaných aktivit. Žák by měl rozpoznat rozdílné aspekty dědictví a *vědět o existenci jiných civilizací a kultur*. Měl by obohacovat své umělecké reference, rozvíjet své estetické cítění a projevoval svou potřebu tvořit.

Třetí cyklus staví příčné kompetence na *rozšíření dětského obzoru v oblasti dalších civilizací a kultur*. Dítě objevuje jiné způsoby života, uvědomuje si svou dimenzi občanství a základní prvky demokratického života. Zná a zkouší osobní odpovědnost a může navrhnout pravidla. Může rozeznat několik hlavních problémů světa (války, hlad, zdraví, ochrana životního prostředí, *lidská práva a práva dětí*,...) a projevit vůči nim vnímavost. Potvrzuje svůj estetický výběr a chuť, rozvíjí svou kreativitu... Žák by měl být schopen pochopit a respektovat pravidla života, která jsou rozvíjena ve výchově ke zdraví, bezpečnosti a ekologické výchově.

Příloha 13 Odlišnosti a stereotypy

Ukázka č. 1

- „Přijde Skot k policajtovi a říká "Tak Vy jste ten policajt, co zachránil mého syna?" "Ano", říká hrdě policajt. "A kde má čepičku?!" (česká anekdota, www.natvrdo.cz)
- Skotské dítě příběhne radostně domů a chlubí se: "Dnes jsem ušetřil dvě pence, neboť místo toho, abych jel tramvají, celou cestu ze školy jsem běžel za ní." Otec chlapce seřezal volajíc: "Kdybys běžel za taxíkem, ušetřil bys libru!" (česká anekdota, www.vtipalek.cz)
- Správný Skot nikdy nepošle župan do čistírny, aniž by nejdřív do každé kapsy nedal alespoň jednu ponožku. (česká anekdota, www.vtipalek.cz)

Ukázka č. 2

- „Pan Khon s panem Roubíčkem jsou na poušti a padají žízni. Oba už se sotva vlečou a Pan Roubíček říká: "Mít tak aspoň litr vody." Pak Khon odvětí: "Jo, to by byly kšefty!" (česká anekdota, <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>)
- „Modlí se Roubíček v synagoze: "Jehovo, prosím tě, dej at' vyhraju v loterii. Jehovo, prosím tě..." Chodí tam už týden a pořád nic. Najednou se otevrou nebesa, vykoukne Jehova a zařve na něj dolů: Hergot, tak už si konečně kup ten los!" (česká anekdota, <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>)
- Kouknou Kohn, prodám jim vagon svíček. A za kolik Roubíček? Za poloviční cenu. Poslouchaj, Roubíček, ty svíčky nemaj knoty! Kohn, voni chtěj kšeftovat nebo svítit? (česká anekdota, <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>)

Ukázka č. 3

- Jaký je rozdíl mezi anglickou a sicilskou pojišťovnou? V anglické pojišťovně vám na základě statistik řeknou, kolik lidí příští rok zemře. V sicilské vám řeknou i jejich jména. (česká anekdota, www.vtipalek.cz)

Ukázka č. 4

- „Kdo vymyslel triatlon? Cikáni. Na koupaliště pěšky, zpátky na kole." (česká anekdota, www.natvrdo.cz)
- „Cikáne, co máš v tom kufru? Nevím, ještě jsem se nedíval." (česká anekdota, www.natvrdo.cz)

Ukázka č. 5

- „Malý trpaslíček dostane k narozeninám lopatičku a kbelíček a rozhodne se, že bude krást. Vyhrabe se v Británii a spustí: "Já jsem malý trpaslíček, mám lopatičku a kbelíček a budu tady krást." Jde kolem policajt a říká: "Ale trpaslíčku, tady se nekrade, běž jinam! Trpaslíček tedy hrabe a prohrabe se v Německu a zase spustí: "Já jsem malý trpaslíček, mám lopatičku a kbelíček a budu tady krást." Zase jde kolem policajt a zase říká: "Trpaslíčku tady se nekrade, běž do Čech!" Trpaslíček tedy hrabe dál a prohrabe se v Čechách a spustí nanovo: "Já jsem malý trpaslíček, mám lopatičku a... kde mám kbelíček?" (česká anekdota, <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>)

Ukázka č. 6

- Proběhl průzkum názorů národů celého světa. Otázka zněla: "Jaký je váš názor na nedostatek jídla v jiných částech světa?" Výsledek byl katastrofální: 1) V Africe nikdo nevěděl, co je to "jídlo". 2) V západní Evropě nikdo nevěděl, co je to "nedostatek". 3) Ve východní Evropě nevěděli, co je to "váš názor". 4) V Argentině nevěděli, co je to "prosím vás" a 5) V USA zase nevěděli, co je to "v jiných částech světa". (česká anekdota, <http://web.volny.cz/zabava/vtipy/>)

The ideal European should be

Deji Mzungu



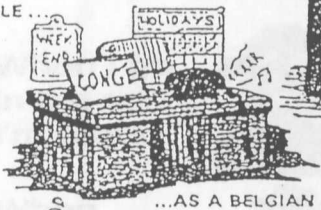
DISCREET...



ORGANISED...



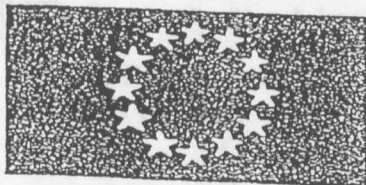
AVAILABLE...



SOBER...



THE IDEAL EUROPEAN



SHOULD BE..



DRIVING...



TECHNICAL...



HUMBLE...



HUMOROUS...



Who is colored

Dear Mzungu
- dear white
man !!!



Let me tell you
something:



When I'm
born
I'm black!



When I
grow up
I'm black!



When I go
in the sun
I'm black!



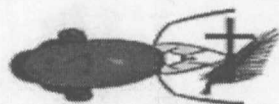
When I
feel cold
I'm black!



When
I'm scared
I'm black!



When
I'm sick
I'm black!



When I'm dead
I'm still black!

When I'm dead
I'm still black!

But you - Mzungu -
white man ...

When you
are born
you are pink!



When you
grow up
you are white!



When you go
in the sun
you are red!



When you
feel cold
you are blue!



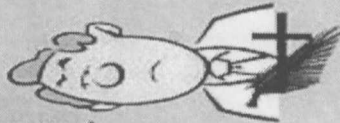
When you
are scared
you are yellow!



When you
are sick
you are green!



When
you die
you are grey!

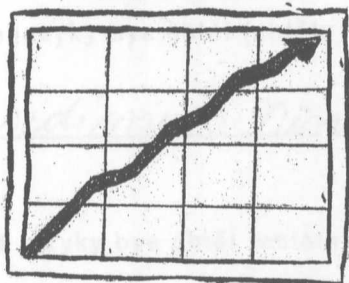


And now please
tell me: Why YOU
call ME coloured???

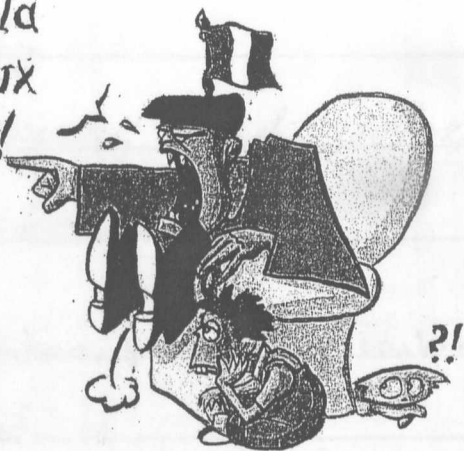
C'est la faute des immigrés

CRAYON

CHÔMAGE



...C'est la faute aux immigrés!



INSECURITE



...C'est la faute aux immigrés!



LA FRANCE CHAMPIONNE DU MONDE



...HMM?
GRR...

C'est la faute aux immigrés!



Příloha 14 Ukázky z vyplněných českých dotazníků

Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? Rusky - chtěl bych se podívat
do Ruska no, prostě všechny jazyky

Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? Němcky jazyk protože
sousedíme s Německem a Rakouskem.

Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? španělským, jezdím tam často
dovolenou, chtěl bych hrát fotbal se Real Madrid

Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? Italštinu
Prostě až budu dospělá, přála bych si být módní návrhářkou v Itálii.

Jaké jazyky bys chtěl (chtěla) znát a proč? Italštinu, protože se s ní
umím mnohá věci. Angličtinu, protože se s ní člověk domluví po světě.

Znáš někoho, kdo mluví doma s rodiči jiným jazykem než ty? Ne

Kamarádíš se s někým takovým? Ano Proč? Můžu poznávat
krásný jiných jazyků a zároveň se i učím.

Znáš někoho, kdo mluví doma s rodiči jiným jazykem než ty? ano

Kamarádíš se s někým takovým? ano Proč? Má hodně stejných zájmů jako já

Chtěl (chtěla) bys mít někdy kamaráda (kamarádku) v nějaké cizí zemi? Ano

Proč? Lepší bych si jazyk a měl bych kontakty

Je na odpovědích Pedra a Maria něco špatného? ano Proč? Protože by se lidé neměli hodnotit podle národnosti.

Jak bys odpověděl (odpověděla) ty (v roli Pedra a Maria)? ano, můžeš si s námi hrát, nevadí nám že jsi jiný.

Je na odpovědích Pedra a Maria něco špatného? ano Proč? Protože někdo ~~se~~ mluví jejich jazykem a se je jiný než oni.

Jak bys odpověděl (odpověděla) ty (v roli Pedra a Maria)? Jojoť si se ^{náma} ~~stane~~ hrát, lidé slydú a něco si spolu užíváme.

Odmítl (odmítla) jsi už někdy někoho kvůli tomu, že se odlišoval od většiny? Ne

Proč? Protože nejsem rasista.

Jestliže ano, udělal (udělala) bys to znovu? Ne Proč? Protože by mě to muselo a chtěl bych se jim jít omlavit za to, co jsem o nich řekl.

Je na odpovědích Pedra a Maria něco špatného? ANO Proč? ODMÍTĚL PETRA

JEN PROTO ŽE BYL Z JINÉ ZEMĚ, BYL TROCHU JINÝ ALE TO NEZNAMENÁ ŽE NEMŮŽE BÝT DOBRÝ KAMARÁD.

Jak bys odpověděl (odpověděla) ty (v roli Pedra a Maria)? ~~POKROU BÝCH~~

ŘEKLA BÝCH MU ŽE SI S NÁMI MŮŽE KLIDNĚ ZAHRÁT.

Odmítl (odmítla) jsi už někdy někoho kvůli tomu, že se odlišoval od většiny? NE

Proč? PROTOŽE MI VŮBEC NEVADÍ ŽE JE NĚKDO ODLIŠNÝ.

Jak se asi Ella cítí? kraněná.

Co může Ella Dělat? Říct jim, že jsou hloupí, že by jim třeba mohli vyprávět o Africe a mohli by dívky tomam u nás vědit o něco víc.

Jak se asi Ella cítí? Dotěhlé

Co může Ella Dělat? Čdít

Jak se asi Ella cítí? Velmi špatně a smutně a odštěně.
Od osobních není se jí soudí podle barvy pleti.

Co může Ella Dělat? musí si sehnat jiné dívky

Jak se asi Ella cítí? Špatně.

Co může Ella Dělat? Vykřikovat se na ně a mají si radši lepší kamarádky.

Příloha 15 Ukázky z vyplněných francouzských dotazníků

Quelles langues voudrais-tu apprendre? Pourquoi? anglais et espagnole
car c'est les 2 langues les plus parlées au monde

Quelles langues voudrais-tu apprendre? Pourquoi? L'espagnol parce que
j'ai vu un espagnol et cela m'a donné envie d'apprendre.

Est-ce que ta famille a des amis dans un pays étranger? oui Si oui: Dans quel pays?
en Italie en Roumanie
 Quelles langues parlez-vous avec eux? français

Est-ce que tu connais quelqu'un qui parle avec ses parents une autre langue que la
 langue que tu parles avec les tiens? non Est-ce que tu es copain (copine) avec
 quelqu'un comme ça? non Pourquoi? Parce que je n'en connais pas
mais ça ne me dérangerait pas d'être copine avec
quelqu'un comme ça.

Lesquels des habitants d'Europe tu ne voudrais pas rencontrer et pourquoi? Choi
j'aimerais tous les rencontrer j'aimerais beaucoup devenir
amie avec quelqu'un qui ne mange pas la même chose que moi et qui
n'a pas la même religion et les mêmes activités.

Lesquels des habitants d'Europe tu ne voudrais pas rencontrer et pourquoi? Je
Les Allemands car je m'n'aime pas leurs cultures

Est-ce que tu voudrais avoir un copain (une copine) dans un pays étranger? Oui

Pourquoi? Car j'apprendrais d'autres langues

Est-ce que tu voudrais avoir un copain (une copine) dans un pays étranger? Oui

Pourquoi? parce que j'aime découvrir
un nouveau pays et une nouvelle langue

Est-ce que tu voudrais avoir un copain (une copine) dans un pays étranger? Oui

Pourquoi? parce qu'elle pourrait m'apprendre des choses
de son pays

Les réponses de Mario et Pedro sont-elles acceptables? Non Pourquoi? Parce

que tout le monde à sa place où il va. Et je trouve les
réponses bête parce qu'ils pourraient avoir des regrets.

Réponds à la place de Mario et Pedro ^{Mario} Bien sûr! Tu veut jouer au foot?

Pedro: Peut être qu'il a un jeu de son pays à nous proposer?

Les réponses de Mario et Pedro sont-elles acceptables? non Pourquoi? il n'y

à rien de différent d'être un Français ou d'une autre
nationalité

Réponds à la place de Mario et Pedro d'accord vient jouer.

tu veux jouer à quoi?

Les réponses de Mario et Pedro sont-elles acceptables? NON Pourquoi? _____

RASISME ! ! ! ! !

Réponds à la place de Mario et Pedro Oui si tu veux.

Comment se sent Miriam? Gêné et très rejeté.
 Comment peut-elle réagir? Elle pourrait les ignorer et leur dire que chez elle toute les petites filles s'habille comme ça et elle pourrait dire d'autres choses pour ce défendre.

Comment se sent Miriam? en colere et triste

Comment peut-elle réagir? en leurs expliquant qu'elle n'est pas différente.

Comment se sent Miriam? mal

Comment peut-elle réagir? dire au sa fille que s'oi du racisme et que s'e pas bien de traiter les jon si leur apparence

Příloha 16 Národnostní menšiny Francie a České republiky

Národnostní menšiny České republiky

Údaje v níže uvedených tabulkách jsou převzaty ze zdrojů Českého statistického úřadu.

Česká republika - rok 1991		Česká republika - rok 2001	
Národnost	Počet	Národnost	Počet
Slovenská	314 877	Slovenská	47 352
Polská	59 383	Ukrajinská	78 263
Německá	48 556	Vietnamská	34 179
Romská	32 903	Polská	16 265
Maďarská	19 932	Ruská	14 743
Ukrajinská	8 220	Romská	12 000
Ruská	5 062	Německá	5 772
Bulharská	3 487	Bulharská	4 447
Řecká	3 379	Moldavská	4 065

Údaje v první tabulce pocházejí ze sčítání lidu v roce 1991 a tato data jsou dnes již nepřesná, neboť po vzniku České republiky a Slovenské republiky došlo po roce 1993 k přesunům obyvatelstva (přesídlení Slováků na Slovensko) a přibylo cizinců, kteří získali české státní občanství. Z druhé tabulky můžeme vidět, že cizinců zejména z východní Evropy na našem území stále přibývá.

Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001 odhalilo výrazný nárůst počtu lidí ukrajinské, vietnamské a ruské národnosti. K romské národnosti se přihlásilo v tomto roce pouze 12 tisíc občanů, jejich počet je však podle statistických prognóz okolo 160 - 200 tisíc osob. Romské organizace uvádějí čísla ještě o něco vyšší (250 - 500 tisíc).

Údaje ve druhé tabulce pocházejí z francouzské encyklopedie Quíd dostupné na http://www.quivid.fr/2507/Geographie_Humaine_France/france_En_France/. Údaje pocházejí z roku 1999 a monitorují počet 1. a 2. generace imigrantů ve Francii.

Národnostní menšiny Francie

Údaje v níže uvedených tabulkách jsou převzaty ze zdrojů francouzského statistického úřadu a publikace Guid.

Francie - rok 1990

Národnost	Počet	Národnost	Počet
Portugalská	649 714	Tuniská	206 336
Alžírská	614 207	Turecká	197 712
Marocká	572 652	Belgická	56 129
Italská	252 759	Německá	52 723
Španělská	216 047	Polská	47 127

Francie - rok 1999

	Imigranti	1. generace ve Francii	2. generace ve Francii	Počet celkem
Maghreb	1 299	1 431	269	2 999
Černá Afrika	393	286	—	679
Turecko	174	148	—	322
Jižní Evropa	1 267	2 079	1 819	5 165
EU	363	646	793	1 802
Ostatní	812	940	762	2 514

První tabulka byla vytvořena na základě údajů z francouzské publikace Guid a je v ní číselně uvedeno zastoupení pouze početně nejsilnějších národností. Údaje pocházejí ze sčítání lidu v roce 1990.

Údaje ve druhé tabulce pocházejí z francouzské encyklopedie Guid dostupné na http://www.quid.fr/2007/Geographie_Humaine_France/Etrangers_En_France/. Údaje pocházejí z roku 1999 a monitorují již počty 1. a 2. generace imigrantů ve Francii.

Příloha 17 Podklady pro tvorbu dotazníku

K vytvoření 3. strany dotazníku byly použity fotografie a ilustrace z těchto publikací:

BURIAN, J. *Sága o cestě na Island*. Praha: Primus, 1995. ISBN 80-85625-43-1.

FILIPOVÁ, L. *Česká kuchyně*. Praha: Slovart, 2000. ISBN 80-7209-215-4.

CHALUPA, P. – ZWETTLER, O. *Vlastivěda*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-85937-42-5.

CHALUPA, P. *Vlastivěda – putování po Evropě*. Všeň: Alter, 1996. ISBN 80-85775-92-1.

LAROUSSE: *Le petit Larousse – dictionnaire encyclopédique en couleurs*. Paris: Larousse, 1993. ISBN 2-03-301330-8.

Le grand guide de la Norvège. Singapour: Gallimard, 1999. ISBN 2-07-056672-2.

ŠAMŠULA, P. – ADAMEC, J. *Průvodce výtvarným uměním I*. Praha: Práce, 1994. ISBN 80-208-0323-8.

Všeobecná encyklopedie Diderot, II. díl G-L. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997. ISBN 80-85841-33-9.

pexeso AUTO ŠKODA

reklamní letáky TESCO

Příloha 18 IKV v pregraduálním studiu na PedF

Univerzita a fakulta	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně	Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové	Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci
Odkaz na stránky univerzity	http://www.ped.muni.cz/	http://www.uhk.cz/pdf/205/831	http://www.fp.vslib.cz/
Odkaz na stránky kateder a ústavů zabývajících se primárním vzděláváním nebo	http://www.ped.muni.cz/wedu/or1zs/	http://pdf.uhk.cz/upppv/	http://www.fp.vslib.cz/fp/kpv.htm
Název kurzu	Interkulturní výchova ve výuce AJ	Multikulturní výchova	Multikulturní výchova
ročník	IV	x	2
povinnost	volitelný	povinně volitelný	povinně volitelný
vyučující nebo garant	Janík Z.	Faberová M.	x
rozsah (přednáška/seminář)	2	0/2	0/1
zakočení	Z	Z	Z
počet kreditů	2	4	1
popis kurzu	x	<p>Anotace Sociální pedagogika se zabývá výchovným působením na rizikové a znevýhodněné skupiny dětí a mládeže. Cíl Rozpoznání projevů problémového chování, jeho příčin a volba vhodného přístupu k žákovi. Osnova 1.-2. Multikulturní výchova 3.-4. Sociálně-právní ochrana dětí a mládeže 5. Výuka dětí jiného etnika 6.-10. Chování dětí ve škole a doma 11.-12. Kontakt s rodiči, institucemi 13.-14. Současná sociální problematika</p>	x
literatura	x	<p>Ričan, P.: O agresivitu a šikanování mezi dětmi. Praha, Portál Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Praha, Galen 1994 Matějček, Z.: Rodiče a děti. Praha, Avicenum 1989 Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova. Praha, SPN 1991</p>	x

Univerzita a fakulta		Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity		
Odkaz na stránky univerzity		http://www.pf.jcu.cz/		
Odkaz na stránky kateder a ústavů zabývajících se primárním vzděláváním nebo		http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pggs/index.phtml		
Interkulturní výchova	Název kurzu	Interkulturní výchova a vzdělávání I	Interkulturní výchova a vzdělávání II	Integrace menšin v české škole
	ročník	x	x	
	povinnost	x	x	
	vyučující nebo garant	Grinninger P.	Souček V.	Elichová M.
	rozsah (přednáška/seminář)	0/1	0/1	0/1
	zakočení	Z	Z	Z
	počet kreditů	2	1	1
	popis kurzu	<p>Obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Nároky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti - snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné - naučit se řešit konflikty pokojnou cestou <p>IKVZ1 vybavuje studenty pro život v kulturně pluralitní společnosti potřebnými interkulturními kompetencemi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znalostmi o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti - dovednostmi orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých - toleranci, respektujícím postojům a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti 	<p>Cílem bude se seznámit a vyjasnit si základní otázky a pojmy ve vztahu k multikulturní společnosti. Kurz se bude zbyvat otázkami jako jsou rasová, etnická a sociální rozdílnost, problematika pohlavní rozdílnosti, s tím související problematiku feminizmu, a sexuality včetně utváření sexuální identity mládeže na základní škole. Zvláštní pozornost bude věnována Romské otázce, vzdělávání Romské populace a obecným sociálním otázkám s tím spojených. Praktickým cílem bude individuální příprava a vypracování učebního bloku pro výuku na ZŠ.</p>	<p>Anotace :</p> <p>Během kurzu bude student seznámen s problematikou postavení menšin v ČR a v českém školství, s rozšířeným pohledem na romskou menšinu. Důraz bude kladen nejen na vybudování znalostní, teoretické báze, ale také na aktivní zapojení studentů, kdy se bude pracovat i s jejich postoji.</p> <p>Cíle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znalost různých etnických a kulturních skupin, zejména romské populace - utvoření si uceleného názoru na tuto problematiku - dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě - postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám <p>Obsahové zaměření:</p> <ul style="list-style-type: none"> sociální vyloučení, marginalizace rovnost (právní, institucionální zajištění) rasové násilí, diskriminace interetnický konflikt národnostní menšiny interkulturní vzdělávání specifika vzdělávání u romské komunity aktivty: měření vlastních postojů analýza textů diskuse nad vybranými problémy nácvik konkrétních aktivit
	literatura	<p>All Different-All Equal, Education Pack. Strasbourg 1995.</p> <p>Benedictová, R.: Kulturní vzorce. Praha 1999.</p> <p>Budil, I. T.: Mýtus, jazyk a kulturní antropologie. Praha 1995, 1998.</p> <p>Geertz, C.: Interpretace kultur. Praha 2000.</p> <p>Murphy, F. R.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha 1998.</p> <p>Pike G., Selby D.: Cvičení a hry pro globální výchovu 1. a 2. Praha 2000 a 2001.</p> <p>Průcha, J.: Multikulturní výchova. Praha 2001.</p> <p>Soukup, V.: Přehled antropologických teorií kultury. Praha 2000.</p> <p>Šišková T. ed.: Menšiny a migranti v České republice. Praha 2001.</p> <p>Šišková T. ed.: Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha 1998.</p>	<p>Čítanka textů k problematice multikulturnismu II. Člověk v tísni, 2004.</p> <p>Interkulturní vzdělávání. Praha, Člověk v tísni 2002.</p>	<p>Úmluva o právech dítěte (č. 104/1991 Sb.)</p> <p>Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (č. 96/1998 Sb.)</p> <p>Romové v České republice. 1999. Socioklub, Praha.</p> <p>Balvin J. 1997. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství. Ústí nad Labem – Brno.</p> <p>Řičan P. 2000. S Romy žít budeme – jde o to jak. Portál, Praha.</p> <p>Sirovátka T. Menšiny a marginalizované skupiny v ČR. Brno.</p> <p>Šišková T. 2001. Menšiny a migranti v ČR. Portál, Praha.</p> <p>Šišková T. 1998. Výchova k toleranci a proti rasismu. Portál, Praha.</p>

Univerzita a fakulta		Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni	Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice	Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci
Odkaz na stránky univerzity		http://www.pef.zcu.cz/cz/	http://www.upce.cz/	http://www.fp.vslib.cz/
Odkaz na stránky kateder a ústavů zabývajících se primárním vzděláváním nebo		http://www.pef.zcu.cz/pef/1st/cz/index.shtml	http://www.upce.cz/fakulty/ff/ff-katedry/ff-kvv/	http://www.fp.vslib.cz/fp/kpv.htm
Interkulturní výchova	Název kurzu	Interkulturní výchova	x	Multikulturní výchova
	ročník		x	2
	povinnost		x	povinně volitelný
	vyučující nebo garant		x	x
	rozsah (přednáška/seminář)		x	0/1
	zakočení		x	Z
	počet kreditů		x	1
	popis kurzu	informace nejsou dostupné	x	x
literatura		x	x	

Univerzita a fakulta	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Odkaz na stránky univerzity	http://www.upol.cz/fakulty/pdf/	http://www.pedf.cuni.cz	http://pf1.ujep.cz/main.asp
Odkaz na stránky kateder a ústavů zabývajících se primárním vzděláváním nebo	http://kpv.upol.cz/cz/	http://www.pedf.cuni.cz/kppg/	http://pf1.ujep.cz/KPR_cinnost.asp
Interkulturní výchova	Název kurzu		
	ročník		
	povinnost		
	vyučující nebo garant		
	rozsah (přednáška/seminář)		
	zakočení		
	počet kreditů		
	popis kurzu	informace nejsou dostupné	informace nejsou dostupné
literatura			