

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

**Hodnocení technik vytváření postojů
k etnickým minoritám ve výchově**

Diplomová práce z oboru sociologie

2004

Autor: Jan Morávek

Vedoucí práce: PhDr. Jana Duffková, CSc.

Poděkování

Za vznik této práce vděčím těmto lidem:

Ing. Ivaně Hollerové, PhD. za to, že mě vyslala „na zkušenou“ do multikulturního Hamburku a dala mi první impuls k napsání této práce,

skvělé organizátorce **Mgr. Magdaléně Skřivánkové**, bez níž by vůbec nebylo o čem psát, vedoucí mé práce **PhDr. Janě Duffkové, CSc.** za cenné rady a pozitivní studijní atmosféru,

PhDr. Zdeňce Košatecké, která mi nastavuje zrcadlo a pomáhá uvědomovat si své sny,

jakož i mému příteli **Honzovi**, **rodičům** a sestře **Verunce**, kteří mi po celou dobu stáli nablízku.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 29. dubna 2004

Obsah

<u>Úvod</u>	<u>3</u>
<u>Socializace, postoje k etnickým minoritám a role interkulturní výchovy.....</u>	<u>5</u>
Teorie postojů	8
Etnické postoje; etnické předsudky a stereotypy	8
Vzájemné působení socializačních činitelů na tvorbu postojů k etnickým minoritám	14
<u>Jsou v české společnosti předpoklady pro interkulturní výchovu?.....</u>	<u>17</u>
Etnická rozmanitost a etnické klima České republiky	17
Strategie vzájemného soužití etnických skupin na území ČR	32
<u>Interkulturní výchova.....</u>	<u>38</u>
Cílové skupiny.....	39
Východiska a cíle.....	39
Jak na to? (5 cest, jak realizovat cíle interkulturní výchovy).....	44
Interkulturní kompetence.....	49
Výzkumy účinků výchovných technik na etnické postoje dětí.....	50
Interkulturní výchova v českém školním prostředí.....	52
<u>Teorie změny postojů.....</u>	<u>57</u>
Funkční model	57
Komunikační model a teorie sociálního posuzování.....	57
Model kognitivní rovnováhy.....	60
Teorie očkování.....	62
Model zpětné reakce	63
Atribuční model	63
Nápodoba	64
Teoretická syntéza: Pettyho a Cacioppova duální teorie	65
<u>Kolektivní pilotní projekt „Pohádky z tisíce a jedné země“</u>	<u>72</u>
Východiska a cíle projektu	72
Popis programu.....	72
Hodnocení použitých technik	74
Úspěchy a neúspěchy programu.....	82
Místo programu v české interkulturní výchově.....	83
<u>Závěr.....</u>	<u>86</u>
<u>Seznam literatury</u>	<u>88</u>
<u>Seznam tabulek</u>	<u>91</u>
<u>Příloha 1 – Závěrečná zpráva z kolektivního pilotního projektu Pohádky z tisíce a jedné země</u>	
<u>Příloha 2 – Výběr pracovních listů použitých v kolektivním pilotním projektu</u>	

Úvod

V této práci se budu zabývat interkulturní výchovou ve světle teorie změny postojů. Na interkulturní výchovu, často též nazývanou výchovou multikulturní, se zde dívám jako na určitou součást systému školství, která si klade za cíl usnadnit integraci rozdílných skupin do společnosti a vzájemné porozumění.

Postoje české veřejnosti nejsou ideální - lidé jsou plní nedůvěry, předsudků a často etnické menšiny, obzvláště Romy, osočují z asociálního chování, kriminality, špinavosti. Na pracovní migranty pohlížejí jako na konkurenty na pracovním trhu a na uprchlíky často jako lidi potenciálně nebezpečné, s nimiž se musí dělit o beztak nízké sociální dávky.

Rasismus se v současné době v České republice projevuje spíše v latentní podobě. Z postojů veřejnosti je však patrné značné rozšíření xenofobie. Veřejnost vyjadřuje poměrně vysokou podporu některým názorům pravicově extremistických organizací (například na řešení romské otázky) a tyto její postoje mohou v budoucnu vést k růstu vlivu nacionalismu v politice, čehož jsme dnes svědky v některých státech západní Evropy (Danielová 2001: 9).

Česká vláda však říká: s Romy a přistěhovalci se musíme naučit žít. Nic totiž nenasvědčuje tomu, že by romský "problém" v brzké době zmizel, jak si někteří přejí, třeba hromadným exodem Romů do zahraničí. A pracovní migranti - ti jsou pro nás životně důležití, protože naše společnost stárne a potřebuje čerstvé pracovní síly.

S tím, jak se naše společnost otevírá světu, otevírá se také sama k sobě, učí se věnovat pozornost různým odlišným sociálním skupinám a minoritám. A interkulturní výchova je zde jako pomocník k tomuto otevírání se, učení se životu v pestrosti a odlišnosti. Budu se snažit ukázat, že vzhledem k výchozímu stavu relativní uzavřenosti naší společnosti a xenofobních postojů veřejnosti vůči etnickým menšinám je interkulturní výchova v ČR vysoce aktuální. Představuje totiž nezbytný **funkční prvek v politice integrace** cizinců a etnických minorit obecně (Konceptce romské integrace , Konceptce integrace cizinců 2000).

Zároveň tvrdím, že každý nový program, který je hrazen z veřejných prostředků, by měl být hodnocen ve světle svých cílů. Funguje interkulturní výchova ve školách? Působí na děti tak, jak má? Jaký je výsledek interakce interkulturní výchovy s celkovým prostředím ve školách - a jaká je její interakce s výchovou dětí v rodině a prostřednictvím médií? Jinými slovy, je působení interkulturní výchovy na děti funkční, dysfunkční, nebo spíše neutrální? A jaké jsou dopady konkrétních projektů interkulturní výchovy?

Existuje široká škála cílů, s nimiž je interkulturní výchova spojována. V souladu s tím je široká i škála přístupů, kterými můžeme uchopit otázku, zda jsou její cíle splňovány. Lze se ptát, zda formy interkulturní výchovy korespondují se zvolenou strategií menšinové politiky - podporují oficiální politiku asimilace, integrace či separace menšin? Lze se ptát, zda jsou jednotlivé výchovné postupy správné z pedagogického hlediska - odpovídají věku dítěte? Jsou v souladu s ostatním výchovným působením, nebo působí spíše nepřipadně, izolovaně? V této práci však nehodlám postupovat ani z hlediska sociální politiky, ani z hlediska pedagogické vědy. Budu pracovat sociologicky, a proto jsem si zvolil průřez hledisek socializace a postojů.

Jak uvádím níže, jedním z cílů interkulturní výchovy je změna postojů k etnickým minoritám. Takto byly deklarovány i cíle projektu *Pohádky z tisíce a jedné země - výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii*. Proto jsem se rozhodl hodnotit interkulturní výchovu obecně - a projekt *Pohádek z tisíce a jedné země* konkrétně - na pozadí **teorií změny postojů** a teorií přesvědčování. Předkládaná práce tedy nabízí reflexi funkčnosti interkulturní výchovy

v jednom jejím rozměru – ovlivnění postojů – a zhodnocení funkčnosti citovaného konkrétního projektu.

Tato práce se zabývá tématem "*hodnocení technik změny postojů k etnickým minoritám ve výchově*". Klade si dva **základní cíle** – (1) rekapitulovat současný stav teorií v oblasti změny postojů a (2) zhodnotit pilotní projekt občanského sdružení Pro vaše děti "Pohádky z tisíce a jedné země - výchova k toleranci, proti rasismu a xenofobii", realizovaný na jaře roku 2003, z hlediska teorie změny postojů. K tomu napomohou dva **vedlejší cíle** – (3) rekapitulovat současné teorie interkulturní výchovy a (4) popsat sociální kontext, do kterého program „Pohádek“ přichází.

V předkládané práci tedy popíši teorie změny postojů, stručně shrnu současné teorie interkulturní výchovy a osvětlím cesty, kterými interkulturní výchova směřuje k formování postojů vůči etnickým minoritám. Nakonec přistoupím ke zhodnocení výše uvedeného pilotního projektu ve stanoveném teoretickém rámci a sociálním kontextu.

Socializace, postoje k etnickým minoritám a role interkulturní výchovy

Socializace

K teoretickým úvahám o průsečících interkulturní výchovy a změny postojů k etnickým minoritám bych rád vyšel od konceptu **socializace**.

Přestože je v sociologii notoricky znám, zaslouží si tento stěžejní pojem alespoň krátkou definici. Podle Velkého sociologického slovníku je socializace „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře“ (Keller 1996: 1012).

Teoretické přístupy byly k socializaci od 30. let 20. století velice rozličné. V **následující práci bych chtěl volně vycházet z přístupu strukturního funkcionalismu T. Parsonse**, v němž je socializace chápána jako „funkční integrace individuí do sociálního systému, jíž se dosahuje v procesu zvnitřňování hodnot a norem, které daný sociální systém definují. Neúspěšná socializace představuje problém jak v rovině individua (vývoj patologické osobnosti), tak v rovině sociálního systému (např. vznik marginálních skupin vyloučených z účasti na ustavených hodnotách)“ (tamtéž).

Chtěl bych se dívat na interkulturní výchovu jako na funkční socializační prvek, který napomáhá k lepší integraci lidí do etnicky rozmanité společnosti v procesu předávání hodnot demokracie, tolerance, otevřenosti a rovnoprávnosti, tedy základních hodnot ztvárňujících vizi tzv. interkulturní společnosti.

Socializační činitelé

Abychom vystopovali, jakou úlohu může v socializaci plnit interkulturní výchova, obraťme pozornost na socializační činitele. Jací lidé mají největší vliv na formování jedince v procesu socializace? Na tuto otázku je jistě tolik odpovědí, kolik je na světě socializovaných jedinců. Teorie a výzkumy socializace nicméně rozlišují pět „klasických“ činitelů socializace: rodina, skupiny vrstevníků, škola, masová média, církev (Keller 1996: 1013).

Nyní otázku položme konkrétněji: jací lidé mají největší vliv na formování českého dítěte ve školním věku? Odpověď lze čerpat např. Z práce vývojové psycholožky Vágnerové (1999). O úloze jednotlivých socializačních činitelů, charakteru jejich působení a změnách jejich váhy v průběhu školního věku podrobně informuje následující tabulka, kterou jsem zpracoval podle poznatků uvedené autorky¹.

¹ Z klasické pětky socializačních činitelů v tabulce vypadla církev. Absence informací o působení církve v uvedené publikaci nejspíše ukazuje na malou úlohu církvi u nevěřící většiny české populace.

Tabulka 1: Významní činitelé socializace ve školním věku

(zpracováno podle Vágnerové 1999)

	Mladší školní věk (6 - 8 let)	Střední školní věk (8 - 11 let)	Puberta (11 - 15 let)	
RODINA	Ztráta výlučné role rodiny	Pokračující zdroj jistoty a uznání	Konec bezvýhradného přijetí autorit Odmítání podřízené role	Proměna citové vazby Potřeba odlišení Emancipace od hodnotového systému rodiny Experimentování s nezávislostí na rodině
UČITEL A ŠKOLA	Citová vazba na učitele hlavním zdrojem jistoty a motivace. Ztráta bezvýhradného přijetí, které dítě mělo v rodině, postupné osvojování role žáka. Hlavní prostředí učení	Individuální diferenciací role žáka. Školní hodnocení se stává součástí jeho identity. Učitel ztrácí osobní význam a není již jediným zdrojem norem ve třídě. Vztah k učiteli se stává neutrálnějším.	Zhoršení komunikace s dospělými Důraz na zachování řádu	Změna role žáka – zaměřena instrumentálně do budoucnosti. Stabilizace osobního standardu žáka. Žák přijímá to, co mu imponuje a čeho si váží. Oceňuje rovnoprávný přístup učitele
VRSTEVNICKÁ SKUPINA	Malý význam (egocentrismus, spoléhání na autority). Třída jako nediferencovaný agregát.	Růst úlohy vrstevnické sk. jako soc. skupiny s hierarchií rolí a pozic. Symetrická role jedince. Vznik skupinové identity. Komplementární referenční skupina pro sebehodnocení dítěte, Nástroj úspěchu a sebeprosazení, zdroj jistoty a uznání, prostředí sociálního učení. Prostředí tvorby sociální kompetence.	Další růst významu vrstevnické skupiny jako prostředí všestranné emancipace od dětské role. Opora při uvolňování vazby na dospělé. Dominantní vrstevníci neformální autoritou. Ústřední význam pro tvorbu hodnot, norem a identity. Velký tlak na dodržování skupinových norem. Důraz na solidaritu, přátelství a pozitivní	

			akceptaci. Zdroj sociálního učení
MÉDIA	Mediální sdělení spoluvytvářejí společenskou normu. O platnosti a pravdivosti prezentovaných informací dítě nepochybuje.	Část dětí si osvojuje čtení jako autonomní, aktivní prostředek. Nadále nekritické přijímání mediálních sdělení. Ovlivnitelnost mediálními sděleními (např. modelová agrese) kulminuje. Projektivní vnímání televizních příběhů.	Částečně kritické uvažování o mediálních sděleních.

Teorie postojů

Pojem postoje vyjadřuje relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, příp. reagovat pozitivně nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté. Postoj vyjadřuje souvislost psychických stavů a vnějších objektů či tříd objektů orientace. Je výsledkem organizace předchozí zkušenosti v lidské psychice – a jedinec s touto organizovanou zkušeností přistupuje ke každé následující situaci. Dosavadní zkušenost je tedy prostřednictvím postoje přenášena na nové situace (Vláčil 1996: 812 - 813). Postoje mají v lidské psychice celou řadu funkcí, které shrnuji níže v oddílu o funkční teorii změny postojů.

Stejně jako znalost funkcí postojů je pro analýzu postojů důležitá i znalost jejich struktury. Obecně postoje obsahují **složku kognitivní** (znalosti), **afektivní** (emoce) a **behaviorální** (chování). Pokud jde např. o předpojaté postoje k menšinám, říkáme jejich kognitivní složce **negativní stereotypy**, afektivní složka se projevuje jako pociťované **předsudky** a behaviorální složka představuje **negativní činy, např. diskriminaci** (Atkinsonová a kol. 2003: 616 - 622).

Je důležité rozlišovat postoje a názory. Postoje vždy obsahují hodnocení, a tedy jsou **emočně zabarvené**. Názory jsou naopak emocionálně neutrální „výroky, o kterých si myslíme, že jsou pravdivé“. Od názorů se proto postoje odlišují svojí afektivní složkou (Hayesová 1998: 96, 97). Například výrok „všichni Němci jsou tlustí a hluchí“ není neutrálním názorem o zvýšené obezitě a hovornosti mezi národem našich sousedů, nýbrž *postojem* s negativním emočním zabarvením. Rovněž výrok o „zlatých českých ručičkách“ nelze považovat za neutrální výrok o větší manuální zručnosti průměrného Čecha, ale spíše za emočně zabarvený projev hrdosti na národ Čechů a výsledky práce jeho příslušníků (*postoj*). Naopak tvrzení, že „Vietnamci jsou malí“ vyjadřuje neutrální *názor*, že příslušníci východoasijského národa mají v průměru o něco nižší vzrůst než Češi.

Etnické postoje; etnické předsudky a stereotypy

Etnickým postojem se rozumí postoj, který jedinec zastává vůči některým nebo všem členům určité etnické skupiny, pokud takový postoj do určité míry ovlivněn jeho znalostí (nebo domnělou znalostí) jejich skupinové příslušnosti (Harding et al. 1969: 3). **Etnickou skupinou** je pak míněna skupina lidí, kteří subjektivně i podle mínění jiných lidí mají společnou jednu nebo více následujících charakteristik: 1) vyznání, 2) rasový původ (ve smyslu snadno rozpoznatelných tělesných znaků), 3) národní původ nebo 4) jazyk a kulturní tradice (tamtéž).

Z výzkumů etnických postojů vyplývá, že jsou za ně zodpovědné tři skupiny faktorů. Jednak jde o **obecný faktor**, ovlivňující postoje vůči všem odlišným etnickým skupinám (míra tolerance versus míra etnocentrismu²), za druhé o **faktory skupinové**, ovlivňující pouze postoje vůči konkrétní etnické skupině (černoši, Židé, Turci apod.). Třetí skupinou jsou **specifické faktory**, které se projevují např. jako jednotlivá přesvědčení o moci a vlivu Židů, tolerantní vystupování vůči černochům v osobních vztazích apod. (Harding et al. 1969: 17).

² **Etnocentrismus** označuje tendenci poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět jen z perspektivy kultury vlastního společenství (Průcha 2001: 32).

Dimenze etnických postojů – příklad studie Eurobarometr

Postoje k etnickým minoritám jsou samozřejmě předmětem mnoha výzkumů a šetření. Z prostředků Evropské komise byl hrazen výzkum veřejného mínění z řady *Eurobarometr* na téma postojů vůči menšinovým skupinám v patnácti státech Evropské unie (*Attitudes towards minority groups in the EU 2001*). Z tohoto rozsáhlého výzkumu byly explorativní faktorovou analýzou odvozeny i určité teoretické závěry, které bych chtěl na tomto místě prezentovat .

Postoje k etnickým minoritám mezi obyvateli EU-15 lze rozdělit do následujících sedmi dimenzí:

1. Obviňování menšin:

- postoje vyjadřující strach ze sociálních konfliktů a ztráty ekonomického statusu:

- Ve školách s příliš velkým počtem dětí z [těchto menšinových skupin] trpí kvalita výuky.
- Lidé z [těchto menšinových skupin] zneužívají systém sociální péče.
- Přítomnost lidí z [těchto menšinových skupin] je příčinou nejistoty.
- Úřady zacházejí s lidmi z [těchto menšinových skupin] privilegovaně.
- Přítomnost lidí z [těchto menšinových skupin] zvyšuje nezaměstnanost v [naší zemi].
- Přistěhovalci jsou nadprůměrně zapojeni do trestné činnosti.

2. Podpora politik na zlepšení společenského soužití:

- postoje k různým politikám, které mohou zlepšovat vztahy mezi lidmi různých ras, vyznání a kultur:

- Diskriminace menšinových skupin by měla být postavena mimo zákon.
- Mělo by se podporovat zakládání organizací, které spojují lidi různých ras, vyznání a kultur.
- Ve všech oblastech společenského života je třeba podporovat rovnost příležitostí.
- Je třeba podporovat porozumění různým kulturám a životním stylům v [naší zemi].
- Organizace se zkušeností v boji proti rasismu by měly získat větší úlohu.
- Je třeba podporovat účast lidí z [těchto menšinových skupin] na politickém životě v [naší zemi].
- Odbory a církve by měly být povzbuzovány k aktivnějšímu vystupování proti rasismu.

3. Restriktivní přijímání přistěhovalců:

- stupeň akceptace přistěhovalců (nulová akceptace, s restrikcemi, bez restrikcí) s rozdělením podle původu a příčin migrace

- lidé z muslimských zemí, kteří chtějí pracovat v EU,
- lidé z východní Evropy, kteří chtějí pracovat na Západě,
- lidé přecházející ze zemí, které trpí závažným vnitřním konfliktem,
- lidé, kteří ve své zemi trpí porušováním lidských práv a hledají politický azyl,
- občané jiných zemí Evropské unie, kteří se chtějí usadit v [naší zemi].

4. Znepokojení / rušení:

- postoje vyjadřující, že jejich zastánci jsou osobně znepokojeni či rušeni³ názory, zvyky a životními způsoby lidí, kteří se jimi odlišují od jejich vlastních názorů, zvyků a životních způsobů

- Respondent považuje osobně přítomnost lidí jiné národnosti, rasy nebo vyznání v jeho každodenním životě za znepokojivou či rušivou.

5. Multikulturní optimismus:

- postoje k otázce, zda menšinové skupiny obohacují život společnosti

- Lidé z [těchto menšinových skupin] obohacují kulturní život dané země.
- Pokud školy vyvinou potřebné úsilí, může přítomnost dětí z menšinových skupin obohatit vzdělávání všech dětí.
- Pro každou společnost je dobré, skládá-li se z lidí různých ras, vyznání a kultur.
- Rozmanitost ras, vyznání a kultur v [naší zemi] je jednou z jejích silných stránek.
- Přistěhovalci obohacují kulturní život [naší země].

6. Podmínečná repatriace:

- negativní postoje k legálně (či ilegálně) usazeným přistěhovalcům ze zemí mimo EU, zejména pokud jde o podmínky jejich repatriace

- Legálně usazení přistěhovalci z třetích zemí by měli být posláni zpět do jejich země původu, pokud jsou nezaměstnaní.
- Všichni legálně usazení přistěhovalci z třetích zemí by měli být posláni zpět do jejich země původu.
- Všichni přistěhovalci ze třetích zemí, legální i ilegální, včetně jejich dětí, a to i těch, které se narodily v [naší zemi], by měli být posláni do jejich původu.

7. Kulturní asimilace:

- postoje podporující kulturní asimilaci menšinových skupin

- Chtějí-li se stát plně akceptovanými členy [naší společnosti], musejí se lidé z [těchto menšinových skupin] vzdát své vlastní kultury.
- Chtějí-li se stát plně akceptovanými členy [naší společnosti], musejí se lidé z [těchto menšinových skupin] vzdát těch součástí svého vyznání a kultury, které mohou být v rozporu se zákony [naší země].

(Attitudes towards minority groups in the EU: 15)

Kognitivní složka etnických postojů a rasové (národnostní) stereotypy

Viděli jsme, že postoje k etnickým skupinám nabývají nejrůznějších forem. Všechny tyto formy lze v souladu s teorií postojů členit na tři základní komponenty – kognitivní, afektivní a behaviorální.

Kognitivní složka etnických postojů se skládá z představ, přesvědčení a očekávání, jež si osoba spojuje se členy konkrétní etnické skupiny (Harding et al. 1969: 4). Takové představy, přesvědčení a očekávání mohou být jednoduché či složité, uvědomované či neuvědomované, zastávané váhavě či s jistotou, řádně odůvodněné či bezdůvodné, houževnaté či flexibilní (tamtéž).

³ V anglické verzi jsou použity termíny „disturb, disturbed, disturbance“.

„Cikáni jsou nervosní.“ (Ottův slovník naučný, počátek 20. stol.)

Při pohledu na kognitivní složku etnických postojů se často setkáváme s **rasovými či národnostními stereotypy**. Pro ty ně typické „nediferencované, paušální přisuzování určitých vlastností všem členům dané skupiny. *Stereotypy jsou iracionální*, mají značnou setrvačnost a mění se jen pomalu“ (Tomek 1996: 1230, zvýraznil J. M.).

Bývají spojeny s předpokladem genetické danosti a neměnnosti. **Osvojení stereotypu** je snadné. Bylo dokázáno, že může probíhat i bezděčně, verbálním podmiňováním. Proto je třeba sledovat kvalitu sdělení o etnických menšinách v učebnicích (Saunders 1982: 99).

Autostereotypy

jsou specifickou formou stereotypů, které si vytvářejí členové skupin k sobě samým. Autostereotyp o vlastním národu představuje přesvědčení o jeho *národním charakteru*.

Heterostereotypy

jsou specifickou formou stereotypů, které si vytvářejí členové skupin k jiným sociálním skupinám. Heterostereotyp o cizím národu představuje přesvědčení o jeho *národním charakteru* (Petrušek 1996: 118).⁴

K rozšíření etnických stereotypů píše Harding et al. (1969: 8): „Zdá se, že většina lidí se cítí způsobilá přinejmenším odhadovat charakteristiku jakékoliv etnické skupiny na základě takových informací, které by se společenskému vědci zdály zcela neadekvátní. Názory jsou přebírány od jiných lidí, z masmédií a do určité míry z osobního kontaktu [s příslušníky menšin]“. Zdá se tedy, že etnické stereotypy, pro mnohého sociologa nepochopitelné, se šíří všemi možnými cestami⁵.

Afektivní složka etnických postojů a rasové (národnostní) předsudky

Afektivní (citová) složka etnických postojů zahrnuje jak celkově přátelské či naopak nepřátelské naladění vůči objektu postoje, tak i nejrůznější specifické emoce, které postoj „citově vybarvují“. Na pozitivní straně škály jsou pocity jako obdiv, sympatie a blízkost (identifikace), negativní stránku zabírají pocity opovržení, strachu, závisti a distance (odcizení) (Harding et al. 1969: 4).

Při zkoumání afektivní složky etnických postojů často narážíme na **rasové či národnostní předsudky**. Ty jsou chápány jako „emocionálně podmíněný postoj pro nebo proti určitému národu (etniku) a jeho příslušníkům. Důvodem je pouze to, že dotyčný náleží k určitému národu a jsou mu připisovány záporné nebo kladné vlastnosti u daného národa apriori

⁴ Postoje vůči jiným etnickým skupinám samozřejmě nemusí být vždy stereotypní. Pohlédneme-li níže na rámeček se složkami interkulturní kompetence, vidíme, že jedním z cílů interkulturní výchovy v je právě schopnost nepřejímat heterostereotypy. Žáci se tedy učí "orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí" (Obsahová analýza 2002: 29).

⁵ I když se výzkumy kognitivní složky postojů k etnickým minoritám převážně zaměřují na otázku, do jaké míry jsou konkrétním etnickým skupinám přisuzovány konkrétní (pozitivní či negativní) vlastnosti, existují i výzkumy *sklonu ke stereotypům*, které měří přímo rozsah iracionálního uvažování o etnických skupinách ve smyslu přehnané generalizace apod. Některé výzkumné nástroje mohou být uplatněny pouze u vysokoškoláků, zatímco jiné i u respondentů se základním vzděláním. Viz Harding et al. 1969: 12.

předpokládané. Jeví se jako pevné stanovisko, neovlivnitelné logickými argumenty“ (Novák – Capponi 1996: 875). To lze chápat tak, že v rozporu s logikou poznání se u rasových či národnostních předsudků se často uplatňuje jednoduché pravidlo „odlišný = ošklivý“⁶.

Behaviorální složka rasových (národnostních) postojů

Třetí složkou postojů k etnickým skupinám je **složka behaviorální** (chování). Jedná se nejen o orientaci osobního jednání vůči konkrétním členům etnické skupiny, ale i o přesvědčení o tom, „co by se mělo dělat“ ve vztahu k dané etnické skupině jako celku (Harding et al. 1969: 4). První část behaviorální složky tedy ukazuje na impulzy jednat v konkrétních *etnických* situacích určitým způsobem, např. přijmout/odmítnout pozvání od souseda jiné národnosti, zatímco druhá na určité politické preference, např. podporu liberální/restriktivní imigrační politiky.

Chování vůči členům jiných etnických skupin se obvykle studuje ze dvou hledisek: 1) zda je diskriminační, 2) zda je spíše přátelské, nebo nepřátelské (Harding 1969: 6). Pokud jde o projevy *negativních* postojů k jiným etnickým skupinám v chování, lze je seřadit do pěti stupňů:

1. negativní vyjadřování hodnocení,
2. vyhýbání se kontaktu,
3. diskriminace,
4. fyzické útoky,
5. genocida.

(Reforma multikulturní výchovy 2003: 11)

Souvislost mezi chováním a postojem

Při pohledu na vztah postojů a chování se především musíme vyvarovat determinismu. Behaviorální složka postojů vyjadřuje, že postoje jsou *jedním z faktorů* chování. Postoje a chování však nemusí být vždy konzistentní, neboť chování je determinováno i mnoha jinými faktory (Atkinsonová 2003: 620). Podle **teorie odůvodněného jednání** se úmysly formují na základě dvou zdrojů: postojů jednotlivce a jeho vnímání sociálních tlaků. Má-li jedinec **jednat ve shodě se svými vyjádřenými postoji**, musejí oba tyto faktory působit stejným směrem (Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, přejato z Hayesové 1998: 101).

Postoje nejlépe predikují chování, když mají následující vlastnosti:

- **silné a konzistentní:** je-li kognitivní a emocionální komponenta v rovnováze;
- **založené na přímé osobní zkušenosti:** byly-li získány na základě skutečného prožitku, spíše než na základě přečtení nebo vyslechnutí nějakého názoru;

⁶ Jak uvádím níže, jedním z cílů interkulturní výchovy je, aby odlišnost mezi etnickými skupinami nevedla k odmítání a vzniku předsudků, ale naopak byla vnímána jako příležitost k vzájemnému obohacení. V žácích je proto pěstován „vstřícný postoj k sociokulturním odlišnostem“ (Obsahová analýza 2002: 29).

- **mají specifický vztah k chování:** vztahuje-li se postoj ke konkrétnější problematice;
- **jedinec si je uvědomuje:** u lidí více zaměřených na zkoumání vlastních pocitů a myšlení (zvyklých na introspekci), nebo s větší příležitostí k pozorování vlastního chování (např. herci).

(Atkinsonová 2003: 621).

Americký teoretik přesvědčování S. Booth-Butterfield shrnuje že konzistenci mezi postojem a chováním mají na svědomí dva faktory: **dostupnost** postoje (to, že si jej člověk dokáže uvědomit, že je postoj „zapnutý“) a jeho **relevantnost** (postoj má nějaký specifický vztah k dané situaci, může se v ní uplatnit). (*Attitudes Drive Behavior*. In: Booth-Butterfield 1999).

Aby se případné negativní postoje vůči etnickým skupinám neprojevovaly v nežádoucím chování, usiluje společnost o zpřísnění sociální kontroly, např. formou trestních sankcí na rasistické chování⁷.

Předsudky a diskriminace: normativní stránka etnických postojů

Na tomto místě vyvstává otázka, zda je každý nepříznivý postoj k etnické skupině negativním jevem.

Jaké je měřítko *nežádoucího charakteru* postojů k etnickým minoritám? Nežádoucí postoje k etnickým skupinám shrnuje anglický jazyk do termínu *prejudice* (zaujatost, předpojatost). Harding et al. (1969: 5 – 6) rozlišují **předpojatost** od postojů vůči jiným etnickým skupinám obecně. Říkají, že postoje mohou být negativní i pozitivní, aniž by nutně byly předpojaté. Co tedy definuje předpojatost určitého postoje? Uvedení autoři říkají, že být předpojatý znamená *překračovat svým postojem některou z těchto tří sociálních norem*:

- **norma racionality** – „trvalá snaha zajistit si odpovídající informace, opravovat dezinformace, správně rozlišovat a kvalifikovat, postupovat logicky při dedukování a obezřetně v úsudku“;
- **norma spravedlivosti** – „ve všech oblastech veřejného života by se mělo s jednotlivci zacházet rovnoprávně“;
- **norma dobrosrdečnosti** – „přijímání ostatních lidí v rámci společného lidství, jakkoli se mohou ode mne odlišovat“.

Uvedené tři normy považují autoři za součást *amerického kréda*, tedy za široce sdílené v americké společnosti. **Předpojatý** je podle nich takový osobní postoj vůči členům jiné etnické skupiny, ve kterém je nedostatek racionality, nedostatek spravedlivosti nebo nedostatek dobrosrdečnosti (tamtéž).

Domnívám se, že uvedené hodnotové zakotvení pojmu předpojatosti lze aplikovat i v jiném sociálním kontextu. Např. britský teoretik interkulturní výchovy Saunders vypočítává

⁷ Interkulturní výchova usiluje především o prevenci negativních postojů k etnickým minoritám, ale dbá i na posílení sociální kontroly. Jedním z deklarovaných cílů českého projektu *Varianty* (viz níže) např. je, aby žáci dokázali aktivně čelit projevům intolerance a diskriminace (Obsahová analýza 2002: 31).

podobné *etické* argumenty proti nekontrolovanému přijímání stereotypů a s nimi spojených negativních postojů k etnickým skupinám, jaké jsme viděli u amerických autorů:

- kategorizace lidí je nepřijatelná,
- stereotypy se zakládají na nesprávných údajích,
- etnické stereotypy říkají, že kategorie lidí jsou založeny na vrozených, neměnných kvalitách,
- skrytý předpoklad, že vlastní kulturní skupina dává měřítko, podle kterého lze hodnotit skupiny jiné,
- kategorizace lidí působí jako sebenaplňující se proroctví,
- lidem, kteří jsou předmětem stereotypu, je tato skutečnost většinou nepříjemná.

(Saunders 1982: 95)

Na závěr lze říci, že u postojů k etnickým skupinám je nutno rozlišovat kognitivní, afektivní a behaviorální složku. Postoje mohou být příznivé i nepříznivé. Chování může být v souladu s postojem, anebo se od něj může odchylovat. Na postoje i chování mohou vztahovat určité sociální normy. Předsudky, které se vyznačují citovým odmítáním na základě pouhé etnické odlišnosti, mohou být v řadě společností přestupkem proti *normě dobrosrdečnosti*. Stereotypy bývají přestupkem proti *normě racionality*, ale ve svých důsledcích (např. diskriminační chování) mohou ohrožovat i rovnost mezi lidmi (*norma spravedlivosti*).

Vzájemné působení socializačních činitelů na tvorbu postojů k etnickým minoritám

V předcházejícím oddíle jsem rekapituloval teoretické poznatky o problematice etnických postojů. Nyní se vrátím k původní otázce této práce, která se týká role socializace ve formování etnických postojů.

Jaké je působení rodiny, školy, médií, vrstevnických skupin na jednotlivé složky těchto postojů? Jaké postoje k lidem jiné národnosti ukazují dětem rodiče? Učí je toleranci, nebo spíše předpojatosti? Jsou v učebnicích podporovány etnické stereotypy? Vyslovují se média zaujatě vůči Romům? A jsou děti vedeny k racionálnímu myšlení, k podpoře spravedlnosti, k dobrosrdečnosti, anebo tyto hodnoty nejsou podporovány? v úvodní kapitole jsme hovořili obecně o socializačních činitelích. Aplikujme tuto teorii na problematiku etnických postojů.

Harding et al. (1969: 26 an.) rozlišují následující determinanty etnických postojů:

- 1) Kulturní a skupinové normy
- 2) Vliv rodičů
- 3) Vliv vzdělání, socioekonomického statusu a vyznání
- 4) Charakter kontaktu mezi etnickými skupinami
- 5) Konflikt, konkurence a sociální mobilita
- 6) Frustrace a projekce nepřátelských pocitů

- 7) Shodnost mínění
- 8) Jiné kognitivní faktory
- 9) Typ osobnosti a předpojatost.

Již z prostého výčtu lze vysledovat, že na formování etnických postojů se zdaleka nepodílejí jen socializační činitelé. Na tomto místě však musím opustit tento široký pohled⁸ a věnovat se bližšímu, zato však podrobnějšího pohledu na funkci socializace, a zejména možné místo interkulturní výchovy při formování etnických postojů.

Následující tabulka doplňuje předcházející teoretické shrnutí poznatků vývojové psychologie o socializačních činitelích o konkrétní rozměr tvorby postojů k etnickým minoritám. V **prvním sloupci tabulky** se zabývám otázkou, jaké faktory určují směr působení rodiny, školy, vrstevnické skupiny a médií na děti z hlediska tvorby postojů k etnickým minoritám. **Druhý sloupec** odpovídá na otázku, jak budu v dalších částech této diplomové práce zjišťovat skutečný charakter působení jednotlivých činitelů v dnešní České republice, a uvádí odkazy na jednotlivé oddíly textu. Ve **třetím sloupci** vymezuji, že se hodlám zabývat možnostmi změny výchovného působení *ve škole*, a zasazuji do celkového rámce tabulky **interkulturní výchovu**.

⁸ Zájemci doporučuji příslušné kapitoly v novějších zahraničních učebnicích sociální psychologie, jakož i studium rozsáhlejších empirických výzkumů. Různé modely vysvětlující jednotlivé dimenze postojů k etnickým minoritám prezentuje např. zpráva ze zmiňovaného šetření Eurobarometru (Attitudes towards minority groups in the EU 2001).

Tabulka 2: Vzájemné působení socializačních činitelů na tvorbu postojů k etnickým minoritám

	Faktory určující směr socializačního působení daného činitele	Jaký je charakter tohoto socializačního působení v dnešní ČR?	Možnosti změny směru socializačního působení
RODINA	<i>Hodnoty, normy a postoje předávané od starších generací k mladším</i> <i>Změna relativní váhy rodiny v socializaci</i>	Lze sledovat pomocí výzkumů sociálních hodnot, norem a postojů; Výzkumy postojů k národům a etnickým skupinám str. 22	Mediální kampaně za toleranci a proti rasismu a xenofobii <i>Není předmětem této práce</i>
UČITEL A ŠKOLA	<i>Cíle školského systému</i> <i>Vzdělávací plány škol</i> <i>Výchovné cíle učitelů</i> <i>Jak úspěšně se tyto cíle a plány realizují? Jaké jsou nezamýšlené důsledky výchovného působení na školách?</i>	Oficiální cíle: RVP ZV str. 51 Obsahová analýza učebnic str. 52 Výzkumy celkové školní atmosféry ... <i>v této práci chybějí</i> Zjištění o postojích učitelů str. 54	Možnosti změny závisejí na poptávce rodičů a aktivitě vlády, škol a učitelů, občanského sektoru apod., čili na tom, jaký se prosadí přístup ke školnímu působení na postoje dětí k etnickým minoritám (škola jako věc veřejná). Je-li poptávka po integračních, začleňujících zrovnoprávňujících přístupech ⁹ , mohou se prosadit různé formy interkulturní výchovy str. 37
VRSTEVNICKÁ SKUPINA	<i>Hodnoty, normy a postoje sdílené různými vrstevnickými skupinami dětí; Jsou mezi nimi nějaké celospolečenské podobnosti?</i>	Výzkumy postojů mezi dětmi <i>v této práci chybějí</i>	Peer programy na podporu tolerance a proti rasismu <i>Není předmětem této práce</i>
MÉDIA	<i>Charakter etnického obsahu masmédií</i> <i>Změna relativní váhy médií v socializaci</i>	Výzkumy mediálních obrazů etnických menšin str. 28	Interkulturní vzdělávání novinářů, etické kodexy <i>Není předmětem této práce</i>

⁹ Filosofickým východiskem určitého pojetí interkulturní výchovy je **multikulturalismus**. Multikulturalismus jako společenský cíl, vize, vede k „úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce“ (Interkulturní vzdělávání 2002:12).

Jsou v české společnosti předpoklady pro interkulturní výchovu?

V následující kapitole provedu malou odbočku k problematice etnických minorit v ČR, otázkám vzájemného soužití, rasismu a xenofobie a představám vlády, jak tyto otázky řešit. Účelem kapitoly je prokázat, že po interkulturní výchově je v naší zemi nejen poptávka ze strany vlády, ale její zahrnutí do socializačního procesu může zlepšit fungování naší společnosti, jež od roku 1989 směřuje ke společnosti pestré a kulturně rozmanité.

Etnická rozmanitost a etnické klima České republiky

Středoevropský prostor byl odjakživa místem setkávání kultur. Ještě před příchodem Slovanů se na území dnešní České republiky vystřídali Keltové a Germáni. Po příchodu Slovanů se slovanské etnikum pomalu rozvíjelo v český národ. Český prostor se stal jedinečnou směsí živlu českého s dalšími, především s živlem německým a židovským.

Krvavé etnické čistky 2. světové války a následné masové přesuny obyvatelstva učinily za koexistence různých etnik na našem území nekompromisní tečku. Období komunistické vlády bylo poznamenáno utužováním rovnosti, stejnosti, nevládnosti k rozdílným. Realitou byla uzavřená společnost sevřená v hranicích režimu a (dvoj)národního státu.

Od roku 1989 prošlo Česko mnoha rychlými změnami. Byla zavedena tržní ekonomika a nový, demokratický politický systém. Česká republika také otevřela své hranice a k 1. 5. letošního roku vstupuje do Evropské unie, mezinárodního společenství postaveného nejen na volném obchodu a pohybu kapitálu, ale také na volném pohybu osob napříč Unií. Po 40 letech uzavřenosti se česká společnost začala znovu setkávat s mezinárodní migrací a můžeme očekávat, že kontakty mezi různými etniky budou čím dál intenzivnější.

Složení obyvatelstva

Je Česká republika v dnešní době – patnáct let po sametové revoluci – nadále stát jednoho etnika? Odpověď jsem hledal v oficiálních údajích ze sčítání lidu, které zahrnují všechny osoby s trvalým nebo dlouhodobým pobytem na území ČR. V souladu s výše uvedenou definicí etnické skupiny jsem zkoumal složení obyvatelstva podle národnosti, mateřského jazyka a vyznání¹⁰.

Tabulka 3: Národnostní složení České republiky (k 1. 3. 2001)

Národnost	Počet osob	Podíl v %
česká	9 249 777	90,42
moravská	380 474	3,72
slezská	10 878	0,11
slovenská	193 190	1,89
romská	11 746	0,11
polská	51 968	0,51
německá	39 106	0,38
ukrajinská	22 112	0,22

¹⁰ Rasová identifikace se v českém sčítání lidu neevduje.

Národnost	Počet osob	Podíl v %
vietnamská	17 462	0,17
ostatní a nezjištěna	305 315	2,98
Obyvatelstvo celkem	10 230 060	100,00

Zdroj: Národnostní složení obyvatelstva 2003: 8

Tabulka 4: Obyvatelstvo České republiky podle mateřského jazyka (k 1. 3. 2001)

Mateřský jazyk	Počet osob	Podíl v %
čeština	9 707 397	94,89
slovenština	208 723	2,04
polština	50 738	0,50
němčina	41 328	0,40
romština	23 211	0,23
ostatní a nezjištěn	198 663	1,94
Obyvatelstvo celkem	10 230 060	100,00

Zdroj: Vlastní výpočet podle *Národnostní složení obyvatelstva 2003*: Tab. č. 12

Tabulka 5: Jazykový profil české, moravské a slezské národnosti (k 1. 3. 2001)

	Národnost		
	česká	moravská	slezská
Obyv. celkem	9 249 777	380 474	10 878
z toho mateřský jazyk:			
český (abs.)	9 140 266	375 526	9 473
český (v %)	98,82	98,70	87,08
ostatní (v %)	1,18	1,30	12,92

Zdroj: Vlastní výpočet podle *Národnostní složení obyvatelstva 2003*: Tab. č. 12

Tabulka 6: Náboženský profil české, moravské a slezské národnosti (k 1. 3. 2001)

Národnost	Bez vyznání		Věřící celkem		z toho			
					Církev římskokatolická		ostatní	
	abs.	% ¹⁾	abs.	% ¹⁾	abs.	% ¹⁾	abs.	% ¹⁾
Obyv. celkem	6 941 972	67,9	3 288 088	32,1	2 740 780	26,8	547 308	5,4
z toho národnost:								
česká	6 395 248	69,1	2 854 529	30,9	2 399 074	25,9	455 455	4,9
moravská	199 289	52,4	181 185	47,6	162 676	42,8	18 509	4,9
slezská	4 410	40,5	6 468	59,5	5 161	47,4	1 307	12,0

1) podíl z úhrnu osob příslušné národnosti

Zdroj: Vlastní výpočet podle *Národnostní složení obyvatelstva 2003*: Tab. č. 8

Z tabulek o zastoupení jednotlivých národností, mateřských jazyků a vyznání vyplývají tři závěry:

- 1) úhrnné zastoupení osob s **národností českou, moravskou a slezskou** na počtu obyvatel v České republice mírně činilo v roce 2001 přes 94 %;
- 2) **češtinu jako mateřský jazyk** používalo v roce 2001 takřka 95 % obyvatel; mezi osobami s národností českou nebo moravskou mělo češtinu jako mateřský jazyk takřka 99 %, mezi osobami s národností slezskou 87 %;
- 3) 67,9 % obyvatel České republiky bylo v roce 2001 **bez vyznání** a mezi religiozními skupinami převažovali **římští katolíci**, kteří tvořili 26,8 % obyvatel České republiky; příslušníci české, moravské a slezské národnosti se lišili v míře religiozity, když podíl mezi Čechy byl nadprůměrný podíl nevěřících a mezi Moravany a Slezany nadprůměrný podíl věřících a především katolíků.

Tyto závěry lze pro účely této diplomové práce shrnout tak, že hypotetický příslušník **majoritního etnika** se vyznačuje češtinou jako rodným jazykem, má českou, moravskou nebo slezskou národnost a je buď bez vyznání, nebo se hlásí k římskokatolické církvi¹¹. Lze říci, že Česká republika je relativně etnicky homogenním státem.

Ostatní etnické skupiny v ČR

Nejpočetnější národnostní menšinou jsou – zařazují-li pro účely této práce Moravany a Slezany do majoritního etnika – **Slováci**. K této národnosti se hlásí téměř 200 tis. osob. Počet Slováků však od posledního sčítání v roce 2001 poklesl o 120 tisíc, což bylo způsobeno zejména jejich emigrací na Slovensko po rozpadu společného státu (tamtéž: 26). Oficiálně jsou druhou nejpočetnější národnostní menšinou **Poláci** – 52 tis. osob. Polská národnostní menšina je územně nejkompaktnější, většina osob hlásících se k polské národnosti žije na území Těšínského Slezska (tamtéž: 28, 29). Na třetím místě je **německá menšina** – 39 tis. osob. Počet Němců v ČR od konce druhé světové války trvale klesá a od posledního sčítání se snížil o více než o polovinu. Pokles počtu osob hlásících se k německé národnosti má objektivní příčiny ve stále se zhoršující věkové skladbě a v asimilaci mladších věkových ročníků (tamtéž: 27).

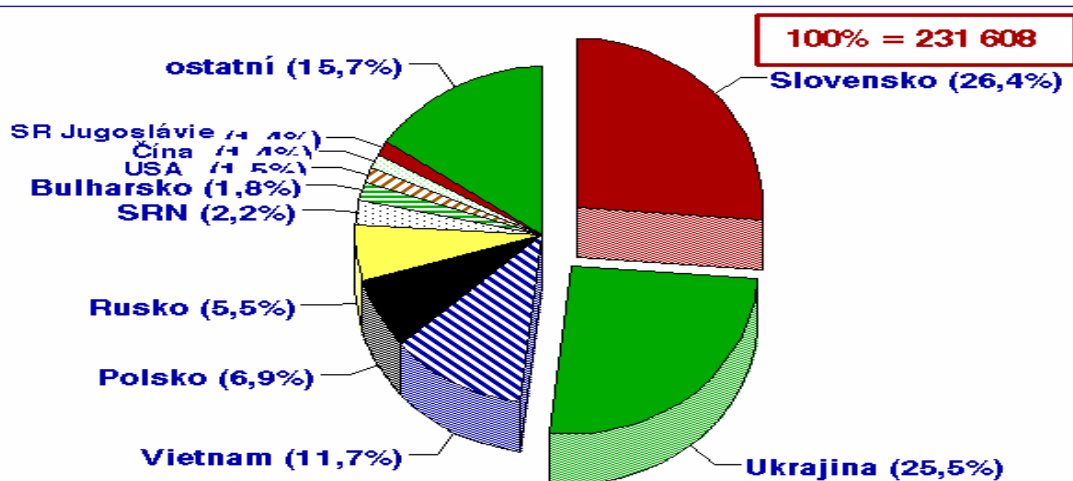
K romské národnosti se na základě vlastního vyjádření přihlásilo při sčítání necelých 12 tisíc osob. Ve srovnání s rokem 1991 je to téměř trojnásobně nižší počet. Uvedený údaj je odbornou veřejností považován za podhodnocený. Hrubý odhad velikosti romské menšiny za rok 2001, se kterým pracuje Rada vlády pro národnostní menšiny, se pohybuje mezi 150 - 300 tisíci osob (tamtéž: 30). Tento odhad by romskou menšinu řadil na pozici první až druhé nejpočetnější národnostní menšiny se zastoupením v rozmezí 1,47 % – 2,93 % obyvatelstva.

Údaje ze sčítání lidu, které vypovídají o počtech dlouhodobě usazených osob, je vhodné doplnit ještě o údaje ze statistiky MV ČR o počtu cizinců s povoleným pobytem¹².

¹¹ Toto rozdělení je nepochybně zcela arbitrární a snad i etnocentrické. Vycházím zde však – pouze pro účely této práce – ze snahy zjednodušit pohled na etnickou situaci a rozdělit obyvatelstvo ČR na *kulturní a jazykovou* majoritu a kulturní a jazykové minority.

¹² Tato statistika o počtech cizinců se neshoduje s údaji ČSÚ ze sčítání lidu, protože jde o odlišný znak (země původu vs. národnost). Také kritérium výběru osob bylo odlišné. Statistika MV ČR zahrnuje vedle osob s dlouhodobým pobytem nebo trvalým pobytem také osoby s uděleným vízem nad 90 dnů. Údaje o některých

Diagram 1: Cizinci s povoleným pobytem v ČR podle země původu (k 31. 12. 2002)



Zdroj: Zpráva o situaci v oblasti migrace 2002: 33

Z diagramu vyplývá, že na území ČR ke konci roku 2002 legálně žilo přes 230 tisíc cizinců. Z toho 61 tis. cizinců bylo původem ze Slovenska, téměř 60 tis. původem z Ukrajiny a 27 tis. původem z Vietnamu.

Pohyb obyvatelstva

Etnická situace ve zemi se potenciálně mění jednak diferencíalem v míře porodnosti a úmrtnosti jednotlivých etnik, jednak migrací. Nejprve uvedme demografické charakteristiky jednotlivých národností na našem území:

Tabulka 7: Věková struktura vybraných národnostních skupin obyvatel v roce 2001

Národnost	podíl věkové skupiny (%)			index stáří 65+ 1)
	0 - 14	15 - 64	65+	
česká	16,6	69,7	13,7	82,5
moravská	14,6	72,8	12,5	85,6
slezská	12,4	73,9	13,7	110,2
slovenská	3,6	76,3	20,1	558,6
polská	7,0	72,9	20,1	289,2
německá	4,4	63,4	32,2	739,3
romská	30,5	66,2	3,3	10,8

národnostech jsou proto značně rozdílné. Statistika MV ČR tedy nevypovídá nic o osobách menšinové národnosti s českým občanstvím, zatímco sčítání lidu nevypovídá nic o osobách s pobytem nad 90 dnů, který není dlouhodobým pobytem.

Národnost	podíl věkové skupiny (%)			index stáří 65+ 1)
	0 - 14	15 - 64	65+	
ukrajinská	9,5	80,5	9,9	104,2
vietnamská	19,0	80,6	0,4	2,1

1) počet osob ve věku 65+ na 100 osob ve věku 0 - 14 let

Zdroj: Národnostní složení obyvatelstva: 13

Z tabulky, která byla zpracována na základě sčítání lidu, vyplývá, že nejpříznivější věkovou strukturu - měřeno indexem stáří, tedy poměrem počtu osob ve věku 65+ na 100 osob ve věku 0-14 let - mají mezi národnostmi v ČR národnosti romská a vietnamská. **Romská národnost má dlouhodobě příznivou věkovou strukturu díky vysokým hodnotám realizované plodnosti žen této národnosti.** Více jak pětina romských žen má pět a více dětí (v úhrnu České republiky je takových žen jen zhruba jedno procento). Věková struktura vietnamské národnosti je jednoznačně ovlivněna vysokým podílem osob s dlouhodobým pobytem – jedná se z více než 80 % o osoby v produktivním věku, v řadě případů o celou rodinu s dětmi (Národnostní složení obyvatelstva: 13, 14, zvýraznil J. M.).

Podívejme se nyní na vývoj počtu přistěhovalců v ČR za období 1992 - 2002:

Tabulka 8: Legální migrace - cizinci s povoleným pobytem na území ČR

Stav k 31.12. roku	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Celkem cizinců s povoleným pobytem v ČR *	49 957	77 668	104 343	159 207	199 152	210 311	220 187	228 862	200 951	210 794	231 608
meziroční změna		+27 711	+26 675	+54 864	+39 945	+11 159	+9 876	+8 675	-27 911	+9 843	+20 814

Zdroj: Zpráva o situaci v oblasti migrace 2002: 29

V tabulce můžeme sledovat pozvolný nárůst počtu cizinců s povoleným pobytem od roku 1992. Z původních 50 tis. osob (0,5 % obyvatel) v roce 1992 se jejich počet vyšplhal až na 232 tis. osob (2,3 %) v roce 2002. Příliv přistěhovalců kulminoval v polovině 90. let s počtem přes 50 tis. nových osob. Od roku 1997 lze hovořit o ročním přírůstku okolo 10 tis. osob¹³.

Jaký je další výhled počtu přistěhovalců v ČR, nás informuje např. odborník na migraci katedry sociální geografie Přírodovědecké fakulty UK Doc. Dušan Drbohlav:

„Po připojení k Evropské unii se dá *krátce* očekávat zvýšení migračního obratu při víceméně zachované výši migračního salda (zvýšení emigrace čs. občanů na Západ při současném zvýšení imigrace ze Západu. (...) Časem lze postupně očekávat, že z rozsáhlé a dynamické základny pracovních cirkulačních migrantů se postupně část imigrantů usadí v České republice natrvalo. Tento trend by mohl být o trochu rychlejší, než naznačují dosavadní „světové zkušenosti“, a mohl by vrcholit v období let 2005-2015. Poté by mohl být stabilizován“.

¹³ Pokles mezi roky 1999 a 2000 o 20 tis. osob byl způsoben přijetím nového cizineckého zákona. Roční tempo růstu počtu cizinců však v následujících letech opět dosáhlo svých dřívějších hodnot.

(Drbohlav 1998, bez stránkování, zvýraznil J. M.)

Lze přijmout závěr, že při pohledu na situaci trvale usazených obyvatel v České republice je třeba brát v úvahu především národnostní menšinu **Slováků**, národnostní menšinu **Romů** a národnostní menšinu **Poláků**. Při pohledu na osoby, které jsou aktuálně považovány za „cizince“, vstupují do popředí také skupiny **Ukrajinců** a **Vietnamců**. Ve střednědobém horizontu lze očekávat zintenzivnění výměny osob se státy Evropské unie, trvalé usazení významných skupin Ukrajinců a Vietnamců a početní růst romského etnika.

Determinanty postojů k etnickým menšinám v ČR

V pozoruhodné diplomové práci o rasismu a xenofobii analyzovala K. Danielová (2001) rozsah a faktory rasismu a xenofobie v dnešní České republice. Na základě empirického studia postojů obyvatel, rasově motivovaného násilí, podpory krajně pravicových stran a rozšíření rasistických ideologií v jednotlivých okresech ČR přijala Danielová následující závěry:

H1: Se zhoršením ekonomické situace v objektivním pohledu (měřeno ekonomickými ukazateli) i v subjektivním pohledu (podle vlastního hodnocení životní úrovně) roste míra rasismu a xenofobie a naopak se zlepšením ekonomické situace v objektivním i subjektivním pohledu míra rasismu a xenofobie klesá.

Hypotézu je možno přijmout. Vliv ekonomické situace se projevil zejména v subjektivním pohledu. Analýza výzkumů veřejného mínění ukázala, že **lidé, kteří hodnotí svoji ekonomickou situaci jako špatnou**, mají k příslušníkům etnických menšin a k imigrantům horší vztahy a jsou vůči nim méně tolerantní, než ti, kdo jsou se svojí životní úrovní spokojeni. Negativní postoje se více projeví i u nezaměstnaných. Přestože jen necelých 10 % české veřejnosti vnímá imigranty jako konkurenci, lidé nespokojení s vlastní životní úrovní v nich zjevně spatřují hrozbu.

Také špatná ekonomická situace v objektivním pohledu se promítá do míry rasismu a xenofobie. Tuto hypotézu potvrzuje mj. souvislost mezi **výší nezaměstnanosti** a celkovým ukazatelem rasismu a xenofobie v okresech Česka.

H2: s rostoucí koncentrací mezinárodních imigrantů či etnických menšin v území roste stupeň rasismu a xenofobie a se snižující se koncentrací mezinárodních imigrantů či etnických menšin stupeň rasismu a xenofobie klesá.

Hypotézu je možno přijmout pouze částečně, neboť projevy rasismu a xenofobie v České republice souvisejí pouze s územní koncentrací **romské populace**, proti níž jsou také většinou zaměřeny. Analýza dat neprokázala souvislost s koncentrací pracovních imigrantů ani s koncentrací mezinárodních imigrantů jako celku. To lze vysvětlit jejich relativně malými počty nebo pozitivním vlivem osobního kontaktu s nimi.

H3: Rasismus a xenofobie se ve větší míře projevují vůči imigrantům a etnickým menšinám, které se od majoritní populace významně odlišují (kulturně a fyzicky).

Hypotéza se v práci potvrdila. Rasismus a xenofobie se v České republice opravdu projevují zejména vůči imigrantům a příslušníkům etnických menšin lišících se svým fyzickým vzhledem a kulturními zvyklostmi od majoritní populace. Jedná se především o **příslušníky romské komunity a Vietnamce**.

H4: Rasismus a xenofobie jsou podmíněny demografickými charakteristikami, především vzděláním a věkem populace. S vyšším vzděláním stupeň rasismu a xenofobie klesá a s vyšším věkem (od určité hranice) stupeň rasismu a xenofobie roste.

Hypotézu o vzdělání je možno přijmout. **Vysokoškolsky vzdělaní** lidé jsou ve vztazích k imigrantům a etnickým menšinám tolerantnější a vstřícnější než lidé s nižším vzděláním. Absolventi vysokých škol také méně podporují pravicově extremistické strany a jejich vysoký podíl v okrese se pozitivně promítá na lokální etnické klima.

Výsledky analýzy testující hypotézu o vlivu věku na rasismus a xenofobii byly rozporuplné. Ukázalo se totiž, že mladší věkové skupiny mají horší vztahy k etnickým menšinám a častěji pociťují rasovou a národnostní nevrzivosť, což lze přičíst jejich radikálnosti charakteristické pro tento věk. Zároveň však **mladí lidé** vyjadřují více tolerance ke kultuře druhých etnických skupin a v okresech s jejich větší koncentrací se rasismus a xenofobie projevují méně.

H5: Rasismus a xenofobie závisí na vnímání vlastní identity:

- na venkově se bude rasismus a xenofobie projevovat méně než ve městech, neboť lidé zde žijí v tradičních komunitách se silnějšími sociálními vztahy a mají menší potíže s vymezením sebe sama,

- u lidí, kteří věří v Boha, se bude rasismus a xenofobie projevovat v menší míře, neboť ve své víře mohou nacházet určité jistoty a vlastní identitu. Víra je také vede k větší toleranci a přijetí druhých,

- rasismus a xenofobie se budou více projevovat v oblastech, v nichž často dochází k sociopatologickým

jevům, neboť právě tam je sociální soudržnost obyvatelstva narušena nejvíce.

Obecně se jako velmi nosná ukázala hypotéza o **urbánním charakteru rasismu a xenofobie**. Tyto jevy se koncentrují v urbanizovaných oblastech, charakterizovaných vysokým výskytem sociopatologických jevů a vyšší koncentrací romské populace. Autorka naznačuje i souvislosti s „anomickým“ charakterem a „nedostatkem víry“, nicméně tyto díleč hypotézy se jí ve výzkumu nepodařilo potvrdit ani vyvrátit.

(Danielová 2001: 98 - 100)

Postoje majoritní populace k etnickým minoritám v ČR

Studium etnického klimatu začněme jednoduchým pohledem na to, jak lidé hodnotí svůj „vztah k národnostem“ na jednorozměrné škále. Podle výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění při Sociologickém ústavu AV ČR (CVVM) z listopadu 2001 „O vztahu k u nás žijícím národnostem“ mají obyvatelé ČR nejlepší vztahy k národnostem sousedících slovanských států: **Slováci** se těší přízni 73 % a **Poláci** přízni 53 % české veřejnosti („spíše dobrý“ nebo „velmi dobrý“ vztah). Vztah k **Vietnamcům** je špatný („spíše špatný“ nebo „velmi špatný“) pro více než 30 % obyvatel ČR. Nejhorší vztahy mají obyvatelé ČR k **romské komunitě**. 27 % české populace má k Romům „velmi špatný“ vztah (Danielová 2001: 61, 62).

V obdobném výzkumu CVVM z roku 2003 (Náš vztah k jiným národnostem 2003) vyjadřovali obyvatelé ČR ve věku od 15 let své **sympatie k jednotlivým národnostem žijícím u nás** jejich zařazením na sedmibodové škále, kde krajní body znamenaly „velmi sympatičtí“ a „velmi nesympatičtí“.

Podle tohoto výzkumu máme nejlepší vztah k občanům české národnosti a jen o trochu horší ke Slovákům. Za sympatické také Češi považují Němce a Poláky. A také Židy, u kterých se však vyskytla velká variabilita odpovědí a více než 10 % občanů nebylo schopno svůj postoj k nim vyjádřit. V podstatě za spíše nesympatické označili respondenti Vietnamce a občany z bývalého SSSR a občany balkánských států. Rozhodně nejhorší vztah (z nabídnutých národností) mají Češi k Romům.

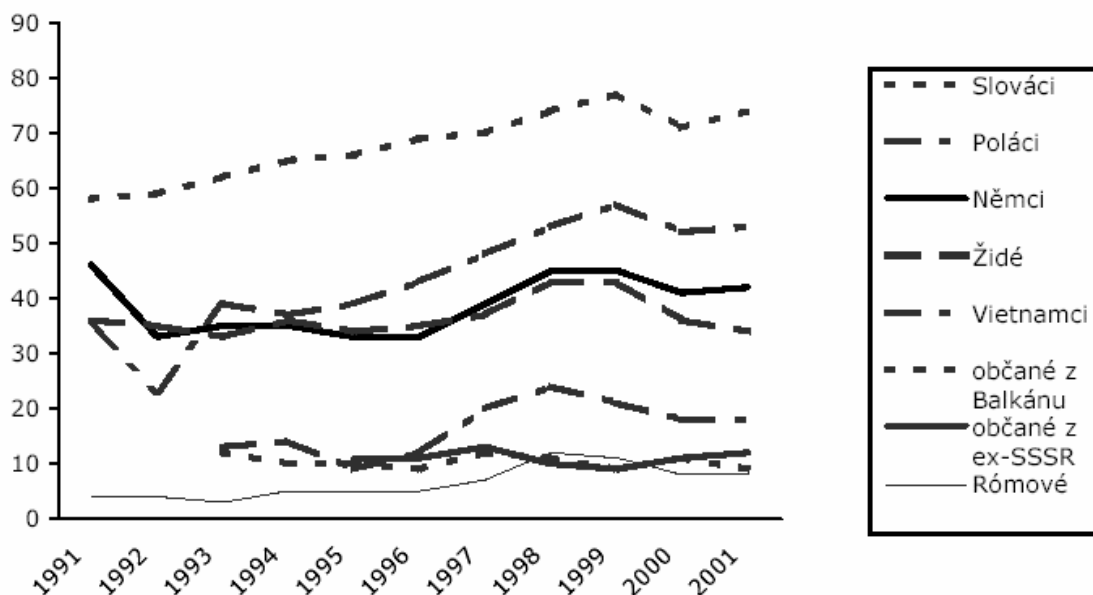
Tabulka 9: Žebříček národností podle sympatií obyvatel ČR

Češi
Slováci
Poláci
Němci
Židé
Vietnamci
Občané bývalého SSSR
Občané balkánských států
Romové

Zdroj: Náš vztah k jiným národnostem 2003: 1

Vývoj vztahu Čechů k jednotlivým národnostem podle výzkumů CVVM v letech 1991 až 2001 ukazují následující dva grafy:

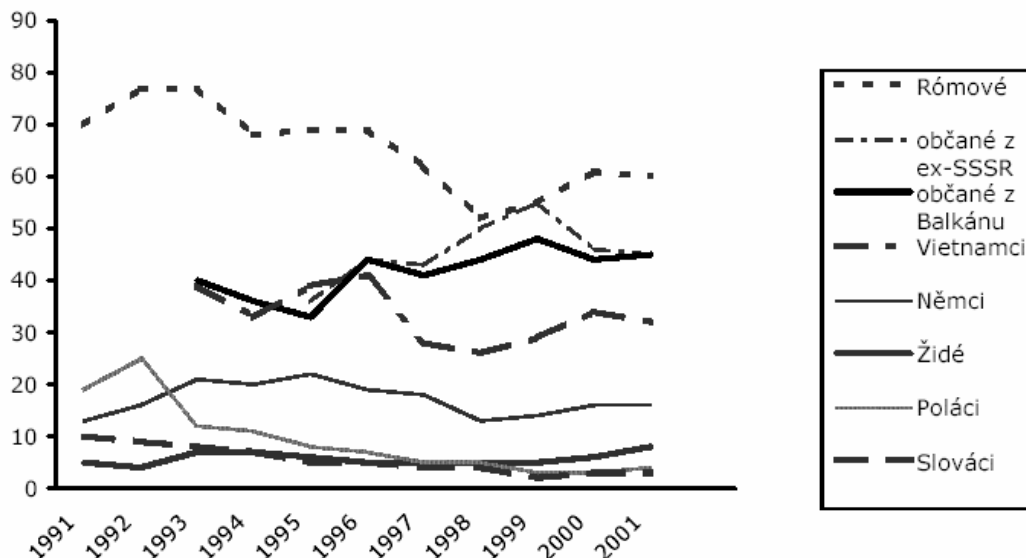
Graf 1: Pozitivní vztah k národnostem žijícím u nás (1991 - 2001) – v %



Z grafu (Náš vztah k jiným národnostem 2003: 2) je patrné, že v období let 1991 – 2001 došlo k mírnému zvýšení sympatií ke většině sledovaných národností¹⁴. Pozoruhodné je setrvalé zlepšování vztahu ke Slovákům (z méně než 60 % na více než 70 %) a Polákům (z cca 35 % na více než 50 %). Výrazné zvýšení sympatií zaznamenali Romové, v celkovém hodnocení však zůstávají na posledním místě (méně než 10 %). Sympatie k občanům z Balkánu a z bývalého SSSR ve sledovaném období spíše poklesly. Sympatie k Němcům a Vietnamcům byly v roce 2001 téměř na stejných hodnotách jako v roce 1991.

¹⁴ Náhlý pokles všech ukazatelů v roce 2000 vysvětlují autoři malou změnou formulace otázek.

Graf 2: Negativní vztah k národnostem žijícím u nás (1991 - 2001) – v %



Z grafu 2 (Náš vztah k jiným národnostem 2003: 3) vyplývá, že v období let 1991 – 2001 došlo k výraznému poklesu nesympatií vůči Polákům a Slovákům (z 20, resp. 10 % na méně než 5 %), mírnému poklesu u Romů (z cca 70 % na cca 60 %) a u Vietnamců (z cca 40 % na cca 35 %). Mírné zvýšení nesympatií zaznamenali občané z Balkánu a z bývalého SSSR. Němci a Židé zaznamenali jen malé změny.

Specifický vztah majoritní populace k Romům

Z uvedených údajů vyplývá, že zdaleka nejhorší vztah mají obyvatelé ČR k romské komunitě. Podívejme se proto na postoje vůči Romům blíže. Ve výzkumu CVVM z roku 2003 (Občané o soužití s Romy 2003) byli lidé dotazováni mj. na hodnocení vztahů mezi Romy a ostatními lidmi v místě bydliště, a na to, jaké kroky ke zlepšení vzájemného soužití by doporučili.

Tabulka 10: Hodnocení vzájemných vztahů se sousedy a s Romy

Hodnocení vztahů	mezi lidmi v místě bydliště	mezi Romy a ostatními v ČR	mezi Romy a ostatními v místě bydliště
velmi dobré	6,0	0,4	2,3
docela dobré	75,5	17,2	46,1
docela špatné	14,8	53,8	36,0
velmi špatné	1,6	24,4	14,5
neví	2,1	4,2	1,1
podíl +/-	81,5/16,4	17,6/78,2	48,4/50,5

Pozn.: Sloupcová procenta.

Zdroj: Občané o soužití s Romy 2003: 1

Soužití Romů a ostatních obyvatel je velkou částí veřejnosti vnímáno jako problematické. Zatímco obecně vztahy mezi lidmi v místě svého bydliště za špatné označilo jen 16,4 % dotázaných, v případě soužití Romů s ostatními obyvateli v místě svého bydliště se podobně kriticky vyjádřila polovina (50,5 %) respondentů z těch, kteří předtím uvedli, že v blízkosti místa, kde bydlí, žijí nějací Romové. V ještě horším světle pak občané vnímají soužití Romů a ostatních obyvatel v rámci ČR jako celku, když za špatné jej označily více než tři čtvrtiny (78,2 %), zatímco za dobré méně než jedna pětina (17,6 %) dotázaných (tamtéž: 2).

Autoři výzkumu dotázaným položili také dvě otevřené otázky, které se týkaly toho, čím by na jedné straně většinová společnost a na druhé straně Romové měli přispět k dobrému vzájemnému soužití. **Většinové společnosti** respondenti nejčastěji doporučovali **větší toleranci a trpělivost** ve vztahu k Romům (37,4 %), **nevšímat si jich** (11,4 %), uplatňovat na ně **stejná měřítká** jako na ostatní (7,4 %), zajistit jim pracovní příležitosti (4,0 %), integrovat je do společnosti (2,7 %), zlepšit komunikaci s Romy (2,5 %) nebo jim poskytovat větší pomoc (2,5 %). **Na adresu Romů** dotázaní uváděli, že Romové by měli **přizpůsobit svůj životní styl a chování normám většinové společnosti** (40,4 %), že by měli **dodržovat zákony** (15,3 %), že by měli **pracovat** (13,7 %), vzdělávat se (8,6 %), být více tolerantní (3,1 %), nezneužívat sociální systém (2,2 %) a více se snažit o vlastní integraci do společnosti (2,0 %).

Z těchto výsledků vyplývá jakási ambivalence české veřejnosti. Zatímco většinové společnosti by nejvíce respondentů doporučovalo zvýšenou toleranci a trpělivost nebo „nevšímání si“, Romům doporučují především asimilaci, dodržování zákonů a ekonomickou aktivitu. Z hlediska adaptačních strategií lze tyto výsledky interpretovat jako příklon nejméně 40 % české populace k modelu jakési *blahosklonné asimilace*, kdy odlišnost romského etnika má být „trpělivě tolerována“, případně ignorována, ale na oplátku je od Romů očekáváno „přizpůsobení se“ normám většinové společnosti a zvyšování jejich ekonomické soběstačnosti.

Pokud jde o dimenze etnických postojů, tak jak je zavedl výzkum Eurobarometr (Attitudes 2001), lze u českých respondentů pozorovat jisté podobnosti. Podle mé interpretace jsou u nich silné následující dimenze postojů vůči Romům:

- dimenze č. 1 - **obviňování menšiny (Romů)**: Romové nedodržují zákony, nepracují;
- dimenze č. 4 – **znepokojení / rušení (Romy)**: vztahy mezi Romy a ostatními v místě bydliště jsou mnohem problematictější než vztahy mezi lidmi sousedství vůbec;
- dimenze č. 7 – **kulturní asimilace Romů**: chtějí-li se stát plně akceptovanými členy české společnosti, musejí se Romové vzdát své vlastní kultury.

Nelze říci, že by výsledky byly takto jednoznačné – vždyť určité skupiny respondentů upřednostňují např. zákaz diskriminace („uplatňovat stejná měřítká“ – 7,4 %). Výroky respondentů jsou samozřejmě ovlivněny i formulací otázek, která byla zcela odlišná od evropského výzkumu, a proto uvedené závěry považují za spíše hypotetické.

Míra tolerance k různým menšinovým skupinám

Jak jsou lidé v ČR tolerantní k některým etnickým skupinám, můžeme pozorovat i na srovnání s jejich tolerancí vůči jiným sociálním skupinám.

Tabulka 11: Jsou podle Vás lidé v ČR tolerantní, snášenliví k těmto skupinám obyvatel? (v %)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Poměr ne/ano
K těžkým alkoholikům	3	15	41	38	79 / 18
K Romům	5	16	46	30	76 / 21
K lidem s kriminální minulostí	3	18	52	23	75 / 21
K lidem užívajícím drogy	3	20	40	34	74 / 23
K homosexuálům	9	33	41	11	52 / 42
K lidem jiné barvy pleti	6	46	41	5	46 / 52
K cizincům žijícím v ČR	9	47	32	6	38 / 56
K citově nevyrovnaným lidem	10	46	31	4	35 / 56
K bohatým lidem	18	44	30	4	34 / 62
K politikům	23	49	22	3	25 / 72
K chudým lidem	21	53	19	3	22 / 74
Ke starým lidem	27	55	15	2	17 / 82
K invalidům	31	52	14	2	16 / 83
K mládeži	26	56	15	1	16 / 82
K lidem s jiným politickým přesvědčením	22	58	14	2	16 / 80
K Židům	23	53	13	2	15 / 76
K lidem s jiným náboženským přesvědčením	30	56	10	1	11 / 86

Pozn.: Dopočet do 100 % v každém řádku představují odpovědi "nevím".

Zdroj: Jak jsme tolerantní 2003: 3

Tabulka 12: Koho byste nechtěl za sousedy? (v %)

Těžké alkoholiky	86
Lidi užívající drogy	85
Romy	79
Lidi s kriminální minulostí	78
Homosexuály	42
Citově nevyrovnané lidi	36
Cizince žijící v ČR	31
Lidi jiné barvy pleti	24
Bohaté lidi	16
Politiky	16
Židy	11
Mládež	8
Lidi s jiným náboženským přesvědčením	8

Chudé lidi	7
Staré lidi	6
Lidi s jiným politickým přesvědčením	6
Invalidy	5

Zdroj: Jak jsme tolerantní 2003: 2

Obě tabulky vypovídají o osobních postojích českých obyvatel vůči zmíněným menšinovým skupinám. Otázka, jejíž výsledky jsou uvedeny v první tabulce, samozřejmě počítá s projekcí vlastního postoje respondenta. Interpretace údajů proto nemůže být nijak radostná. Z výzkumu CVVM se opět, z jiného úhlu, dozvídáme, že Romové jsou považováni za něco „tak odporného“, jako těžcí alkoholici nebo lidé s minulostí zločince. Tři čtvrtiny lidí je považují za skupinu, kterou lidé netolerují, a téměř 80 % by je nechtělo za sousedy.

Lidé jiné barvy pleti a cizinci žijící v ČR dopadli podstatně lépe. Nadpoloviční většina respondentů je pokládá za skupiny tolerované, i když u osob jiné barvy pleti je skóre spíše ambivalentní. Bydlení vedle nich by nesnesla jen 1/4, resp. 1/3 respondentů. Obě skupiny jsou tak sice svými výsledky na škálách nesympatie hluboko za Romy, dostává se jim přesto více nesympatií než např. politikům.

Celkově lze říci, že výchovné aktivity zaměřené na toleranci budou muset pracovat v prostředí odporu jedné třetiny až tří čtvrtin obyvatel, v závislosti na menšinové skupině, o níž bude ve výchově řeč.

Mediální obraz Romů v ČR

„Zavražděný muž neměl se zákonem nikdy žádné problémy.“ (zpráva ČTK o vraždě Tibora Berkiho, květen 1995)

K obrazu postojů české veřejnosti přidejme další prvek dotvářející etnické klima v České republice: obraz menšin ve sdělovacích prostředcích. Začnu pohledem na obraz romské komunity. Následující poznatky jsem čerpal ze souborné publikace *Očernění*, vydané společností Člověk v tísní (Pospíšil – Šimáček – Vochocová 2003). Autoři jednotlivých odborných příspěvků se shodují na tom, že informování českých zpravodajských médií o Romech je poznamenáno mnoha stereotypy: „*Jen málo témat ("skupin" obyvatel) má v Česku tak stereotypní, ustálený způsob mediálního zobrazování jako Romové. Romové jsou (nikoliv jen médii) často vnímáni jako jednolitá, specifická, nediferencovaná skupina lidí s obdobnými vlastnostmi* (Pospíšil – Šimáček – Vochocová 2003: 5)¹⁵.

Romové a aktivisté vystupující na obranu jejich práv považují často média za původce negativního obrazu Romů a za jednoho z viníků odmítavých postojů majoritní společnosti vůči romské menšině. Jako argument pro tvrzení, že média vytvářejí ve veřejnosti protiromské postoje, se nejčastěji uvádí, že **občané se o Romech dovídají ponejvíce z tzv.**

¹⁵ „Romové kradou, jsou hluční a nepořádní, nechtějí se učit a pracovat a jediné, co vymyslí, jsou finty na úřednice sociálky“. Tak shrnuje nejčastější žurnalistický stereotyp novinářka S. Kleková (Pospíšil – Šimáček – Vochocová 2003: 18).

černých kronik¹⁶, tedy téměř výhradně ve spojitosti s trestnou činností páchanou Romy. (Karhanová – Homoláč 2003: 6, zvýraznil J. M.). Přitom však zařazení osoby do určité kategorie bývá diváky či čtenáři chápáno jako *vysvětlení* události. „*Opakovaným užíváním etnických kategorií pro označení aktérů negativních událostí média jednak vytvářejí taková spojení kategorií a aktivit, jednak tím sugerují čtenářům nějaké vysvětlení*“ (Karhanová – Kaderka 2003: 11).

Tzv. romská kriminalita se ovšem stává tématem i tehdy, když se Rom sám stane obětí násilného trestného činu. V komentářích i zprávách o násilných trestných činech proti Romům bývá špatná zkušenost s Romy, kteří páchají trestné činy, nebo se chovají jinak asociálně, uváděna jako příčina skrytého rasismu české společnosti, resp. její lhostejnosti vůči činnosti hnutí skinheads. Formulace těchto zpráv vycházejí často z **nevysloveného předpokladu příčinné souvislosti mezi kriminalitou Romů a útoky proti nim**. (Karhanová – Homoláč 2003: 6, zvýraznil J. M.). Novináři často sdílejí předpoklad svých čtenářů, že rasismus české společnosti nemá příčinu v odlišné barvě pleti Romů, ale v sociálním, resp. asociálním chování, které je Romům jako skupině majoritou přisuzováno (tamtéž: 10).

Útoky na Romy jsou často prezentovány jako téměř výhradní záležitost hnutí skinheads. Tímto způsobem se snímá **odpovědnost za rasově motivované násilí** z majoritní společnosti a přesouvá se na extremistickou skupinu, od majoritní společnosti oddělenou. K bagatelizaci přispívají i obvyklé poukazy na mládí pachatelů (tamtéž: 8, zvýraznil J. M.).

I pro psaní/mluvení o Romech s *pozitivním vyzněním* je obecně charakteristický stereotyp – **stereotyp tzv. slušného Roma**. „Požadavky kladené na slušného Roma zahrnují nejen trestní bezúhonnost, ale musí jít o jedince více-méně asimilovaného, který pracuje nebo si práci alespoň hledá, nepije, posílá děti do školy a způsobem života nijak neobtěžuje své okolí“. Explicítní psaní o tzv. slušných Romech ve svých důsledcích utvrzuje stereotyp o tom, že Romové jsou zpravidla *neslušní* (tamtéž: 7, 8).

Mediální obraz přistěhovalců a jiných minorit

Cenným a aktuálním zdrojem informací o zobrazování přistěhovalců v českých médiích pro mě byla souborná publikace Multikulturního centra „Nečitelní cizinci“ (2003), zejména pak v ní shrnutá výzkumná zpráva sociologů o cizincích v českém tisku (Klvačová – Bitrich 2003).

Ve své studii Klvačová a Bitrich zkoumali výběr českého tisku, který zahrnoval deníky MF Dnes, Lidové noviny, Právo, Blesk a týdeníky Respekt a Reflex, Pátek Lidových novin, Magazín MF Dnes a Magazín Práva. Analyzován byl soubor 2880 článků publikovaných v období od 1.9.2001 do 31.8.2002, které se týkaly minority Vietnamců, Ukrajinců nebo Rumunů.

Nejvýraznější společný rys článků spočívá v tom, že ve 1453 z nich (50,5 %) se vyskytují slova, která jsou nějak spojená s **kriminalitou, soudy nebo policií**. Naproti tomu podíl článků o kriminalitě na počtu všech článků vyšších ve sledovaných denících v daném období se pohyboval v rozmezí 18 - 24 % (Klvačová – Bitrich 2003: 10 - 11). Typický článek o

¹⁶ Např. „Pětice Romů je podezřelá z vydírání, zpronevěry a dalších trestných činů,“ uváděla 22. 8. 2002 zprávu z Krnova televize Nova. „Romové ze Slovenska přijeli krást na venkov,“ varoval 4. 9. 2002 titulok Práva. „Rom si vynutil na dívce soulož pěstmi“, titulok Hradeckých novin z 17. 12. 2002 (zdroj: Karhanová – Homoláč 2003: 13, 16)

příslušnicích některé ze zkoumaných skupin má nejčastěji podobu krátké, několikařádkové zprávy z „černé kroniky“ (tamtéž: 12).

„O Vietnamcích se píše především v souvislosti se stánky a tržišti, o Ukrajincích se píše jako o dělnících nebo o členech skupin organizovaného zločinu a o Rumunech se píše jako o žebrácích, kapsářích a zlodějích.“ (Klvačová – Bitrich 2003: 11).

Další dvě velké skupiny článků s výskytem Vietnamců, Ukrajinců nebo Rumunů odpovídají dvěma specifickým novinovým rubrikám, kultuře a sportu. Tyto články však nebyly podrobně analyzovány (tamtéž: 11). Kromě článků o kriminalitě cizinců, kultuře a sportu jsou tu ještě další, které o cizincích informují v jiných souvislostech. Mnohé z nich jsou vůči cizincům také nepříznivé – píše se o Rumunech a Ukrajincích s TBC, o nevábném prostředí vietnamských tržnic, o Ukrajincích, kteří snižují hodnotu pracovní síly na českém trhu práce. Jsou tu ale i takové, které se snaží psát o cizincích v lepších souvislostech. Některé z nich při tom využívají různých zdrojů informací včetně výpovědí samotných cizinců. Tématem takových článků bývají děti, slavení svátků nebo příběhy konkrétních lidí (tamtéž: 12). Tyto články však představují poměrně malou část analyzovaných textů: např. článků na téma osobního příběhu cizince bylo pouze 32 (1,1 %).

O obsahu mediálních sdělení autoři uzavírají: „Většina článků, které o cizincích informují, nějak souvisí s kriminalitou. Nepříznivé jsou ale i další kontexty, kdy se o těchto skupinách píše – nevábné prostředí vietnamských tržnic, Rumuni a Ukrajinci jako nositelé TBC, Ukrajinci jako zdroj konkurence a ohrožení pro české pracovníky. Článků, kdy se o nich píše příznivěji, je výrazně méně. Tématem takových článků bývají často děti, škola, slavení svátků nebo příběhy konkrétních cizinců“ (tamtéž: 69).

Z žurnalistického hlediska problematické aspekty psaní novinových článků o uvedených třech minoritách shrnují autoři analýzy takto:

- **Mluví o nich, ale ne s nimi:** v naprosté většině případů jsou oslovenými informátory mluvčí policie, starostové obcí, zástupci ministerstev nebo ředitelé škol a učitelé. Přistěhovanci-aktéři událostí nebývají novinářem tázáni. Zhruba na 100 článků, kde se vyjadřuje zástupce nějaké státní nebo jiné instituce, připadá 1 článek, kde mluví zástupce nějaké instituce sdružující cizince;
- **Nemohou říci, „nejsme všichni takoví“:** v naprosté většině případů nemohou příslušníci minorit napsat do novin svůj pohled na věc, aby se mohli vymezit vůči mediálnímu obrazu vlastní skupiny;
- **Problémy s cizinci převažují nad problémy cizinců:** Etnocentrická prezentace problémů české majority v souvislosti s přistěhovanci (cizinec spáchá trestný čin, cizinci u nás žádají o azyl, cizinci špatně nakládají s odpadem, vietnamské tržnice jsou nevhledné a prodává se tam nekvalitní zboží, ilegální dělníci z Ukrajiny snižují hodnotu pracovní síly) zcela převažuje nad prezentací problémů z hlediska přistěhovalců (spojených např. se žádostí o azyl či o povolení k trvalému pobytu, s rasismem, s nekalými praktikami konkurence, se zvládáním češtiny apod.);
- **Předpoklad problematického cizince:** analogicky k psaní o tzv. slušných Romech se objevují výroky o tom, že ten který konkrétní přistěhovalec „není nijak problematický“ (není hluchý, lenivý, nepije), což ve svých důsledcích utvrzuje stereotyp o tom, že cizinci jsou zpravidla *problematictí*;
- **Žít s nimi je/není normální:** často autoři článků cítí potřebu vyjádřit se k tomu, zda přistěhovalec do ČR je či není normální, žádoucí či správný;
- **Přehlédnuté či vytěsňené souvislosti:** povrchnost většiny článků, zjednodušená prezentace.

(Klvačová – Bitrich 2003: 13 - 20)

Na příkladu romské komunity a tří komunit přistěhovaleckých jsem se pokusil ukázat některé aspekty informování o menšinách v českých sdělovacích prostředcích. Bez nároku na celkový obrázek¹⁷ o situaci proto přijmu dílčí závěr, že mediální obraz mnohých etnických menšin v České republice je problematický, neboť podporuje etnocentrické vnímání, tendenci k pohledu „my a oni“, čili k vylučování cizinců vně naší skupiny do *out-groups*. Kromě toho jednostranně posiluje některé negativní stereotypy, v první řadě jejich spojení s kriminalitou, a předsudky, zvláště ty o nemorálním charakteru, nečistotnosti a nemocích. Z jedné analýzy také vyplývá, že styl psaní o Romech nepřímo podporuje (neodsuzuje, bagatelizuje) rasistické chování vůči nim, když odpovědnost za něj připisuje jiné out-group (příslušníkům hnutí skinheads).

Strategie vzájemného soužití etnických skupin na území ČR

Teoretické modely adaptace

V předcházející kapitole jsem uvedl specifika dnešní etnické situace v ČR s výhledem do budoucna. Upozornil jsem na to, že postoje k etnickým menšinám v ČR mají mnoho problematických aspektů. Konečně z práce Danielové (2001) mj. vyplynulo, že negativní postoje k Romům, včetně rasistického chování, mají souvislost s oblastmi vyšší koncentrace romského obyvatelstva. Podívejme se nyní na to, jak je možné problematické reakce majoritního etnika na přítomnost minorit řešit.

Teoretikové rozlišují většinou tři nebo čtyři různé **modely adaptace** různých etnických skupin žijících na jednom území. Od Průchy (2001: 155) jsem čerpal následující klasifikaci *strategií adaptace přistěhovalců v hostitelské společnosti*. Jedná se vlastně o různé možnosti „integračního chování“ ze strany přistěhovalců (jednotlivců či celých komunit), nikoli ze strany majoritního etnika či vlády):

Integrace

je takový způsob adaptace, kdy imigranti uznávají, že kontakt s kulturou hostitelské země je pro ně důležitý, avšak současně si chtějí udržet i svou vlastní kulturu.

Asimilace

je způsob adaptace, při němž imigranti usilují o co největší kontakt s dominantní kulturou, kdežto svou původní kulturu považují za málo důležitou pro život v novém prostředí.

Při integraci splývá prioritní identita s původní kulturou, při asimilaci s dominantní kulturou hostitelské země.

Separace

vlastně není způsob adaptace: imigranti nepovažují kontakt s dominantní kulturou a jejími příslušníky za důležitý a setrvávají v určité izolaci od ní, pouze se svou původní kulturou.

Marginalizace

je strategie těch imigrantů, kteří necítí potřebu kontaktu s dominantní kulturou, ale neuchovávají si ani svou původní kulturu. Jejich identita není opřena ani o kulturu jejich rodičů, ani o kulturu hostitelské země. Identifikují se jen se subkulturou své vlastní skupiny.

¹⁷ Analýzy se týkaly především denního tisku, ale opomenuty byly analýzy filmů a především televizního vysílání. Můj přehled také zcela vynechává nejen mediální obraz Slováků a Poláků (dvou menšin s nejpozitivnější reputací u české veřejnosti), ale i Němců a jiných menšin žijících v ČR, k nimž česká veřejnost podle výzkumů nechová tak veliké sympatie.

Tabulka 13: Čtyři akulturační¹⁸ strategie přistěhovalec

		Udržuje přistěhovalec vztahy s ostatními etnickými skupinami?	
		ANO	NE
Zachovává si přistěhovalec svou kulturní identitu?	ANO	integrace	separace
	NE	asimilace	marginalizace

(podle Drbohlava 2001: 24)

Obdobné strategie můžeme rozlišovat rovněž v „integračním chování“ vlády:

<p><u>Diskriminační model</u></p> <p>počítá s dočasným a návratným pobytem cizinců. Přistěhovalec jsou začleněni do určité společenské sféry (např. na trh práce), ale není jim umožněno vstoupit do ostatních oblastí, např. sociální péče, politický život. Právní mechanismy cizince socioekonomicky znevýhodňují (model částečně praktikuje např. Německo).</p> <p><u>Asimilační model</u></p> <p>stojí na jednostranném procesu rychlé adaptace imigranta do nové společnosti. Očekává se, že za rychlé získání občanství, práv a povinností majoritní populace se přistěhovalec vzdá svých specifických kulturních a sociálních rysů (v minulosti např. <i>melting pot</i> USA, dnes částečně praktikuje např. Francie).</p> <p><u>Pluralitní model</u></p> <p>podporuje odlišnost etnické menšiny od majoritní populace. Přistěhovalcům jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se vzdají svých specifik. Označuje se též za integrační model či model multikulturní. V současné době praktikuje např. Kanada, Austrálie, Švédsko.</p> <p>(Drbohlav 2001: 25)</p>

Při pohledu na různé modely adaptace vyvstávají tyto praktické otázky, které lze pokládat při pohledu na sociální realitu v určité zemi:

- 1) k jakému modelu se hlásí vláda dané země?
- 2) jaké osobní strategie volí příslušníci různých skupinami přistěhovalců či menšin?
- 3) jaký reálný průběh adaptace se prosazuje v interakci vlády, majoritního obyvatelstva a menšin?
- 4) jaké výhody a nevýhody přináší reálný průběh adaptace?
- 5) jak lze do reálného průběhu adaptace zasahovat pomocí systému školství?

V následující práci se s pomocí koncepčních dokumentů české vlády pokusím zodpovědět otázku č. 1. Otázky č. 2, 3 a 4 však ponechám bez odpovědi, neboť analýza adaptace

¹⁸ Akulturace je vnímána jako dvojstranný proces, při kterém dochází k modifikaci, transformaci nebo změně dvou kultur, které jsou ve vzájemném kontaktu (Soukup 1996: 48).

imigrantů a menšin není těžištěm této práce. Odpověď naznačím pouze dílčím způsobem, poukazem na výzkumy etnického klimatu mezi obyvatelstvem ČR a českých sdělovacích prostředcích. Jako odpověď na otázku č. 5 nastíním v příští kapitole potenciál interkulturní výchovy. Jejím prostřednictvím se od otázky imigrační politiky vrátím zpět k podrobnému pohledu na postoje a možnosti jejich změny.

Nyní již k první otázce: Politika české vlády v oblasti etnických vztahů se opírá o dva základní dokumenty. Prvním je „Koncepce integrace cizinců na území ČR“ a druhým „Koncepce romské integrace“. Ty doplňuje ještě obecnější dokument staršího data s názvem *Koncept přístupu vlády k otázkám národnostních menšin*. V následujícím textu shrnu relevantní aspekty těchto koncepcí.

Koncepce integrace cizinců

Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR byly přijaty usnesením vlády ČR ze dne 7. července 1999 č. 689. Vycházejí z mezinárodních závazků ČR, mezinárodně uznávaných principů, standardů, zkušeností a doporučení odborných orgánů Rady Evropy a Evropské unie. Představují základní politický a společenský instrument a organizační rámec pro zahájení a postupné budování cílené a systematické politiky vlády ČR v oblasti vztahů mezi komunitami, resp. v oblasti integrace cizinců¹⁹. *Zásady* vyjadřují vůli vlády ČR aktivně a zodpovědně se zabývat problematikou integrace cizinců. Některé zásady je vhodné na tomto místě výslovně uvést:

Zásada č. 1

Politika vlády v oblasti integrace legálně a dlouhodobě usazených cizinců a v oblasti Koncepce integrace cizinců na území ČR je založená na principech rovného přístupu a rovné příležitosti.

Zásada č. 2

Imigrační komunity jsou pokládány za integrální a obohacující součást společnosti a za plnohodnotné a nezbytné partnery při vytváření multikulturní společnosti.

Zásada č. 6 (výňatek)

Vláda ... zaručuje imigrantům možnost přiměřeně, svobodně a plně se podílet na hospodářském, společenském a veřejném životě národa a svobodně udržovat vlastní náboženskou a kulturní identitu.

Zásada č. 7 (výňatek)

Vláda ... umožňuje rozvoj imigrační komunity a rozvíjí pocit její sounáležitosti a vzájemného respektování se ve vztahu k domácímu obyvatelstvu a k ostatním imigračním komunitám.

¹⁹ Termín *cizinci* je poněkud zavádějící. Základní cílovou skupinu totiž dokument definuje jako „dlouhodobě legálně usazené cizince“. Ve skutečnosti se tedy vláda v tomto dokumentu zabývá *přistěhovanci* (pojem přistěhovalec však není zakotven v českém právním řádu).

Zásada č. 8 (výňatek z komentáře k zásadě)

Pro zajištění přístupu imigrantů ke vzdělávání bude třeba zvážit a přehodnotit zejména dosavadní názory na neslučitelnost kultury hostitelské země a imigrantské kultury v oblasti školství. Bude třeba přehodnotit možnosti kulturní různosti v oblasti vzdělávání. Klíčovou úlohu v této souvislosti sehrává zejména přijetí tzv. interkulturních vzdělávacích a vyučovacích metod v oblasti vzdělávání dětí i dospělých.

(Zásady koncepce 1999, bez stránkování; Komentář k Zásadám 1999, bez stránkování)

Vláda se tedy v tomto dokumentu hlásí k *multikulturalismu*, k podpoře *integračního* (pluralitního) modelu vzájemné adaptace etnik a k *interkulturnímu vzdělávání* jako formě aktivního pedagogického příspěvku k integraci.

Podrobná *Koncepce integrace cizinců* byla přijata usnesením vlády ČR ze dne 11. prosince 2000 č. 1266. Koncepce vychází ze systémové analýzy překážek integrace cizinců v souladu s dříve schválenými *Zásadami*. V oblasti vzdělávání uvádí analýza například tato zjištění:

„Nedostatek pozornosti je věnován pedagogickému výzkumu, zejména v oblasti jazykového vzdělávání cizinců, vývoji vzdělávacích programů českého jazyka pro cizince, metodiky práce učitele v multikulturním kolektivu žáků, metodiky výuky jednotlivých předmětů a tvorbě odpovídajících učebnic a učebních pomůcek. *Odpovědné instituce by se proto měly důsledněji zabývat grantovou politikou v naznačených oblastech a současně by mělo dojít k výrazné podpoře tvorby a realizaci regionálních i celostátních programů pro oblast multikulturní výchovy.*

V působnosti nově připravovaného školského zákona se považuje za klíčové vytvořit podmínky pro realizaci demokratických cílů výchovy a k prosazování hodnot jako je tolerance, svoboda a zodpovědnost, uznávání principů demokracie a lidských práv a potlačování projevů xenofobie, intolerance a rasismu. Za cílovou skupinu by pro tyto účely měli být vedle žáků považováni i jejich učitelé. *Za potřebné se považuje, aby byly vytvořeny organizační a ekonomické podmínky pro zřízení funkce asistenta učitele v základních školách s vyšším počtem žáků - cizinců, který by byl profesionálně orientován v otázkách výchovy a vzdělávání cizinců a v otázkách podpory vztahů mezi komunitami“* (Koncepce integrace 2000, bez stránkování, kap. IV.4.6).

Na jiném místě se vládní zpráva opatrně vyrovnává s xenofobií, diskriminací a stereotypními postoji vůči přistěhovalcům:

„Postoj některých odpovědných osob (úředníků, učitelů, lékařů a zdravotnického personálu apod.) vůči cizincům není vždy oproštěn od intolerantních, xenofobních nebo rasistických prvků. Konflikty často vznikají na základě nedorozumění, vyplývajících z nedostatečné informovanosti občanů nebo příslušníků minoritních komunit. *Opakovaně je proto zdůrazňována potřeba aktivního přístupu vlády a společnosti směřující k odstraňování příčin diskriminace v občanském životě, prohloubení informací a znalostí kompetentních osob v oblasti kultury a hodnot cizinců, podpora vytváření reálného mediálního obrazu o vztazích mezi komunitami.*

(...)

Oboustranné zvýšení informovanosti o kultuře, dějinách a tradicích menšinové i většinové společnosti je pokládáno za základní podmínku vytváření multikulturní společnosti.“ (Koncepce integrace 2000, bez stránkování, kap. IV.4.7).

Na základě podrobné analýzy počítá vláda s realizací koncepčních opatření v mnoha resortech – práce a sociálních věcí, zahraničních věcí, financí, spravedlnosti, zdravotnictví, školství, mládeže a tělovýchovy, kultury, průmyslu a obchodu a pro místní rozvoj (Konceptce integrace 2000, bez stránkování, usnesení).

Opatření nejsou cílena jednostranně na cizince, nýbrž i na příslušníky majoritní společnosti. Na širokou veřejnost, včetně dětí školního věku, mají být cíleny zejména „výchovné a vzdělávací aktivity zaměřené ke zvyšování tolerance a porozumění“ (Konceptce integrace 2000, bez stránkování, kap. IV.8.2). Prostředky ze státního rozpočtu mají být věnovány mj. na informační projekty, projekty dalšího vzdělávání občanů a úředníků v oblasti integrace cizinců, prevenci intolerance, rasismu a diskriminace cizinců a projekty mediální.

Konceptce romské integrace

Konceptce romské integrace (KRI) byla přijata usnesením vlády ČR ze dne 23. ledna 2002 č. 87. V roce 2003 byla přijata aktualizace KRI²⁰.

Podobně jako konceptce integrace cizinců vychází KRI z pluralitního modelu (*integrace*). Hlásí se k „plnohodnotnému začlenění Romů do společnosti při zachování většiny kulturních specifik a odlišností, které je charakterizují a které si přejí zachovávat, pokud tyto odlišnosti nejsou v rozporu se zákony České republiky“ (Konceptce romské integrace 2001: 2). Výslovně odmítá podíl vlády na politice asimilace, kterou charakterizuje jako „odnárodnění a plné kulturní přizpůsobení Romů majoritní společnosti“. Zdůrazňuje, že do „multikulturní společnosti“ se lze plnohodnotně integrovat při zachování vlastního kulturního dědictví (tamtéž).

Cíle konceptce jsou formulovány v rámečku:

- a) odstranění vnějších překážek, které brání začlenění příslušníků romských komunit do společnosti, tedy především **odstranění všech forem diskriminace** jednotlivců i celých skupin vymezených rasou, barvou pleti, národností, jazykem, příslušností k národu či etnické skupině;
- b) pomoc při odstraňování vnitřních překážek, které brání začlenění příslušníků romských komunit do společnosti, tedy především odstranění **handicapu ve vzdělání a kvalifikaci**;
- c) sociální povznesení příslušníků romských komunit, tedy především snížení **nezaměstnanosti**, zlepšení **bytové situace** a následně **zdravotní situace**;
- d) zajištění **rozvoje romské kultury a romského jazyka**;
- e) vytvoření **tolerantního prostředí bez předsudků**, v němž příslušnost ke skupině vymezené rasou, barvou pleti, národností, jazykem či příslušností k národu není důvodem k odlišnému posuzování jednotlivce;
- f) zajištění **bezpečnosti** příslušníků romských komunit.

(tamtéž: 3, zvýraznil J. M.)

Vidíme, že podobně jako konceptce integrace cizinců vidí i KRI jedno z dílčích řešení v posilování tolerance a odstraňování předsudků (bod e). Cílovou skupinou těchto akcí má být majoritní společnost. Mezi prostředky realizace tohoto řešení jmenuje KRI výslovně

²⁰ Usnesení vlády ČR ze dne 12. března 2003 č. 243.

„multikulturální vzdělávání“ a „multikulturální výchovu“²¹, které mají být zaměřeny nejen na žáky všech typů škol, ale i na učitele. Dalším prostředkem realizace mají být mediální kampaně působící na širokou veřejnost (tamtéž: 17).

Přístup vlády k ostatním národnostním menšinám

Koncepce integrace cizinců se týká přistěhovalců první generace, kteří se ještě nestali občany ČR. Koncepce romské integrace se týká trvale usazených romských obyvatel ČR. Jaká je však politika vlády ohledně jiných trvale usazených menšin, jako jsou Slováci, Poláci a Němci?

Vláda České republiky formulovala zásady menšinové politiky v dokumentu *Koncept přístupu vlády k otázkám národnostních menšin v České republice* (usnesení vlády č. 63/1994). Tento politický dokument stanovil základní východiska menšinové politiky, včetně zásad postavení menšin a ochrany jejich práv (Informace o plnění 1999, bez stránkování) *Koncept* shrnuje na jedné straně rozsah garantovaných práv příslušníků národnostních menšin v České republice, na druhé straně prezentuje výslovnou vůli vlády vytvářet podmínky pro naplňování národnostních práv, včetně ekonomické spoluúčasti vlády ve vybraných oblastech. Příslušníky národnostních menšin jsou ve vztahu ke státu akcentovány potřeby materiální podpory při zajištění vhodných podmínek v oblasti spolkového života, vzdělávání v mateřském jazyce, šíření a přijímání informací v mateřském jazyce, užívání mateřského jazyka na veřejnosti a v úředním styku, uchování a rozvoj národnostních kultur (Sulitka 1998, bez stránkování).

Politika vlády k menšinám žijícím na území ČR se (s výjimkou Romů) konkretizuje řadou dvojstranných mezinárodních úmluv²² (Informace o plnění zásad 1999, bez stránkování). Přístup vlády k těmto skupinám je odlišný než její přístup k Romům a přistěhovalcům a nestanovuje žádné explicitní cíle v oblasti akulturace, žádné „integrační“ strategie²³. Je však možné říci, že tato politika se výslovně vzdává asimilace, když menšinám přiznává právo na rozvoj vlastní kultury a jazyka, jakož i vládní finanční podporu na tyto aktivity (tamtéž).

Strategie vzájemného soužití v ČR – shrnutí

Lze shrnout, že politika vlády ČR v otázce Romů a přistěhovalců se výslovně hlásí k pluralitnímu modelu adaptace a k vizi „multikulturální společnosti“, v níž bude docházet ke vzájemně otevřené a rovnoprávné integraci majoritního etnika s minoritami. Za jeden z prostředků k naplnění této vize vláda považuje interkulturální výchovu. Postoje majoritního obyvatelstva se naopak často přiklánějí k asimilačním strategiím. Zůstává nezodpovězeno, jaké osobní strategie adaptace vlastně volí příslušníci menšin sami. Do jaké míry se bude dařit realizovat vládní koncepcí v praxi, bude záviset na souhře těchto tří faktorů.

²¹ KRI se mj. odvolává i na rozsáhlý projekt Phare realizovaný Člověkem v tísni, jehož součástí je i program interkulturální výchovy Varianty (viz níže).

²² Bilaterální smlouvy České republiky se sousedními státy, konkrétně se Spolkovou republikou Německo, Polskou republikou a Slovenskou republikou.

²³ Podle mého názoru je tomu tak proto, že tyto národnostní skupiny je poměrně málo početné (Poláci, Němci), popř. kulturně velice blízké majoritní populaci (Slováci).

Interkulturní výchova

„Učitelé by měli připravovat děti ze všech kulturních skupin na život v kulturně rozmanité společnosti“ (Saunders 1982: 5).

V předcházející kapitole jsme viděli, že interkulturní výchova je považována jeden z prostředků k řešení aktuálních problémů soužití etnických skupin na území ČR. Toto uznává vláda ve svých strategických dokumentech v oblasti integrace Romů a cizinců. Uzavřel jsem proto otázku „společenské objednávky“ či potřeby interkulturní výchovy v naší zemi a nyní již je nejvyšší čas charakterizovat interkulturní výchovu podrobněji. V následujícím textu proto uvedu některé definice, popíši různé pohledy na funkci interkulturní výchovy, hodnotová východiska a jednotlivé přístupy k její praktické realizaci.

Definice

Na počátku této kapitoly uvedu, jak je pojem interkulturní výchovy vymežován a jaké jsou další příbuzné pojmy. Poté nastíním, jaké jsou různé pohledy na to, jak se interkulturní výchova projevuje ve vzdělávací praxi, a na její místo ve společenském dění.

Pro začátek lze jednoduše říci, že interkulturní výchova je přípravou k životu v rozmanitosti. Úcta k rozmanitosti je zřejmě, s trochou nadsázky, vlastní i odborné obci, neboť i pojmový aparát související s interkulturní výchovou je dosti *rozmanitý*. V českém prostředí se vedle sebe vyskytují dva hlavní termíny *interkulturní výchova* a *multikulturní výchova*, jakož i další příbuzné pojmy, např. *interkulturní vzdělávání*, *globální výchova*. V anglosaském světě existuje podobná varieta: *multicultural education*, *intercultural education*, *interethnic/multiethnic education*, *international education*, *global education* apod. (Průcha 2001: 39 - 40)²⁴.

Nejprve uveďme, co je míněno *výchovou*. Šíře uplatnění a interdisciplinární charakter pojmu vede logicky k jeho relativní neustálosti a nejednoznačnosti (Kabele 1996: 1402). *Pedagogický slovník* uvádí, že výchova je „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha – Walterová – Mareš 2001: 277). Na otázku, co je oněmi „pozitivními změnami“, může podat obecnou odpověď např. Velký *sociologický slovník*: „Výchova je proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální potřeby k zastávání společenských pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury“ (Kabele 1996: 1402).

Spíše funkcionalistická slovníková definice výchovy nás přivádí k otázce, *jaké reprodukční potřeby, zájmy a cíle* společnosti (jednotlivců, skupin a institucí) se projevují v oblasti výchovy zvané **interkulturní** či **multikulturní**. Multikulturní výchova je vnímána jako „příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně

²⁴ Ve své práci jsem se rozhodl pracovat důsledně s pojmem **interkulturní výchova**, neboť jej do českého školství zavádí významný reformní projekt *Varianty* společnosti Člověk v tísni.

Varianty je komplexní projekt na zavedení interkulturní výchovy do všech složek českého školství. Jeho hlavní cíle spočívají ve **vzdělávání učitelů** základních a středních škol a v integraci interkulturního vzdělávání do **výuky pedagogických oborů** vysokých škol a **činnosti pedagogických center** při vysokých školách, která mají na starost průběžné vzdělávání pedagogů. Kromě toho se *Varianty* věnují vzdělávání některých dalších profesních skupin. V etnicky výbušných lokalitách také prosazují komunitní vzdělávání a zajišťují sociální práci (*Varianty* 2004, úvodní stránka).

odlišných styčích s lidmi“ (*Encyclopedia of Educational Research, New York 1982*, citováno podle Reforma multikulturní výchovy 1993: 23). Jaký je cíl této přípravy? Pedagogický slovník uvádí, že multikulturní výchova vyjadřuje „snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet **způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní**“ (Průcha – Walterová – Mareš 2001: 129, zvýraznil J. M.).

Cílové skupiny

Na koho se interkulturní výchova zaměřuje? Komu se předává ona „způsobilost chápat a respektovat“? Cílové skupiny interkulturní výchovy ve školní výuce jsou v zásadě dvě:

- 1) **všichni žáci v multikulturní společnosti,**
- 2) **členové přistěhovaleckých a etnických komunit.**

(Community and ethnic relations in Europe 1991: kap. 4.4)

Z těchto dvou cílových skupin vyplývají dvě základní koncepce interkulturní výchovy – uveďme rozlišení Průchovo (2001: 43 ad.):

Koncepce A – Formování interkulturní kompetence u všech žáků

- „Multikulturní výchova je proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur“.

Koncepce B – Specifická výuka pro příslušníky menšin

- „Multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků“.

Koncepci A můžeme ilustrovat na způsobu, jakým jsou formulovány cíle interkulturní výchovy v dokumentu české nevládní organizace *Partners CZ* k reformě interkulturní výchovy v ČR (Reforma 2003: 23): „Příprava na život v různorodé a diverzifikované společnosti, v níž se jedinec může ocitát v pozici příslušníka jak většiny, tak menšiny, přičemž ke zvládnutí každé z těchto pozic je nezbytné být vybaven určitými interkulturními kompetencemi v oblasti znalostí, dovedností a postojů“.

„Interkulturní kompetence“ či „specifická menšinová výuka“ však jistě není cíl sám o sobě. Takovéto cíle vyžadují odůvodnění. Je třeba podívat se blíže na konkrétní cíle spojované s interkulturní výchovou a na různá *hodnotová východiska*, jež leží v jejich základu. Nejprve se proto seznámíme s tím, jaká hodnotová východiska shledává významná soudobá americká encyklopedie interkulturní výchovy (Banks – Banks 1995) u interkulturní výchovy v USA a jak se americká hodnotová východiska vyvíjela v historii. Poté uvedu různé evropské hodnotové přístupy a cíle. Nakonec prozkoumám hodnoty a cíle na konkrétní příkladě již zmíněného českého projektu *Varianty*, který se zaštiťuje hodnotami multikulturalismu.

Východiska a cíle

K dějinám interkulturní výchovy

Domnívám se, že v této práci není dostatečný prostor pro pojednání historie interkulturní výchovy v nejrůznějších zemích. Čtenáři s hlubším zájmem o tuto tematiku doporučuji

nahlédnout do pestré literatury dostupné v pražském Multikulturním centru (např. Banks – Banks 1995, Průcha 2001). Na tomto místě uvedu alespoň **stručnou historii interkulturní výchovy ve Spojených státech** – onom příslovečném „tavicím kotli“ různých etnik a kultur. Snad tím usnadním chápání jednotlivých přístupů k interkulturní výchově, které popíši níže. V českém prostředí, kde interkulturní výchova stojí teprve na počátku cesty, mohou být americké zkušenosti také v mnohém inspirativní pro vytřídění hodnot, názorů a cílů.

Raná etnická studia představují hnutí Afroameričanů za integraci jejich perspektiv do školních osnov a zároveň první vlašťovku interkulturní výchovy v USA. Jejich počátky sahají do 80. let 19. století. Carter G. Woodson, jenž v roce 1933 vydal vlivnou knihu *The Mis-Education of the Negro*, bojoval proti eurocentrismu v amerických osnovách, proti znevažování černošské historie a za integraci afrických perspektiv do výuky dějepisu. Hnutí raných etnických studií vedlo k rekonstrukci vědění Afroameričanech, k tvorbě nových učebnic a materiálů pro všechny stupně škol.

Intergroup education je zvláštní kapitola ve vývoji amerického školství. Rozmach pracovních míst ve válečné výrobě ve 40. letech vedl k obrovským změnám etnického složení amerického obyvatelstva. Migrační toky zahrnovaly silný proud Afroameričanů z venkovských oblastí Jihu do průmyslových oblastí Severu. Na růst etnického napětí na Severu reagovala oficiální funkcionalistická linie americké pedagogiky rozvojem metod vytváření demokratičtějších rasových postojů a hodnot u dětí. Škola měla působit jako demokratická, inkluzivní instituce s jasným postojem k rovnosti všech ras, ale také k minimalizaci rozdílů mezi nimi.

Etnická studia 60. a 70. let jsou spojena s hnutím za občanská práva etnických menšin v USA. Vedla k ustavení „interkulturní výchovy“. Pedagogické bádání se soustředilo na identifikaci institucionálního rasismu ve školství a boj proti rasové segregaci, ale přineslo také nový obrat k etnocentrismu menšin (Black studies apod.). Na rozdíl od asimilační „intergroup education“ volala etnická studia po tematizaci etnických rozdílností.

První fáze interkulturní výchovy v užším slova smyslu vyšla z hnutí etnických studií a jejím cílem bylo zahrnutí obsahu o etnických menšinách do osnov běžné výuky a odborné přípravy pedagogů. **Druhá fáze započala**, když se zjistilo, že zahrnutí etnických informací do osnov nedostačuje k tomu, aby vzdělávání reagovalo na specifické potřeby studentů z řad etnických menšin a zároveň všem studentům pomáhalo osvojit si demokratičtější postoje k jiným rasám a etnikům. Vedla k novému požadavku na strukturální změny školního prostředí. **Třetí fáze** nastala poté, co přišly se požadavky na začlenění svého pohledu do osnov jiné skupiny, které se považovaly za oběti společnosti a školství, například ženy a invalidé. **Čtvrtá fáze** se vyznačuje komplexním přístupem k problematice rasy, třídy a genderu.

Dnešní výchovná praxe v USA je velice pestrá a prolínají se v ní všechny uvedené historicky ozkoušené přístupy.

(Banks 1995a: 7 – 11)

Hodnotová východiska a cíle – příklad z USA

Podle americké encyklopedie má interkulturní výchova tři rozměry: „*idea, hnutí* za reformu vzdělávání a *proces*, jehož hlavním cílem je změnit strukturu vzdělávacích institucí“ (shrnutí teoretika J. E. Bankse, citováno podle Gay 1995: 27 – 28). Podívejme se nyní na tyto tři rozměry blíže:

Interkulturní výchova jako koncept, idea a filosofie

...je sada přesvědčení a výkladů uznávajících hodnotu a význam etnické a kulturní rozmanitosti při formování životních stylů, sociálních zkušeností, osobních identit a vzdělávacích příležitostí jednotlivců, skupin a národů.

Interkulturní výchova jako reformní hnutí

Koncepce interkulturní výchovy jako reformního hnutí zdůrazňují revizi strukturálních, procedurálních, materiálních a hodnotových složek vzdělávání tak, aby se v něm odrazil sociální, kulturní, etnický, rasový a jazykový pluralismus země. Důležitým slovem je institucionalizace, tzn. systematické úsilí o systémovou změnu.

Mezi prvky systémové změny patří zavádění:

- přístupů k výuce rozvíjejících porozumění kulturám, dějinám a příspěvku jednotlivých etnických skupin,
- procesů ovlivňujících žáky směrem k „multikulturním“ postojům, hodnotám, přesvědčením a chování,
- opatření na boj proti rasismu a jiným formám útlaku.

Interkulturní výchova jako proces

Tento aspekt interkulturní výchovy poukazuje na určitý způsob myšlení, rozhodovací styl a způsob chování, který se má prolínat celým vzdělávacím procesem a prostupovat celou vzdělávací instituci, aby byla interkulturní výchova úspěšná. Je proto vyloučeno, aby se interkulturní výchova omezovala na specifické kurzy; spíše se dotýká všech forem a funkcí vzdělávání a pomáhá strukturovat vzdělávací priority, cíle a procesy tak, aby odrážely realitu kulturní plurality v dané zemi.

(Gay 1995: 28 - 29).

Cíle interkulturní výchovy ve výše uvedeném trojrozměrném pojetí jsou formulovány takto:

- a) rozvíjet základní učební kompetence u žáků různých ras, pohlaví, etnického a třídního původu,
- b) učit žáky respektu ke své vlastní a k jiným etnickým skupinám a jejich uznávání,
- c) překonávat etnocentrické a předsudečné postoje,
- d) rozvíjet porozumění společensko-historickým, ekonomickým a psychologickým faktorům současného odcizení a nerovnosti jednotlivých etnik,
- e) posilovat schopnost kritického myšlení a rozumného rozhodování o etnických, rasových a kulturních problémech v reálném životě,
- f) vést žáky k pochopení vize humánnější, spravedlivější, svobodnější a rovnoprávnější společnosti, k úsilí o její spoluvytváření a k získání znalostí a schopností, které jsou k tomu potřeba.

(Suzuki, B. H.: Multicultural education: What's it all about. In: Integrateducation 17, 1979, p. 43 – 50; citováno podle Gay 1995: 29).

Hodnotová východiska a cíle – příklady z Evropy

Podle **zprávy Rady Evropy (Community and ethnic relations in Europe 1991: kap. 4.4)** má školství v etnicky rozmanitých evropských společnostech trojí cíl:

- reagovat na specifické potíže, kterým ve školní výuce čelí děti cizího původu,
- zajistit, aby se vzájemný kontakt dětí různého etnického původu ve škole stal základem pro vznik harmonických vztahy mezi etnickými skupinami v celé společnosti,
- zprostředkovat všem žákům pojem „jiného“, poznání své vlastní identity a pochopení univerzálních lidských hodnot.

Zpráva RE (op. cit.) identifikuje v praxi evropských zemí čtyři základní přístupy k interkulturní výchově:

- poznávání zemí a národů, z nichž pocházejí přistěhovalci,
- výchova o rasismu a proti rasismu,
- výchova k lidským právům,
- tvorba smyslu pro relativitu kultur.

Podle britského pedagoga **Saunders** (1982: 11) je hlavním cílem interkulturní výchovy v celospolečenské rovině působit na rozvoj takové společnosti, ve které

- převládá rasová a kulturní tolerance,
- menšinové skupiny jsou sebevědomé,
- jednotlivec má právo na sebeurčení.

Saunders se tak blíží strukturně funkcionalistickému pojetí socializace obecně a výchovy konkrétně jako nástroje k řešení nejrůznějších společenských problémů, které můžeme shrnout pod problém *vzájemné adaptace etnických skupin*.

Saunders (1982: 11) proto upozorňuje, že základní přístup k interkulturní výchově nutně vyplývá z toho, „o jakou společnost usilujeme“ – zjednodušeně, zda tvůrci sociální politiky volí mezi modelem asimilace, segregace nebo integrace etnických menšin a přistěhovalců. Autor se hodnotově přiklání k modelu *integrace*, s nímž souvisí pojetí *interkulturní společnosti* (tamtéž: 12 - 15). Na základě empirických zjištění, převážně ze severoamerické praxe, definuje tři **základní modely vzdělávání v multikulturní společnosti**, které se opět odlišují svými společenskými cíli a hodnotovou orientací:

Model mezilidských vztahů (human relations model)

- bourání předsudků,
- podpora tolerance,
- bránit vzniku nedorozumění

Model vztahů mezi rasami (inter-racial model)

- uznává existenci rasových předsudků a faktickou nerovnost ras jako fakt,
- vyzdvihuje přednosti každé jednotlivé rasy, podporuje hrdost na svou rasovou příslušnost,
- nepředpokládá, že by jednou mohla být úplná rovnost mezi rasami

Model lidských práv (human rights model)

- jednotlivec se sám rozhoduje, do jaké míry si zachová své kulturní kořeny a do jaké míry přijme jiné kulturní vzorce
- právo na svou jedinečnost mají etnické minority i jednotlivci

Hodnotová východiska a cíle – příklad z ČR

Tým **projektu Varianty**, realizovaného společností Člověk v tísni při České televizi od roku 2001, se hodnotově hlásí k multikulturalismu.

Ten Varianty definují jako recept pro multikulturní společnost – „společnost, ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny²⁵ se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot“. V takové společnosti přirozeně dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů v rámci jedné společnosti a případně k vytváření systémů nových (Interkulturní vzdělávání 2002: 11).

Multikulturalismus jako určitá hodnotová a filosofická koncepce pro tuto společnost je založen na toleranci a respektu ve vzájemných vztazích. Vede k „úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce“. Vizi takové společnosti autoři nazývají **interkulturní společnost**. Místo segregace a diskriminace zde dochází k dialogu mezi kulturami, spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými (tamtéž: 12).

Uvedené vize tedy projekt Varianty pomáhá naplňovat výchovným působením na českých školách. **Konkrétní výchovné cíle** projektu Varianty spočívají ve vytváření *interkulturní kompetence* žáků (viz příslušná kapitola níže).

Zastánci²⁶ interkulturní výchovy – shrnutí hodnotových východisek

V kapitole o etnických postojích jsem ukázal, že předpojaté postoje (předsudky, stereotypy) vůči menšinám a diskriminační chování vůči nim jsou v různých společnostech předmětem normativní kritiky – takovéto postoje podřívají hodnoty spravedlnosti, dobrosrdečnosti, racionality apod. To vše platí pro zastánce interkulturní výchovy. Interkulturní výchova se tedy často vymezuje jako **boj proti nežádoucím předpojatým postojům**. Důvody, proč učit multikulturně, však různí autoři nespátují jen v boji proti předsudkům. Lze najít celkem tři základní aspekty ospravedlnění interkulturní výchovy:

- 1) **Za předpokladu, že negativní předsudky vůči etnickým menšinám jsou nepřijatelné:** interkulturní výchova je funkční socializační prvek, který působí na odstraňování a prevenci těchto předsudků.
- 2) **Za předpokladu, že ve škole je třeba říkat dětem pravdu:** interkulturní výchova pomáhá správně zobrazovat historii a současnost společnosti v celé pluralitě perspektiv.

²⁵ **Sociokulturní skupinu** definují Varianty širším způsobem, než jak se vymezuje skupina etnická: "skupina definovaná na základě její etnické, národnostní, náboženské, socioekonomické nebo kulturní příslušnosti či sexuální orientace jejích členů" (Obsahová analýza 2002: 4).

²⁶ O různých pozicích a filosofických východiscích **kritiků** interkulturní výchovy se můžeme dočíst například v již zmiňovaném sborníku (Banks – Banks 1995).

3) **Za předpokladu, že je třeba budovat demokratickou společnost:** interkulturní výchova přispívá k podpoře tolerance ve společnosti a zároveň vyrovnává vzdělávací šance menšin; tím podporuje inkluzivnost a pluralitu, což jsou základní předpoklady demokratického charakteru společnosti.

(volně podle Banks 1995b: 617).

Jak na to? (5 cest, jak realizovat cíle interkulturní výchovy)

1. cesta: Bourání předsudků

Tento rozměr interkulturní výchovy řeší postoje žáků k etnickým skupinám a pomáhá žákům osvojit si demokratičtější postoje, hodnoty a chování. Americké děti již ve věku tří let přejímají povědomí o rozdílech mezi rasami spolu se sociálně konstruovanou hodnotou jednotlivých ras. To se projevuje např. V preferenci panenek bílé pleti před panenkami černošskými, a to i u dětí afroamerického původu.

Již od 40. let 20. století je rozsáhlý výzkum věnován hodnocení technik změny rasových postojů dětí. Byly hodnoceny různé formy změny školních osnov, změny učebnic, posilování správných postojů formou odměny a trestu, kooperativního učení dětí různých ras apod.

(Banks 1995a: 4, 13 – 15, více v kapitole o postojích).

Na bourání předsudků se primárně zaměřuje program **Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii**, realizovaný občanským sdružením Pro vaše děti v Praze.

V tomto programu působí lektoři občanského sdružení externě ve 4. a 5. třídách základních škol. Jejich cílem je seznámit děti ve třech dvojhodinových blocích s vybranou etnickou menšinou žijící v ČR- Jako nejuspěšnější prostředek boje proti předsudkům v tomto programu se ukazuje setkání dětí s hostem-příslušníkem menšiny. Na setkání děti hovoří s hostem o jeho životě v ČR, o životě lidí v zemi, z níž pochází (je-li přistěhovalec) apod.

Výstupy z pilotního projektu pro program Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii podrobně analyzuji v samostatné kapitole níže.

2. cesta: Integrace etnického obsahu do výuky

Druhou cestou k dosahování cílů interkulturní výchovy je změna obsahu výuky. Jde o to, integrovat do výuky nový „etnický obsah“. Existují ovšem dva názory na to, jaké místo má etnický obsah ve výuce zaujímat. První je pojetí speciálního předmětu a druhé pojetí průřezového předmětu.

1) Interkulturní výchova jako speciální předmět

- etnický obsah by se měl omezovat jen na některé oblasti výuky, např. na občanskou nauku

2) Průřezové pojetí interkulturní výchovy

- etnický obsah by měl prolínat všemi předměty a školními aktivitami.

Integrace etnického obsahu v průřezovém pojetí znamená, že učitelé využívají k ilustraci klíčových pojmů, principů, obecných poznatků a teorií ve svém předmětu či disciplíně příklady, údaje a informace z různých kultur a skupin (Banks 1995a: 4). Zbavují tak výuku etnocentrismu a tím přispívají k bourání předsudků.

Pro první přístup uvádí **Saunders** (1982: 123) následující argumenty:

- v jiných předmětech není vymezen cíl rozvíjet v dětech pochopení sociálních problémů, a proto by se tím neměly zabývat,
- účast na interkulturní výchově nelze vnutit celému učitelskému sboru, pokud o ni nejeví zájem.

Příkladem pojetí interkulturní výchovy jako speciálního předmětu je i níže analyzovaný program občanského sdružení Pro vaše děti. **Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii** přišly v roce 2003 do prostředí pražských škol, kde se mezi učiteli o interkulturní výchově zatím mnoho nevědělo. Jedním z podnětů k jeho vytvoření byl dojem zdlouhavosti, až nemožnosti realizace průřezového pojetí interkulturní výchovy na našich školách.

Pro druhý přístup uvádí Saunders (tamtéž) naopak tyto argumenty:

- rozvoj sociální kompetence v tolerantní společnosti je cílem celé výuky,
- jen průřezové pojetí může zabránit smíšeným signálům z různých oblastí výuky.

Dokument **Partners CZ** (Reforma multikulturní výchovy 2003: 24), který obsahuje modelové kurikulum interkulturní výchovy pro české základní školy, se jednoznačně přiklání k **průřezovému pojetí** („zásada kulturně otevřeného podání všech témat výuky“) a usiluje o to,

- aby prvky interkulturní výchovy prostoupily celý vzdělávací proces,
- aby se interkulturní výchova nejvíce projevila ve vytváření kooperativních a komunikačních kompetencí dětí
- aby probírané „multikulturní prvky“ nebyly vázány na určitý předmět, neboť pro jejich uplatnění poskytují příležitosti všechny vzdělávací oblasti.

Kurikulum interkulturní výchovy nemá přinášet do výuky nové učivo. Naopak má vytvářet situaci, v níž „všechny složky vzdělávacího procesu přispívají k chápání rozmanitosti světa a lidské kultury, k aktivnímu přístupu při zvládnání jeho nepřehlednosti a složitostí a k zaujímání primárně vstřícného přístupu vůči ... kulturám odlišného původu“.

3. cesta: Ovlivnění procesu konstrukce vědění

Je nutné dívat se na interkulturní výchovu také paradigmatem sociální konstrukce vědění. Nestačí přidat do osnov nový obsah o etnických minoritách. Osnovy mají být naopak rekonceptualizovány tak, aby žáci dokázali pochopit, jak dochází ke konstrukci vědění a jak se ve vědění odráží osobní zájmy, ideje a zkušenosti lidí, kteří je vytvářejí. Žáci mají pochopit, proč je nezbytné vnímat zkušenosti své země z různých hledisek – z hlediska jednotlivých etnických a kulturních skupin. (Banks 1995a: 19).

Například z projektu **Varianty** (modul Základní vzdělávání) vzešlo doporučení, aby v procesu tvorby a schvalování učebnic byly posuzovány všechny předložené rukopisy učebnic na základě jejich souladu s principy IKV. Jak jsou tyto principy v oblasti učebnic definovány? Závěrečná zpráva z uvedeného subprojektu uvádí, že **učebnice, která je v souladu s principy IKV, by měla jak v textovém, tak v obrazovém materiálu splňovat následující kritéria:**

- 1) Obsahuje informace i o jiných sociokulturních skupinách než o majoritní;**

(informuje o specifičnosti různých kultur, životních stylů, světových názorů v lokálním, evropském i globálním měřítku);

2) Prezentuje svět z mnoha úhlů pohledu;

(nezaměřuje odlišné kultury optikou vlastního společenství a nehodnotí je pouze ve vztahu k vlastnímu, preferovanému systému institucí, tradic, pojmů a hodnot);

3) Prezentuje rozmanité sociokulturní vzorce jako rovnocenné a nepodporuje soutěž mezi nimi;

(vzdvihuje odlišnost jako hodnotu o sobě, vysvětluje specifika různých kultur, životních stylů, světových názorů a důsledně zamezuje, aby tato specifika byla jedno druhému nadřazována);

4) Oceňuje sociokulturní diverzitu jako přínosnou a užitečnou;

(zobrazuje rozdíly jako příležitost k vzájemnému obohacení, interkulturní dialog prezentuje jako zdroj informací užitečných pro budování vlastní identity a jako východisko oboustranně prospěšná kooperace);

5) Odmítá předsudky a negativní stereotypy;

(nevytváří ani nepodporuje šablonovité úsudky a způsoby vnímání, založené na bezvýhradném přejímání zjednodušujících tvrzení, usiluje o rozvoj tvůrčího kritického myšlení).

(Vrzáček 2002 - 1: 19)

4. cesta: Celkově posilující školní kultura a sociální struktura

Tato dimenze pohlíží na školu jako instituci s jejími sdílenými hodnotami, statusovou strukturou a soustavou rolí, vzorců jednání a interakcí. V celkové výukové atmosféře se odrážejí hodnoty, normy, étos a sdílené významy dané školy. Z toho vyplývá, že pro účinné zavedení výše jmenovaných dimenzí (změna obsahu osnov, formování postojů) se musí změnit celkový přístup učitelů. To si od učitelů vyžádá dlouhodobou reflexi vlastních hodnot a postojů a další vzdělávání v problematice menšin. Pokud se tak nestane, pak interkulturní reforma pravděpodobně ztroskotá na neměnnosti hlubších hodnot, norem a celkového étosu školy.

Tuto institucionální dimenzi interkulturní reformy řeší například teorie strukturální intervence, podle které je změny celkového klimatu ve škole dosahováno společným rozhodováním učitelů, ředitelů a dalších zaměstnanců školy s rodiči.

(Banks 1995a: 17 – 18)

Doporučení pro tvorbu interkulturně přátelského školního prostředí:

1) Tvorba zahrnujícího prostředí

- zajistěte, aby plakáty, obrazy, knihy, hudební nahrávky, hračky, panenky a jiné materiály ve třídě byly rozmanité z hlediska rasy, etnicity, pohlaví, věku, rodinných situací, handicapů apod.;
- zajistěte co nejrozmanitější školní knihovnu a ztvárnění chodeb a jiných veřejných míst, např. nakupte nové knihy zobrazující lidi různého původu a v různých situacích;
- zůstanou-li předpojaté/tendenční materiály na očích, využijte je a uče na nich děti přemýšlet o otázkách předpojatosti;
- důsledně se snažte užívat jazyk, který je nepředpojatý, zahrnující a nevede ke zbytečnému rozdělování žáků na „my“ a „oni“;

2) Adresování otázek a obav dětí

- položí-li vám děti otázku týkající se předsudků nebo rozdílů mezi skupinami, snažte se odpovědět přímo a odpovědi se nevyhýbejte;

- nebagatelizujte rozdíly rasy či vyznání nebo zdravotní handicapy ani nepředstírejte, že je nevidíte. Problém nespočívá v reagování na zjevné rozdíly reaguje, nýbrž v tom, když jsou spojovány s hodnotovými soudy;

- zmínil-li se děti o sociálních rozdílech, nekritizujte je za jejich postřehy, ani je od nich neodrazujte. Naopak jim odpovězte na všechny otázky;

3) Integrace vlastních zkušeností dětí

- využívejte každé příležitosti, abyste dětem ukázali zahrnující přístup: např. když mají žáci dělat aktivitu, která je obtížná pro handicapovaného žáka, přimějte je, aby aktivitu přizpůsobili tak, aby se jí mohli zúčastnit všichni;

- vyvarujte se „turistického přístupu“ k multikulturalismu, v němž se rozmanitost omezuje na svátky, zvláštní příležitosti a historická výročí. Místo toho integrujte různé kultury do každodenního života třídy a povzbuzujte žáky, aby do debat vnášeli prvky tradic a zkušeností svého etnika.

4) Postup vůči diskriminačnímu chování

- nepřehlížejte diskriminační chování. Ignorováním problém nezmizí a vaše mlčení může dokonce vyznít jako tichý souhlas;

- neponižujte předpojaté žáky, když udělají chybu nebo se zachovají zle. Ponižování je nejen kruté, ale často také prohlubuje pocity zlosti a odporu, aniž by přispívalo k řešení základních příčin problému;

- staňte se vzorem, který vede debatu a staví se na stranu spravedlnosti. Praktikujte multikulturní hodnoty ve všech aspektech vašeho života, nejen když jste ve třídě.

(Zdroj: Tips for Elementary School Teachers 2004, bez stránkování)

Uvedenému pojetí se blíží i proklamovaný cíl interkulturního vzdělávání podle projektu Varianty: „Záměrem je, aby k cílům interkulturního vzdělávání mířila celá škola, to znamená, aby fungovala na principech rovnosti, úcty, vzájemné tolerance a respektu. Celý učitelský sbor by měl společně vytvářet prostředí, které uznává základní principy interkulturního vzdělávání a chová se podle nich“ (**Interkulturní vzdělávání 2001: 25**). Autoři projektu však toto považují za dlouhodobý, ideální cíl a za snáze dosažitelný cíl považují integraci interkulturních perspektiv do osnov „zprvu v jednom či dvou předmětech humanitního zaměření“ (tamtéž).

5. cesta: Pedagogika sociální spravedlnosti

...se zabývá problémy vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, a proto se dotýká i interkulturní výchovy, pokud jde o integraci žáků z etnických menšin.

Teoretikové **kulturní deprivace** se soustřeďují na nedostatek kompetence a prostředků ke školnímu úspěchu, kterým trpí děti z nižších společenských tříd. Nedostatky, které si děti přinášejí ze svých rodin a komunit, označují za kulturní deprivaci nebo sociální znevýhodnění. Toto paradigma přikládá malý význam interkulturním rozdílům a spoléhá se na předpoklad, že je třeba dětem vynahradiť jejich kulturní „nedostatečnost“ dodatečnou péčí ve školách.

Paradigma **kulturní různosti** naopak tvrdí, že horší výkon dětí z chudých rodin ve škole nemusí nutně znamenat, že těmto dětem něco chybí. Naopak často souvisí s odlišným kulturním prostředím, například s odlišným mateřským jazykem těchto dětí. Kulturně podmíněné jsou údajně také styly učení (například angloamerické děti jsou více orientovány na objekty, afroamerické děti na osoby). Rostoucí konsensus je v tom, že dětem s minoritním

mateřským jazykem je třeba poskytnout vedle výuky majoritního jazyka (angličtina) také vzdělání v jejich rodném jazyce (např. španělština) či dialektu (černošská angličtina).

(Banks 1995a: 15 – 17)

Shrnutí

V dosavadní části kapitole jsme viděli, že z hlediska integrace etnického obsahu do výuky existují dvě základní koncepce interkulturní výchovy – koncepce speciálního předmětu a koncepce průřezová. Další důležitou dimenzí je pojetí cílové skupiny: pojetí typu „A“ se zaměřují na všechny žáky, zatímco pojetí typu „B“ počítají se specifickou výukou pro příslušníky menšin.

Tabulka 14: Reálné a hypotetické příklady výukových programů v různých pojetích interkulturní výchovy

		Přístup k integraci etnického obsahu do výuky	
		Průřezové pojetí	Speciální předmět
Cílová skupina	Všichni žáci	Program Varianty	Program Pohádky z 1000+1 země Občanská nauka
	Příslušníci menšin	Model asimilace: romští asistenti na českých školách Model integrace: výuka romských dětí v ČR (částečně) v romském jazyce podle romských osnov ²⁷	Hodiny romského jazyka a kultury pro romské děti ²⁸

Nyní bych se chtěl blíže zaměřit na pojem **interkulturní kompetence**, která má být v koncepcích typu „A“ **cílevědomě formována u všech žáků v etnicky rozmanité společnosti**. Před zhodnocením výchovných technik použitých v kolektivním projektu „Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii“ jako speciálního programu interkulturní výchovy pro cílovou skupinu *všech žáků* totiž hodlám zodpovědět tyto základní otázky:

- 1) Co to je interkulturní kompetence?
- 2) Jaké výchovné techniky směřují k jejímu formování a jaké jsou neúspěšné? Je možné formovat interkulturní kompetenci pouze soustavnou, dlouhodobou prací v průřezovém pojetí, nebo i při pojetí interkulturní výchovy jako speciálního předmětu?
- 3) Může na tuto otázku poskytnout odpověď teorie změny postojů?

²⁷ Volně podle Průchy (2001: 45).

²⁸ Takovéto hodiny (zatím) na českých školách neexistují. Obecně by patřily k tzv. biculturačním přístupům, zaměřeným na souběžné osvojení dvou jazyků a kultur. Ty se systematicky uplatňují např. u příslušníků laponského etnika ve Finsku (Průcha 2001: 45).

Interkulturní kompetence

„Demokratická pluralitní společnost potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, kteří jsou si vědomi vlastní důstojnosti a jsou schopni respektovat důstojnost, práva a svobody ostatních, třebaže tito ostatní mají jiné názory, odlišný způsob života či jinou barvu pleti“.
(z odůvodnění projektu Varianty)

Krátký oddíl, ve kterém shrnu podstatu interkulturní kompetence jako základního cíle interkulturní výchovy v koncepcích typu „A“, začnu definicí z přehledové publikace Průchovy: „*Interkulturní kompetence je souhrnný pojem označující schopnost jedince uplatňovat ve vlastním jednání ve vztahu k příslušníkům jiných kultur určité percepční, hodnotové, postojové a komunikační dispozice*“ (Průcha 2001: 44).

Tabulka 15: Rozčlenění pojmu interkulturní kompetence do tří oblastí osobních dispozic

oblast	poznatků	dovedností a schopností	postojů
popis dispozic	znalosti o různých etnických, kulturních a sociálních skupinách žijících v české a evropské společnosti	dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých	postoje tolerance, respektu a otevřenosti vůči odlišným skupinám a životním formám vědomí potřebnosti osobní angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu

(Varianty 2004, sekce Co je interkulturní vzdělávání)

Naproti tomu již zmiňovaný dokument **Partners CZ** klade těžiště interkulturní kompetence u dítěte na 1. stupni do oblastí *kooperativních a komunikačních schopností*. Vyzdvihuje „schopnost domluvit se“, přičemž zdůrazňuje, že ta patří obecným výchovným cílům, formulovaným v koncepčních dokumentech českého školství. Obecné výchovné cíle se tak v určitých ohledech „v podstatě kryjí s cíli multikulturní výchovy“ (Reforma multikulturní výchovy 2003: 22 ad.).

Na závěr oddílu o interkulturní kompetenci uveďme ještě, jak může být tento pojem „operacionalizován“ do konkrétních měřitelných požadavků.

Modul projektu **Varianty** pro základní školy rozvíjí tři oblasti interkulturní kompetence do konkrétních cílů:

Poznatky

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

Dovednosti a schopnosti

Žáci

- dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti
- dokážou čelit projevům intolerance a diskriminace

Postoje

Žáci

- respektují 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.

(Obsahová analýza 2001: 30 - 31)

Uvažujeme-li v této diplomové práci primárně o postojích k etnickým minoritám, pak na nás u tohoto výčtu čeká určité překvapení. Nelze přehlédnout, že mezi předpoklady interkulturní kompetence nejsou uvedeny žádné konkrétní (pozitivní) postoje k etnickým minoritám žijícím na stejném území. To znamená, že určité postoje k etnickým minoritám nejsou nezbytnou součástí interkulturní kompetence.

Jak to, že interkulturní výchova, která se zaměřuje jen na jakousi abstraktní „kompetenci“, se vůbec nezabývá konkrétními úkoly, jako je zlepšování obrazu Romů, boj proti projevům xenofobie a podobně? v dalším výkladu dospěji k závěru, že toto vzdání se výslovného „formování postojů k etnickým minoritám“ je jen zdánlivý nedostatek. Již na tomto místě si však troufám tvrdit, že **interkulturní kompetence je ve skutečnosti základním předpokladem pro to, aby se postoje k etnickým minoritám dlouhodobě zlepšily.**

Ve zbytku této kapitoly uvedu výsledky empirických studií změny postojů k etnickým minoritám ve výchově a popíši konkrétní prostředí, do kterého české projekty interkulturní výchovy vstupují.

Výzkumy účinků výchovných technik na etnické postoje dětí

Postoje dětí ke své rase a k etnicitě jiných obyvatel jsou studovány již od 20. let 20. století. Mezi průkopníky výzkumu rasových postojů u dětí patřili především američtí autoři:

Lasker, G. (1929): Race attitudes in children. New York: Henry Holt.

Minard, R. D. (1931): Race attitudes of Iowa children. In: University of Iowa: Studies in Character, 4(2).

Goodman, M. E. (1952): Race awareness in young children. New York: Macmillan.

Clark, K. B. (1955): Prejudice and your child. Boston: Beacon Press.

Již od 40. let 20. století je výzkum věnován také hodnocení technik změny etnických postojů dětí. Byly hodnoceny různé **změny školních osnov a výukových postupů, změny učebnic, agitační kurzy, posilování správných postojů formou odměny a trestu, kooperativní učení dětí různých ras, segregované versus smíšené školství** apod. Výsledky celé řady výzkumů z USA shromáždil a systematizoval Banks (1995b). Zájemce o studium jednotlivých úspěšných a neúspěšných technik interkulturní výchovy odkazují na uvedenou publikaci a rovněž pak na starší stat' Hardinga et al. (1969). Jaké obecné závěry Banks z přehledu výzkumů technik změny rasových postojů ve výchově vyvozuje?

Většina studií analyzovaných Banksem (1995b) trpěla následujícími nedostatky:

- mělká teoretická zakotvenost,
- vzájemná nesrovnatelnost,
- problémy s validitou některých škál,
- nedostatečná predikční schopnost u behaviorální složky postoje,
- příliš krátkodobé působení,
- nereplikovatelnost (chybíva vyčerpávající popis postupu a okolností studie),
- jednostranné zaměření na otázku zaujatosti bílých dětí vůči Afroameričanům,
- zřídka srovnávány různé techniky a délky působení,
- nedostatečný ohled na intervenující proměnné.

Bylo však bezpečně zjištěno, že zásahy do osnov jsou s to ovlivnit rasové postoje žáků k lepšímu. **Nejsnáze ovlivnitelné jsou malé děti, zejména děti v předškolním věku.** Lze říci, že čím dříve se u dětí začne s cíleným ovlivňováním rasových postojů, tím lépe (Banks 1995b: 618).

Limity integrace interkulturní výchovy do osnov

Výsledky studií integrace prvků interkulturní výchovy do osnov ukazují, že pozitivní vliv na rasové postoje a přesvědčení žáků má potenciálně celá řada výchovných technik. Výsledky použití technik v různých skupinách dětí však bývají nekonzistentní. Pravděpodobně jsou ovlivněny řadou vnějších faktorů, jako je charakteristika **žáků**, charakteristika **školního prostředí** (kooperativní, kompetitivní) a charakteristika **komunity**, v níž se škola nachází. Dalším významným faktorem je charakteristika **učitele** (Banks 1995b: 618, 622).

Chtějí-li učitelé a tvůrci osnov, aby interkulturní výchova ve škole byla účinnější, musí být také více obeznámeni s výzkumy na téma konstrukce multikulturního vědění mladých lidí **prostřednictvím médií**, a integrovat tyto poznatky do svých pedagogických postupů. Úkolem výzkumníků je navíc rozvinout takové strategie výzkumu, které by probádaly vztah mezi konstrukcí multikulturního vědění prostřednictvím médií a prostřednictvím školy (Cortés 1995: 179).

Tyto závěry odpovídají teoretické představě o socializaci jako interakci činitelů rodiny, školy, médií, vrstevnické skupiny a církve. Hlavní výzvou pro budoucí aplikaci technik změny rasových postojů ve výchově je proto větší ohled na sociální kontext výchovného působení. Je třeba dbát výslovně na tyto faktory:

- **osobní působení učitele:** učitelé musejí mít k dispozici odbornou přípravu a příležitost ke zpytování vlastních pocitů, postojů a hodnot; je nutné jim pomoci, aby si rozvinuli postoje slučitelné s demokratickou společností
- **etnické klima v komunitě,**
- **vliv médií.**

(Banks 1995b: 622, 625)

Interkulturní výchova v českém školním prostředí

V oddíle o etnickém klimatu v ČR jsem popsal, jak se česká veřejnost staví k etnickým menšinám a jaké jsou obvyklé způsoby jejich zobrazování ve sdělovacích prostředcích. Po představení interkulturní výchovy v dosavadní části této kapitoly bych chtěl v jejím posledním oddíle naznačit, čím jsou charakterizovány konkrétní sociální kontexty, do nichž česká vláda přichází se záměrem prosadit interkulturní výchovu a ředitelé, učitelé a aktéři občanské společnosti se záměrem konkrétních programů a projektů. Jaké je socializační působení učebnic? A jaké jsou postoje učitelů? Jsou české školy připraveny na účinnou aplikaci interkulturní výchovy?

V kapitole o společenských předpokladech pro interkulturní výchovu jsem ukázal, že existuje rozpor mezi vládní politikou integrace a postoji majoritní části obyvatelstva k etnickým menšinám. Tuším proto, že má-li být vládní politika realizována s úspěchem, musí se postoje obyvatelstva změnit. Takovouto společenskou změnu může pomoci zajistit působení na děti ve školách.

V tabulce na konci kapitoly o socializaci, systematizující vzájemné působení socializačních činitelů na tvorbu postojů k etnickým menšinám, jsem naznačil, že možnosti změny směru školního působení závisejí na interakci jednotlivých zainteresovaných aktérů, např. vlády, rodičů a občanského sektoru. Na výňatcích z její koncepce integrace Romů a cizinců jsem ukázal, že záměr české vlády je v této souvislosti mj. podporovat výchovu k toleranci a proti rasismu a xenofobii. Jak se však záměr vlády promítá ve školství konkrétně?

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

RVP ZV představuje jeden ze základních dokumentů českého základního školství. Má postupně nahrazovat původní *Standard základního vzdělávání*, v němž byly stanoveny podrobné vyučovací osnovy. Tento proces započal od školního roku 2003/04, v němž pilotní základní školy začaly vyučovat podle svých individuálních *školních vzdělávacích programů*, zpracovaných na základě RVP ZV. Od školního roku 2004/05 by se RVP ZV měl stát závazným (Straková 2003, bez stránkování).

Jedním z průřezových témat RVP ZV se stala také *interkulturní výchova*. Ta však nemá být obligatorní hned roku 2004/05 – její zavádění do praxe škol má probíhat postupně, v souladu s přípravou učitelů (Rámcový vzdělávací program 2002: 125).

Mezi cíli interkulturní výchovy v RVP ZV se uvádí:

- obohacování vzdělávacích obsahů o interkulturní látku,

- interkulturně přátelská školní atmosféra: úcta k rovnoprávnosti, ke kultuře žáků z minorit, spolupráce mezi kulturami,
- u žáků z menšinových etnik rozvíjet jejich kulturní specifika,
- žáky z majority seznamovat se specifiky ostatních národností žijících v ČR (tamtéž: 128).

Vidíme tedy, že i Rámcový vzdělávací program proklamuje nutnost interkulturní výchovy jako výchovného tématu, které bude postupovat celou výukou a školní atmosférou. Vychází z pluralitního modelu, ve kterém jsou respektována a rozvíjena kulturní specifika jednotlivých etnik žijících na území ČR a zároveň jsou žáci vedeni k vzájemnému poznávání a spolupráci.

Obsahová analýza učebnic

Jako kamínek do mozaiky sociálního kontextu – českého školního prostředí – můžeme zasadit následující obsahovou analýzu učebnic, kterou provedla společnost Člověk v tísni v rámci svého projektu Varianty – modul základní školy (Obsahová analýza 2002). Každá učebnice byla hodnocena dle dvou škál:

1. Z hlediska naplňování cílů IKV :

Obsahová analýza sledovala, do jaké míry učebnice naplňuje *cíle interkulturní výchovy*. Ty byly v souladu s obecnými cíli, jak je pojímá projekt Varianty, definovány následovně:

- Vypěstovat v žákovi vstřícný postoj k sociokulturním odlišnostem.
- Naučit žáka přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti.
- Naučit žáka orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí.

Tabulka 16: Působení učebnic pro ZŠ z hlediska naplňování interkulturní výchovy

Škálová hodnota	Popis učebnice z hlediska naplňování cílů IKV	Podíl učebnic pro ZŠ (v %)
-2	Učebnice neguje cíle interkulturní výchovy.	0,0
-1	Učebnice neusiluje o naplňování cílů interkulturní výchovy, v jednotlivostech může vést k etnocentrickým nebo xenofobním postojům.	1,3
0	Učebnice je vzhledem k cílům interkulturní výchovy indiferentní.	66,0
1	Učebnice nekoncepčně usiluje o naplňování cílů interkulturní výchovy.	32,0
2	Učebnice koncepčně usiluje o naplňování cílů interkulturní výchovy.	0,7

Výsledky analýzy učebnic pro základní školy ukazují, že asi dvě třetiny učebnic mají z hlediska cílů interkulturní výchovy neutrální dopad a jedna třetina má mírně pozitivní dopad

(nekonceptně usiluje o naplňování cílů interkulturní výchovy) (Obsahová analýza 2002: 6, 10).

2. Z hlediska výskytu podnětů k vytváření interkulturních kompetencí :

Obsahová analýza sledovala v učebnicích pro základní školy výskyt *interkulturně-vzdělávacích prvků*. Ty byly v souladu s jednotlivými složkami interkulturní výchovy, jak ji pojímá projekt Varianty, definovány následovně:

- **informace** o životě různých sociokulturních skupin (SKS), které žily/žijí v české a evropské společnosti a o různých životních formách v rámci planety;

Např.: Mýty a legendy o stvoření světa – ukázky pojetí: biblického, severoamerických Indiánů, německé filozofie atd. Složení obyvatelstva Země – struktura obyvatelstva dle kulturních znaků, nikoliv pouze demografické informace.

- **podněty (texty / cvičení / náměty k činnostem)**, které pomáhají budovat a rozvíjet **dovednosti** nezbytné pro život v sociokulturně pluralitní společnosti;

Např.: Sociální hry – proč se lidé nemají rádi, o odlišných lidech, vžij se do role, co cítíme vůči – Romům, Židům, homosexuálům, cizincům...

- **podněty (texty / cvičení / náměty k činnostem)**, které pomáhají **formovat postoje** toleranci, respekt a otevřenost k odlišným sociokulturním skupinám a životním formám.

Např.: Povídka o holandském chlapci, jeho kamarádství se spolužákem afroamerického původu a o řešení projevů rasismu ve škole. Češi a Němci – česko-německé vztahy ve 2. polovině 19. století.

Tabulka 17: Působení učebnic pro ZŠ z hlediska pěstování interkulturních kompetencí

Škálová hodnota	Popis učebnice z hlediska pěstování interkulturních kompetencí		
	Znalosti	Dovednosti	Postoje
-2	Obsahuje dezinformace o jiných SKS	X	Systematicky vede k formování negativních postojů k jiným SKS
-1	Obsahuje zavádějící informace o jiných SKS	X	Přispívá k formování negativních postojů k jiným SKS
0	Neobsahuje informace o jiných SKS	Neobsahuje podněty k rozvoji interkulturních dovedností	Nepřispívá k formování postojů k jiným SKS
1	Obsahuje nahodilě, neuspořádané, neúplné informace o jiných SKS	Obsahuje nahodilě a neuspořádané podněty k rozvoji interkulturních dovedností	Přispívá k formování žádoucích postojů k jiným SKS
2	Obsahuje dostatečné, uspořádané informace o SKS	Obsahuje dostatečné a uspořádané podněty k rozvoji interkulturních dovedností	Systematicky vede k formování žádoucích postojů k jiným SKS

(Obsahová analýza 2002: 6)

Tabulka 18: Výskyt a kvalita interkulturně vzdělávacích prvků v učebnicích pro ZŠ

Skupina učebnic	Informace		Dovednosti		Postoje	
I. stupeň ZŠ	-2	0,0 %	-2	0,0 %	-2	0,0 %
	-1	1,4 %	-1	0,0 %	-1	0,0 %
	0	76,4 %	0	87,5 %	0	87,5 %
	1	22,2 %	1	12,5 %	1	12,5 %
	2	0,0 %	2	0,0 %	2	0,0 %

II. stupeň ZŠ	-2	0,0 %	-2	0,0 %	-2	0,0 %
	-1	1,2 %	-1	0,0 %	-1	0,0 %
	0	57,4 %	0	80,5 %	0	84,2 %
	1	40,2 %	1	18,3 %	1	14,6 %
	2	1,2 %	2	1,2 %	2	1,2 %

(Obsahová analýza 2002: 20)

Hlavním závěrem analýzy učebnic z hlediska přítomnosti interkulturně vzdělávacích prvků je, že **tři čtvrtiny učebnic pro I. stupeň a více než polovina učebnic pro II. stupeň neobsahovaly informace o jiných SKS, neobsahovaly podněty k rozvoji interkulturních dovedností, nepřispívaly k formování postojů k jiným SKS** (tamtéž: 19).

V uvedeném šetření učebnic pro ZŠ byl analyzován obsah 154 učebnic, kterým byla udělena schvalovací doložka MŠMT. To představuje 27,0 % z celkového počtu učebnic ze seznamu MŠMT. Celkové závěry rozsáhlé analýzy shrnují do tří bodů:

- 1) Naprostá většina českých učebnic pro ZŠ reprezentuje monokulturní pohled na svět, tzn. popisují život z pohledu příslušníka majoritní společnosti (sociálně zabezpečeného křesťana nebo ateisty české národnosti, heterosexuála). Učebnice jen zřídka nabízejí informace o různých světech a prostředích.
- 2) Převážná část českých učebnic pro ZŠ nevyjadřuje stereotypní postoje a nepodněcuje k intoleranci.
- 3) v obrazovém materiálu českých učebnic pro ZŠ jsou rovnoměrně zastoupeni příslušníci obou pohlaví. V absolutní většině se však jedná o příslušníky majoritní společnosti.

(Obsahová analýza 2002: 7)

Postoje učitelů k zavádění interkulturní výchovy

K otázce uvedené v záhlaví neexistuje v současné době v České republice žádný průzkum. Jak se staví učitelé na školách k zavádění interkulturní výchovy, jsem proto zjišťoval v expertním rozhovoru s Mgr. J. Buryánkem, vedoucím modulu Střední školy projektu Varianty. V následujících odstavcích uvádím určité hypotézy, které lze použít k případnému důkladnějšímu šetření mezi učiteli na všech typech škol.

Podle J. Buryánka je otázka zavádění interkulturní výchovy v první řadě otázkou dalšího vzdělávání dnešní generace učitelů. Učitelé však nemají systémové pobídky k dalšímu vzdělávání, když k němu nejsou nuceni zákonem. V českém školství neexistují ani finanční pobídky dalšího vzdělávání. To se tak stává pouhým zájmem učitele, kterému se může, ale nemusí věnovat nad rámec svých běžných povinností. Pokud jde o dobrovolné vzdělávání učitelů v interkulturní výchově, lze si určitý obrázek o postojích učitelů k němu učinit na základě ohlasů škol na možnost bezplatných individuálních kurzů, která byla v rámci projektu Varianty všem školám současně se zasláním podrobné, výpravné příručky o interkulturní výchově pro středoškolské pedagogy²⁹. Z asi 600 oslovených škol, kterým byla zaslána

²⁹ Na tuto publikaci odkazují v seznamu literatury (Interkulturní vzdělávání 2001).

příručka, jich reagovalo 60, ale přihlášku do kurzu nakonec potvrdilo pouze cca 30 osob (osobní sdělení J. B., 29. 4. 2004).

Na překážky lepšímu začlenění interkulturní výchovy do výuky byli středoškolští učitelé dotázáni v malé anketě projektu Varianty. Respondenti mohli vybrat ze seznamu jeden nebo více důvodů, které podle nich nejvíce brání zavádění interkulturní výchovy do výuky. Výsledky ankety jsou následující:

Tabulka 19: Důvody, které nejvíce brání zavádění IKV do výuky na středních školách a učilištích

Uváděný důvod	Četnost	Podíl z celkového počtu voleb
Nedostatek času v hodinách společenských předmětů	52	26,9%
Obecný důraz na encyklopedické znalosti k maturitě a přijímacím řízením na VŠ	40	20,7%
Absence didaktických pomůcek	34	17,6%
Absence pedagogické literatury v tomto oboru	27	14,0%
Absence konkrétních témat IKV v kurikulárních dokumentech	19	9,8%
Neochota studentů učit se o jiné kultuře než vlastní	12	6,2%
Malá podpora ze strany vedení školy a kolegů	9	4,8%
Celkem	193	100%

(Zdroj: Buryánek 2003:2)

Z ankety vyplývá, že středoškolští učitelé si nejvíce stěžují na nedostatek prostoru ve společenských předmětech a na nutnost zvládat předepsaný objem učiva orientovaného na znalosti. Stávající učební osnovy jsou pak považovány za natolik přeplněné a „encyklopedické“ priority výuky natolik striktní, že na interkulturní výchovu jako zvláštní předmět již nezbyvá prostor. To lze interpretovat tak, že mnoho respondentů vidí interkulturní výchovu jako zvláštní předmět, jehož pravé místo je v hodinách společenských předmětů. To poukazuje na nepochopení či neakceptaci interkulturní výchovy jako *průřezového* tématu, prolínajícího veškerou výukou a celou školní atmosférou.

Velká skupina pedagogů rovněž uvádí, že v zavádění interkulturní výchovy jim brání nedostatek pomůcek a výukových materiálů. Toto tvrzení považuje J. Buryánek spíše za důkaz nepřípravenosti škol na interkulturní výchovu a bezradnosti – či pasivity – učitelů při vyhledávání edukačních materiálů. Těch je přitom dnes v naší zemi široká škála (osobní sdělení J. B., 29. 4. 2004).

Lze přijmout závěr, že interkulturní výchova tvoří v současnosti v našem školství spíše okrajové téma. Učebnice jsou k ní v naprosté většině indiferentní – tvůrci učebnic ani ministerští úředníci zatím neberou výzvu rozmanitosti za vlastní. Také čeští učitelé dnes se svým příspěvkem k interkulturní výchově spíše „vyčkávají“. Změna postojů učitelů si vyžádá jejich průběžné vzdělávání, jež však naráží na nedostatek systémových pobídek.

Teorie změny postojů

V této kapitole zodpovím otázku, jakými způsoby lze měnit postoje lidí. Bádání v oblasti sociální psychologie, včetně studia osvědčených způsobů ovlivňování a přesvědčování, vedlo dosud ke vzniku několika ucelených teorií či modelů změny postojů. Po rekapitulaci jednotlivých modelů a představení teoretické syntézy přikročím k další kapitole, ve které ilustruji teorii změny postojů na praktických příkladech z projektu interkulturní výchovy *Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii*.

Funkční model

Postoje mají v lidské psychice celou řadu funkcí:

- instrumentální (postoj zastáváme z praktických důvodů – abychom něčeho dosáhli),
- znalostní (postoj jako zjednodušující schéma, umožňující vypořádat se s realitou),
- hodnotová (vyjadřuje naše hodnotové založení),
- ego-obranná (nevědomá projekce chrání nás před úzkostí nebo ohrožením své sebeúcty)³⁰,
- sociálně-adjustační (konformita – snaha ztotožnit se s většinovým postojem v referenční skupině, odlišit se od negativní referenční skupiny).

Poslední funkce postojů vyjadřuje, že postoje jsou hluboce provázány s naší **sociální identifikací**. Sounáležitost se skupinou je pevným základem některých postojů (Tajfel, H. (1978): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. In: *European Monographs in Social Psychology*, No. 14. London: Academic Press, přežato z Hayesové 1998: 99).

Funkční model změny postojů říká, že při snaze o změnu postoje se musíme ptát po funkci stávajícího postoje v psychice daného jednotlivce. Zkoumá tedy osobnost jednotlivého příjemce a jeho vnitřní motivace k zachování a případné změně postoje (*Theories of Attitude Change*. In: Farris 2003).

Jako velice obtížná se jeví zejména překonání rasistických předsudků, které mají ego-obrannou funkci. Saunders (1982: 84) soudí, že toto je ve výuce nemožné a daní jedinci mohou být ovlivněni leda v individuální psychoterapii. Otázka významu postoje pro ego / sebepojetí jedince je podrobněji rozebrána v následující kapitole v části o teorii sociálního posuzování.

Komunikační model a teorie sociálního posuzování

Mnoho badatelů vidí model úspěšného přesvědčování v **efektivní komunikaci**. Model změny postojů založený na zpracování informací se soustředí na tři hlavní aspekty přesvědčivé komunikace: komunikační zdroj, povahu informace a příjemce sdělení (Hayesová 1998: 105 – 106).

³⁰ Související **teorie obětního beránka** říká, že určité negativní postoje k menšinám mají ego-obrannou funkci (tamtéž).

Komunikační zdroj

Úspěšnost pokusu někoho o něčem přesvědčit může ovlivnit řada faktorů na straně zdroje – „přesvědčovatele“:

- důvěryhodnost, včetně odbornosti³¹,
- možnost sociální identifikace příjemce se zdrojem,
- nepřímá komunikace informace (snaha skrýt, že se snažíme o něčem přesvědčovat)³²,
- atraktivita mluvčího³³.

Povaha informace

Mezi faktory inherentní informaci patří:

- míra jednoznačnosti, kterou v sobě informace nese,
- emocionální aspekt informace,
- cílenost informace na potřeby příjemce,
- efekt primarity: častěji vítězí informace podaná jako první, nebo postoj, k němuž se osoba přihlásí ještě předtím, než získá odporující sdělení,
- zda jsou podána alternativní sdělení a zda je formulován jasný závěr – u osob s nižším vzděláním se lépe uplatní jednoznačná informace s jasně formulovanými závěry, zatímco výše vzdělaným je třeba ponechat prostor pro vlastní úsudek.

Příjemce sdělení

Teorie asimilace hovoří o tom, že na straně příjemce jsou lépe přijímány ty aspekty sdělení, které jsou podobné jeho vlastnímu názoru, popřípadě tuto podobnost výslovně zdůrazňují. Vlastní postoje příjemce pevný bod ukotvení, kolem něhož se rozprostírá **oblast akceptace**. Názory, které jsou natolik odlišné, že vytvářejí s vlastními kontrast, jsou vykázány do **oblasti odmítnutí**.

Velikost obou oblastí závisí na tom, jak blízce se předmět sdělení příjemce dotýká. Příslušná oblast akceptace je poměrně malá, má-li příjemce na věc velmi vyhraněný názor a jednoznačně se identifikuje s daným předmětem, a naopak. Na změnu postoje mají vliv i **osobnostní charakteristiky**, jako je inteligence, sebeúcta a úzkost.

(Hayesová 1998: 106 – 111).

Uvedená tvrzení jsou součástí **teorie sociálního posuzování (social judgment)**, která je součástí teorie změny postojů již od 60. let 20. století. Tuto teorii rozvrhuje Booth-Butterfield do pěti postulátů:

1. Lidé mají tři kategorie posuzování, v nichž hodnotí předkládaná stanoviska

- oblast akceptace

³¹ K tomu též níže uvedená kapitola o duální teorii změny postojů.

³² Viz též níže uvedená očkovací teorie.

³³ K tomu též níže uvedená kapitola o duální teorii změny postojů.

- oblast lhostejnosti
- oblast odmítnutí

2. Obdržené stanovisko umísťujú lidé ve svých kategoriích posuzování

Podle této teorie lidé nepřejímají pasivně informace, aby je následně zhodnotili, nýbrž informace posuzují již v průběhu jejich příjmu. Spadne-li informace do oblasti odmítnutí, není již dále zpracovávána.

3. Rozsah uvedených tří oblastí závisí na míře zapojení ega

Zapojení ega vzrůstá u otázek, které se týkají klíčových aspektů našeho já. Čím důležitější je daná otázka pro identitu jedince, pro jeho pojetí vlastního já, tím užší je *oblast akceptace* a tím širší je *oblast odmítnutí*.

Člověk s vysokou mírou zapojení ega je člověk, který o daném tématu často přemýšlí a má na něj vytvořený názor. To znamená, že pokud se nějaké téma příjemce úzce dotýká, spadne do jeho oblasti akceptace jen poměrně úzká škála stanovisek k tématu, anebo dokonce jedno jediné „správné“ stanovisko. Naopak u tématu irelevantní pro ego příjemce může být akceptováno (tj. K dalšímu zpracování přijato) takřka jakékoli stanovisko.

4. Lidé zkreslují přichozí informace, aby jasně zapadly do některé kategorie posuzování

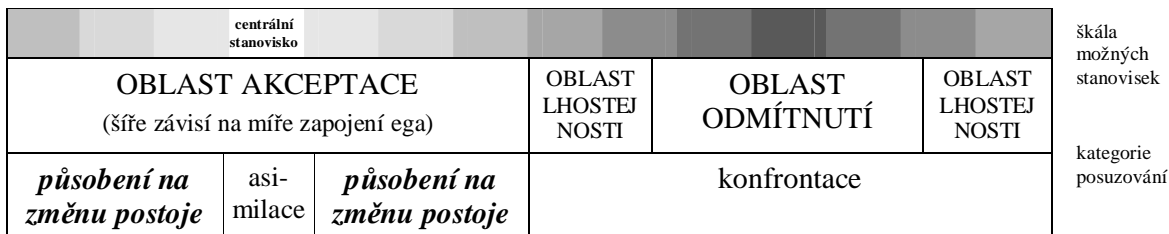
Stanovisko, které je dosti blízké našemu *centrálnímu stanovisku*, máme tendenci **asimilovat** – zdůraznit jeho aspekty, které jsou shodné s centrálním stanoviskem. Naopak stanovisko příliš vzdálené máme tendenci **konfrontovat**, tedy zdůraznit jeho odlišné aspekty.

5. Ke změně postoje může vést informace, která není asimilována ani konfrontována

Má-li mít předkládané stanovisko naději na úspěch, tedy na změnu našeho postoje, musí splňovat dvě podmínky:

- být dostatečně odlišné od našeho stávajícího centrálního stanoviska, aby nebylo asimilováno,
- nebýt od našeho stávajícího centrálního stanoviska natolik odlišné, že by bylo konfrontováno.

Diagram 2: Model sociálního posuzování



Praktické důsledky teorie pro ovlivňování

1. Pracujte v oblasti akceptace a vyhněte se oblasti odmítnutí.
2. Očekávejte, že změna nastane v dlouhém období po mnoha krůčcích.
3. Dejte pozor na míru zapojení ega u příjemců.

Je-li cílem komunikace hluboká změna postoje, musíme pracovat na postupném posouvání oblasti akceptace. Nelze očekávat, že hluboká a trvalá změna nastane rychle, neboť při ovlivňování je možné pracovat jen v oblasti akceptace a zmenšené o tu část škály, v níž je informace asimilována. Zároveň se musíme vystříhat tvrzení s příliš silným ego-nábojem pro příjemce, která by vedla k jeho radikalizaci (zúžení jeho oblasti akceptace).

(*Social Judgment Theory*. In: Booth-Butterfield 1999; diagram J. M.).

S tím mohou být spojeny mnohé překážky interkulturní výchovy: podle gestaltistů si příjemce výuky (žák) přizpůsobuje význam výukového sdělení své „kognitivní mapě“ – některé jeho aspekty opomíjí, jiné doplňuje a vkládá do svého kontextu. Proto má interkulturní výchova větší vliv tehdy, když není zcela protikladná ke kognitivní mapě žáka, tj. nezpůsobuje příliš závažnou kognitivní disonanci (Cortés 1995: 178).

Lze shrnout, že změnu postoje usnadňuje splnění alespoň jedné z následujících podmínek na straně příjemce:

- 1) Změna probíhá pozvolna, případně se týká periferního, nikoliv centrálního postoje.
- 2) Osoba právně neprožívá žádné výrazně rušivé vnitřní úzkosti.

(Smith, M. B., Bruner, J. S. & White, R. W. (1964): *Opinions and personality*. In: J. Murphy et al. (Eds.): *Dialogues and debates in social psychology*, 1984. Hove, Velká Británie: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., přejato z Hayesové 1998: 98).

Aplikace č. 1: Ovlivňování v oblasti akceptace

Lektoři výchovného programu *Pohádky z tisíce a jedné země* si před prvním kontaktem s jistou školou zjistili ze slohových a výtvarných prací žáků, že většina žáků v obou zúčastněných třídách prezentuje značně negativní předsudky majoritní společnosti spojené s Romy. Děti opakovaně vyjadřovaly stereotypy kriminálního, špinavého, polodivokého etnika a pocity strachu a opovržení.

Tyto informace lze vykládat tak, že *oblast akceptace* při pokusu o změnu postojů vůči Romům – např. V otázce jejich kriminálního chování – je u dosti velké skupiny dětí poměrně úzká.

Když centrální stanovisko většiny dětí v otázce kriminality romského etnika, zjištěné ve slohových pracích, odpovídá přibližně výroku, že *většina Romů krade*, pak lze odhadovat, že

- přijdou-li lektoři s ofenzivními informacemi, že *většina Romů jsou slušní lidé, kteří nekradou*, mohou jejich tvrzení spadnout nejspíše do oblasti *odmítnutí* (budou konfrontována, vyvolají odpor);
- budou-li lektoři defenzivně tvrdit, že *znají řadu Romů, kteří nekradou*, mohou být jejich tvrzení *asimilována* (děti si je vyloží tak, že neodporují tomu, co již o Romech „vědí“ – že většina Romů krade).

V tomto případě by měli lektoři přijmout závěr, že oblast akceptace je natolik úzká, že působení na změnu postoje dětí ke kriminalitě Romů je v rámci krátkodobého externího programu nemožné.

V rámci celé školní docházky by bylo možné ovlivnit postoje majoritních dětí vůči Romům zlepšením frekvence a kvality osobních kontaktů. Osobní zkušenost českých dětí s příslušníky romského etnika, nabytá např. formou kooperativního učení ve smíšených česko-romských dvojicích a her se smíšenými týmy, může u českých dětí dlouhodobě převážit nad zprostředkovanou „kolektivní zkušeností s Romy“, předávanou např. rodiči a sdělovacími prostředky.

Model kognitivní rovnováhy

Úvahy o dopadu informace na straně příjemce doplníme ještě o specifickou teorii kognitivní disonance. Ta předpokládá, že když dvě kognice (obsahy vědomí) nejsou konzistentní, a zejména když **chování osoby není konzistentní s jejími postoji**, vznikají nepříjemné pocity.

Tyto nepříjemné pocity navozené nekonzistentními kognicemi, jež se označují jako **kognitivní disonance**, vedou osobu k tomu, aby kognice uvedla do vzájemného souladu, například aby své postoje uvedla do souladu se svým jednáním (Atkinsonová 2003: 621).

Co je přesně ona kognitivní disonance? Autor teorie kognitivní disonance, americký psycholog Leon Festinger, ji definoval jako *nepříjemné pocity navozené nekonzistentními kognicemi* (tamtéž). Novější definice uvádí, že disonance je „zastřešující termín označující kognitivní, emoční, fyziologický a behaviorální stav, který vzniká, když se věci nevyvíjejí podle našich očekávání... stav lehkého zmatení a přerušení [pozornosti]... rozčilení, téměř stejný, jako když jsme nervózní či stísnění... Vzroste nám tepová frekvence a krevní tlak a zpotí se nám ruce... **Disonance je nepříjemný stav, kterému se pokud možno vyhýbáme. Vzniká z nekonzistence**“ (*Consistency*. In: Booth-Butterfield 1999³⁴, zvýraznil J. M.).

Jak již bylo uvedeno, disonance nás vede k tomu, že se snažíme se zbavit její příčiny – nekonzistence mezi jednotlivými kognicemi. Předpokládejme, že jednou kognicí je určité očekávání a druhou určitý fakt, událost. Pro ilustraci uveďme příklad z výše zmíněné učebnice S. Booth-Butterfielda: manžel očekává nějakou milou pozornost k výročí svatby, ale místo toho jej manželka obdaří obyčejným, plastovým, neromantickým, elektrickým zubním kartáčkem. Jak se může manžel zbavit disonance, jak se může získat zpět vnitřní klid?

- **popřít nekonzistenci** – ignorovat rozpor, předstírat, že neexistuje, že je „vše v pořádku“ – zapomenout na výročí, zahodit kartáček a vymazat jej z paměti;
- **přebít disonanci** – převážit ji příjemnými myšlenkami, odvést pozornost k něčemu příjemnějšímu – dobrá večeře s manželkou;
- **změnit svá očekávání** – smířit se s určitým faktem a přizpůsobit mu druhou kognitivní složku, svá očekávání, svůj postoj – „vždyť výročí svatby není nic tak speciálního“ (to se označuje za *racionalizaci*);
- **změnit hodnocení faktu** – *přesvědčit* sám sebe a začít si skutečně vážít „toho skvělého dárku“;

Na teorii kognitivní disonance navazují významné techniky změny postojů ve výchově. Booth-Butterfield (tamtéž) uvádí, že „disonance vytváří pozornost a zájem... Při správném použití tedy může být účinným nástrojem výuky“. K využití disonance v interkulturní výchově uvádí Saunders (1982: 101) příklad, že negativní naladění vůči menšinám lze zvenčí narušit, když se poukáže na nekonzistentnost přesvědčení osoby s objektivní realitou (kognitivní složka) nebo s jinými jejími hodnotami (s hodnotou tolerance, lidských práv apod. – afektivní složka).

Aplikace č. 2: Kognitivní disonance

Představme si, že přicházíme do třídy s poměrně tolerantními, demokraticky smýšlejícími žáky, kteří, jak vyplývá z odevzdaných slohových prací, chovají určité rasistické předsudky vůči Vietnamcům. V následujícím cvičení chceme využít kognitivní disonance ke změně postoje žáků k přejímání rasistických předsudků.

Nejprve bychom mohli tematizovat (aktivovat) postoj tolerance a nezaopatosti k rozdílným – hovořit např. o rozdílech mezi žáky a o tom, zda mají malí, velcí, silní nebo slabí rozdílnou morálku, rozdílné školní výsledky, zda jsou někteří z nich lepší kamarádi apod.. Tím si žáci uvědomí, že skutečně smýšlejí demokraticky a podporují toleranci a nezaopatý přístup k jiným lidem.

³⁴

Tento autor hovoří o „disonanci“ ve stejném významu jako jiní autoři o „kognitivní disonanci“.

Druhým krokem by bylo vyvolání příkladů rasistického předsudku ze slohových prací, např. když žáci hovoří o Vietnamcích jako o „malých mužících, kteří ze všeho nejraději podvádějí“. Žáci pravděpodobně uvedou, že takové hovoření o Vietnamcích hodnotí jako normální, odpovídající pravdě (potvrdí svůj důvěřivý postoj k rasistickým předsudkům).

Za třetí by se poukázalo na rozpor mezi *postojem nezaujatého přístupu ke spolužákům a postojem důvěřivosti k rasistickým předsudkům*, čímž se vyvolá kognitivní disonance.

Nyní je třeba zajistit, aby disonance nebyla *popřena* (žáci by změnili téma), *přebita* (žáci by se začali překřikovat, jak jsou ve skutečnosti tolerantní), ani *odstraněna změnou očekávání* (žáci by se přiklonili k názoru, že všichni jsme od přírody tak trochu zaujatí a nedá se s tím nic dělat). **Úkolem lektora je, aby byla disonance využita ke změně postoje k rasistickým předsudkům** – aby se žáci poučili, že do budoucna musí k hodnocení Vietnamců a jiných skupin přistupovat obezřetněji – nezaujatě.

Teorie očkování

Co se stane, když děti z aplikace č. 2 nepřesvědčíme, že do budoucna musí k hodnocení odlišných lidí přistupovat nezaujatě? Jen zdánlivě se nic nestane. Ve skutečnosti lektor na tomto místě dosti riskuje. Když totiž děti nepřesvědčí, může věci ještě zhoršit. „Vytvořili jste stav disonance, ale protože jste nepřiměli příjemce ke změně jeho vnitřního postoje, musí příjemce nalézt jiný způsob zvládnutí disonance“ (*Consistency*. In: Booth-Butterfield 1999). Dojde k *bumerangovému efektu* a příjemce si posílí svůj stávající (nežádoucí) postoj.

Teorie očkování je založena na tom, že bumerangového efektu můžeme využít i ve svůj prospěch, a sice pro posílení těch stávajících postojů, které jsou žádoucí. Tyto žádoucí postoje můžeme „naočkovat“ proti změně podobně, jako očkujeme organismus proti chorobě – slabými dávkami viru. Teorie očkování říká, že „chceme-li posílit stávající postoje, přesvědčení a chování, měli bychom provést **slabý útok** na tyto postoje, přesvědčení a chování“ (*Inoculation theory*. In: Booth-Butterfield 1999³⁵, zvýraznil J. M.).

Ideální očkování postoje probíhá v těchto fázích:

1. **Varování před útokem** – slouží k přípravě příjemce na obranu svého postoje, k zapojení systematického uvažování o tématu.
2. **Provedení slabého útoku** – Po určité době, kterou měl příjemce na uvažování o tématu, přichází fingovaný pokus o přesvědčení příjemce k tomu, aby svůj postoj změnil. Útok musí být dostatečně silný, aby přinutil příjemce se bránit, ale ne tak silný, aby jej přesvědčil.
3. **Přinucení příjemce k aktivní obraně** – čím aktivněji příjemce brání svůj postoj, tím více jej posiluje. Příjemce by se měl bránit pokud možno sám, bez vnější pomoci. Je třeba dát prostor, aby mohl na obranu svého postoje něco samostatně říci nebo vykonat.

Jak to, že takovéto jednoduché „očkování postoje“ funguje? Vysvětlení dává duální teorie změny postojů (viz níže): příjemce je přinucen zapojit systematické uvažování o objektu svého postoje – *k práci s tématem*. Přemýšlí o něm pečlivěji, hlouběji a důkladněji a tím si upevňuje svůj postoj k němu.

(*Inoculation theory*. In: Booth-Butterfield 1999)

Aplikace č. 3: Očkování žádoucích postojů

Učitel v 7. třídě ZŠ iniciuje debatu o příkladu diskriminačního chování, jako je segregace dětí podle barvy pleti při vstupu na koncert. Učitel předstírá, že v modelové situaci podporuje diskriminaci, zatímco děti se samy od

³⁵ Tento autor hovoří o „disonanci“ ve stejném významu jako jiní autoři o „kognitivní disonanci“.

sebe přiklání k *žádoucímu* stanovisku. Aktivní argumentací ve prospěch zákazu segregace dětí podle barvy pleti si děti uvědomují svoje hodnoty spravedlnosti, tolerance a rovnosti a posilují negativní postoj k rasové diskriminaci. Realistické provedení pro mladší žáky – formou hry.

Model zpětné reakce

... není samostatnou teorií, ale spíše připomínkou, že při praktické snaze o změnu postojů je třeba mít na paměti určité sdílené hodnoty. Základním sdělením modelu zpětné reakce je, že je-li na přesvědčované osoby vyvíjen tlak, který je vnímán jako nespravedlivý (nátlak), dochází často ke zpětné reakci těchto osob – vzdoru, jednoduchému odmítnutí, které je nezamýšleným důsledkem tlaku. Model je postaven na třech postulátech:

1. Lidé mohou vnímat nějakou restrikcí jejich jednání jako nespravedlivou

Určité omezení (či zákaz) je vnímáno jako nespravedlivé, nefér.

2. V tom případě je aktivována zpětná reakce

Zpětná reakce je popisována jako intenzivní stav, který má silný motivační potenciál. Jde o stav emocionální, umíněný, iracionální.

3. Osoba musí jednat směrem k odstranění restrikce

Motivační potenciál stavu zpětné reakce vede osobu k odstranění restrikce. Pokud to není možné, je osoba motivována k tomu, aby přikládala jednání, jež je předmětem restrikce, větší hodnotu. Postoj osoby k danému jednání se tedy – podobně jako ve výše zmíněném modelu očkování – polarizuje, posiluje se její stávající postoj k danému jednání.

(*Reactance*. In: Booth-Butterfield 1999)

Aplikace č. 4: Zpětná reakce na kritiku vtipu

Dvanáctiletý žák, který je dobře uznáván v kolektivu, v přítomnosti učitele nekorektně, s rasistickým podtextem vtipkuje na účet spolužáka a jeho romství. Učitel žáka na místě potrestá důtkou se slovy, že projevy rasismu nemohou být tolerovány. Žák však vnímá důtku spíše jako zákaz vtipkování na cizí účet a zároveň vměšování autority do záležitosti, která měla – podle jeho názoru – zůstat mezi oběma chlapci. V jeho mysli nepřiměřená restrikce vede k ještě většímu odporu proti romskému spolužákovi.

Řešení: Učitel nepoužije autoritativního prostředku (důtka), ale spíše se žákovi na místě vysměje a poukáže na to, v čem je vtip hloupý a stereotypní.

Atribuční model

Podle tohoto modelu ovlivňování mohou lidé změnit svůj postoj podle toho, jaké vysvětlení přisuzují (atribuují) určitému svému chování. Atribuce mohou být vnitřní (vysvětlení příčinami na straně aktéra) nebo vnější (vysvětlení příčinami mimo moc aktéra). Například špatný výsledek v testu si může student vysvětlovat špatnou kvalitou učebnice (vnější atribuce), zatímco při skvělém výsledku si může spíše uvědomovat, že se na test důkladně připravoval (vnitřní atribuce) (*Attribution theory*. In: Booth-Butterfield 1999). Jak lze ale využít atribucí ke změně postojů?

Atribuční model vysvětluje změnu chování dětí tím, že když lidé odůvodní své jednání interně, změní zároveň své postoje a přesvědčení o sobě samých.

Efektivní využití atribučního modelu předpokládá:

- 1) situaci, v níž lidé přemýšlejí o příčinách svého chování, a
- 2) nabídku *interní atribuce* – příčiny chování v nich samých (tamtéž).

Aplikace č. 5: Atribuční model

V jedné studii (tamtéž) byly žákům 5. třídy před přestávkou rozdány balené bonbony. O přestávce výzkumníci spočítali počet papírků od bonbonů na zemi a počet těch, které skončily v odpadkovém koši. Po dobu následujících dvou týdnů třídní učitel s ředitelem čas od času pochválili děti za to, jak „pěknou třídu“ mají a jak „pěkné děti“ to jsou. Pochvaly se neřídily žádnou zvláštní příčinou ani příležitostí, a tedy nefungovaly jako klasické odměny. Poté výzkumníci znovu rozdali bonbony a spočítali papírky na zemi a v koši. Poházených papírků znatelně ubylo. Děti přistoupily na interní atribuce „pěkného dítěte“, které jim nabízely dospělé autority („vyhodil/a jsem papírek do koše, protože jsem pěkné dítě“), a změnily své chování (nakládání s odpady) směrem k této roli.

Nápodoba

Nápodoba je jedno z klasických témat sociologie – zabýval se jím např. Gabriel Tarde. Představuje jednu ze základních forem sociálního učení, kterou pozorujeme i u zvířat. Výsledkem nápodoby je **změna chování** směrem k napodobení chování určité osoby nebo osob – vzoru.

Booth-Butterfield (1999) uvádí, že nápodoba probíhá ve třech jednoduchých krocích:

- 1) pozorování vzoru,
- 2) napodobování jednání vzoru,
- 3) docílení určitého výsledku.

V tomto procesu se tedy učíme nejen imitovat něčí chování, ale také využívat tohoto chování k dosažení stejného výsledku jako vzor – napodobujeme tedy *účelové jednání*. Lze také hovořit o imitaci určité sociální role.

Téměř každá situace ve výuce vytváří potenciál k nápodobě. Pro využití zákonů nápodoby k aktivnímu ovlivňování žáků je však třeba kontrolovat, *co je napodobováno* – a vystříhat se špatných vzorů a příkladů. Rovněž u každé *názorného chování*, od něž si učitel slibuje, že je žáci budou napodobovat, je nutné hlídat, *se kterou rolí se příjemce ztotožní*.

Autor tedy uvádí tři zásady správného užití nápodoby ve výuce:

- musíte vědět, **co je napodobováno**,
- nápodoby využívejte ke **změně chování** – behaviorální složky postojů (tedy nikoli kognitivní či afektivní složky),
- vzor musíte předvádět (nejen o něm hovořit).

(*Modeling theory*. In: Booth-Butterfield 1999)

Aplikace č. 6: Nápodoba

Učitel v interkulturně přátelské škole má být v každodenním životě školy otevřeným člověkem tolerantním k rozdílnostem, připraveným vystoupit proti projevům rasismu a diskriminace. Konkrétní projevy netolerance a diskriminace neignoruje, nýbrž dává jasně najevo, jaké projevy nebudou tolerovány. To platí zejména pro vztahy mezi učiteli navzájem (Tips for Elementary School Teachers 2004, bez stránkování).

Předmětem nápodoby se může stát zejména vystupování učitele v interpersonálních vztazích s ostatními učiteli, neboť je založeno na rovnosti mezi aktéry, a proto více odpovídá představám dětí o reálném životě.

Teoretická syntéza: Pettyho a Cacioppova duální teorie

V roce 1981 shrnuli Richard E. Petty a John T. Cacioppo (Ohio State University v USA) dosavadní poznatky teorie přesvědčování a změny postojů v knize *Postoje a přesvědčování: Klasické a současné přístupy*. Součástí knihy je také pokus o **teoretickou syntézu v oblasti změny postojů**, kterou stojí za to v této práci shrnout. Pettyho a Cacioppova syntézu budu v této práci nazývat „duální teorií“, neboť je založena na postulátu dvou zřetelně odlišných módů myšlení – *systematického* a *heuristického* a tvrdí, že v závislosti na tom, v jakém módu myšlení se příjemce nachází, se uplatní dva odlišné způsoby (cesty) přesvědčování (*Dual Process Persuasion*. In: Booth-Butterfield 1999).

Petty a Cacioppo rozlišují následující teoretické přístupy ke změně postojů a přesvědčování:

- modely psychologického podmiňování a nápodoby (Conditioning and Modeling Approaches),
- model zpracování informací (Message-Learning Approach),
- modely posuzování (Judgmental Approaches),
- motivační modely (Motivational Approaches),
- atribuční modely (Attributional Approaches),
- modely kombinování informací (Combinatory Approaches),
- modely sebpřesvědčování (Self-persuasion Approaches).

Z výčtu je patrné, že jsem v této diplomové práci nepodal všechny teoretické přístupy. Na jiném místě této práce jsem však již zpracoval *model nápodoby*, *model zpracování informací*, *model sociálního posuzování* (speciální případ modelu kombinování informací) a *atribuční modely* a výše se zabývám také jedním z motivačních přístupů – *modelem kognitivní disonance*.

Výzkumy od 50. let potvrdily oprávněnost jednotlivých přístupů a bylo uznáno, že se nevyklučují, nýbrž vzájemně doplňují, neboť se uplatňují se v různých situacích. (Petty – Cacioppo 1981: 255). Je proto možné navrhnout následující syntézu těchto přístupů:

Centrální versus periferní způsoby přesvědčování

Centrální cesta přesvědčování působí prostřednictvím uvažování o informacích o objektu postoje, které má osoba k dispozici (model zpracování informací), informací, které si lidé o objektu postoje sami vytvářejí (modely sebpřesvědčování), nebo integrování informací o objektu do sady vědění, které již člověk má k dispozici (modely kombinování informací). Jedná se o aktivní a převážně racionální proces: příjemce informace se informací vědomě zabývá, snaží se jí porozumět a hodnotí ji. Některé **argumenty** vedou k příznivým reakcím, zatímco jiné vedou k protiargumentům. Výsledkem je integrování nové informace do odůvodněného postoje, který pro příjemce informace má subjektivní smysl a koherenci, avšak nemusí být logický z objektivního hlediska (je „*psycho-logický*“).

Periferní cesta přesvědčování působí prostřednictvím odměn a trestů, s nimiž je informace spojena (modely psychologického podmiňování), zkreslení informace hodnotovým soudem (modely posuzování), nebo jednoduchou úvahou o důvodech, proč původce informace hájí určitý názor (atribuční modely). Jedná se poměrně bezmyšlenkovitý způsob tvorby postoje, který se může odvíjet od příjemné vůně, jídla, peněz, příjemného vzhledu, odbornosti mluvčího apod. Tyto faktory se označují jako **přesvědčovací podněty** (persuasion cues) – takové faktory nebo motivy spojené se situací přesvědčování, které jsou s to způsobit změnu

postoje, aniž by příjemce o informaci aktivně přemýšlel. Výsledný postoj není příjemcem racionálně reflektován, což však neznamená, že nemá (subjektivní) smysl nebo logiku (Petty – Cacioppo 1981: 255 - 257).

O tom, zda se uplatní centrální, nebo periferní cesta přesvědčování, rozhoduje **charakter anticipace** na straně příjemce. Základním faktorem změny postoje při přesvědčování je, zda má dané téma vysoký nebo nízkou důležitost pro příjemce. Příjemce, který očekává, že informace bude pro něj mít velký význam, má sklon o informaci více uvažovat, a tak se u něj uplatní centrální cesta. U příjemce, který neočekává, že by informace měla být pro něj významná, se uplatní periferní cesta (tamtéž: 259).

Autory citované výzkumy dokazují, že periferní způsoby přesvědčování, které nespolehnají na přemýšlení příjemce o předkládané otázce, měly jen krátkodobý účinek na změnu postojů. Klíčovým faktorem trvalosti změny je aktivní kognitivní zapojení příjemce „Trvalá změna postoje tedy nejspíše závisí na možnosti, aby se s tématem nebo tvrzením pracovalo – aby se o něm přemýšlelo“. **Centrální způsob přesvědčování má trvanlivější dopad než způsob periferní** (tamtéž: 263).

Model možnosti práce s tématem (elaboration likelihood model)

Chceme-li přesvědčovat dlouhodobě, musíme si položit sadu klíčových otázek:

1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení?

(touha poznat, osobní relevance)

- myslí si příjemce, že je pro něj sdělení osobně důležité?
- budí sdělení kognitivní disonanci?
- touží příjemce po poznání?

Pokud ano, je přítomen faktor **pozornosti**.

2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?

- je sdělení dostatečně opakováno?
- je příjemce soustředěný?
- písemná forma umožňuje příjemci zpracovávat sdělení vlastním tempem,
- je sdělení srozumitelné, pochopitelné?

Pokud ano, jsou přítomny faktory **porozumění** a **práce s tématem**. Pak se jedná o centrální cestu a hlavním faktorem úspěchu přesvědčování bude kvalita argumentů.

3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?

- silné argumenty vyvolají příznivé myšlenky (**integrace sdělení**) a ty způsobí žádoucí **trvalou změnu postoje**,
- slabé argumenty vyvolají v příjemci protiargumenty a potenciální změnu postoje v opačném směru (efekt bumerangu).

Trvalá změna postoje tedy vyžaduje zajištění těchto faktorů: pozornost, porozumění, práce s tématem, integrace sdělení. Faktorem pozornosti a porozumění se zabývá *model zpracování informací*, faktorem práce s tématem (kognitivní odezvy) *model kognitivní disonance* a *modely sebepřesvědčování*, faktorem integrace sdělení *modely kombinování informací*

(tamtéž: 263 – 265). Podmínky trvalé změny postoje přesvědčováním shrnují autoři takto: „Příjemce sdělení musí mít jak motivaci, tak i schopnost zpracovat informace obsažené ve sdělení a předkládané informace musejí vyvolat příznivé kognitivní odezvy, které budou opakovány a uloženy v dlouhodobé paměti. Příznivé kognitivní odezvy budou vyvolány pouze tehdy, uzná-li příjemce argumenty obsažené ve sdělení za přesvědčivé“ (tamtéž: 266).

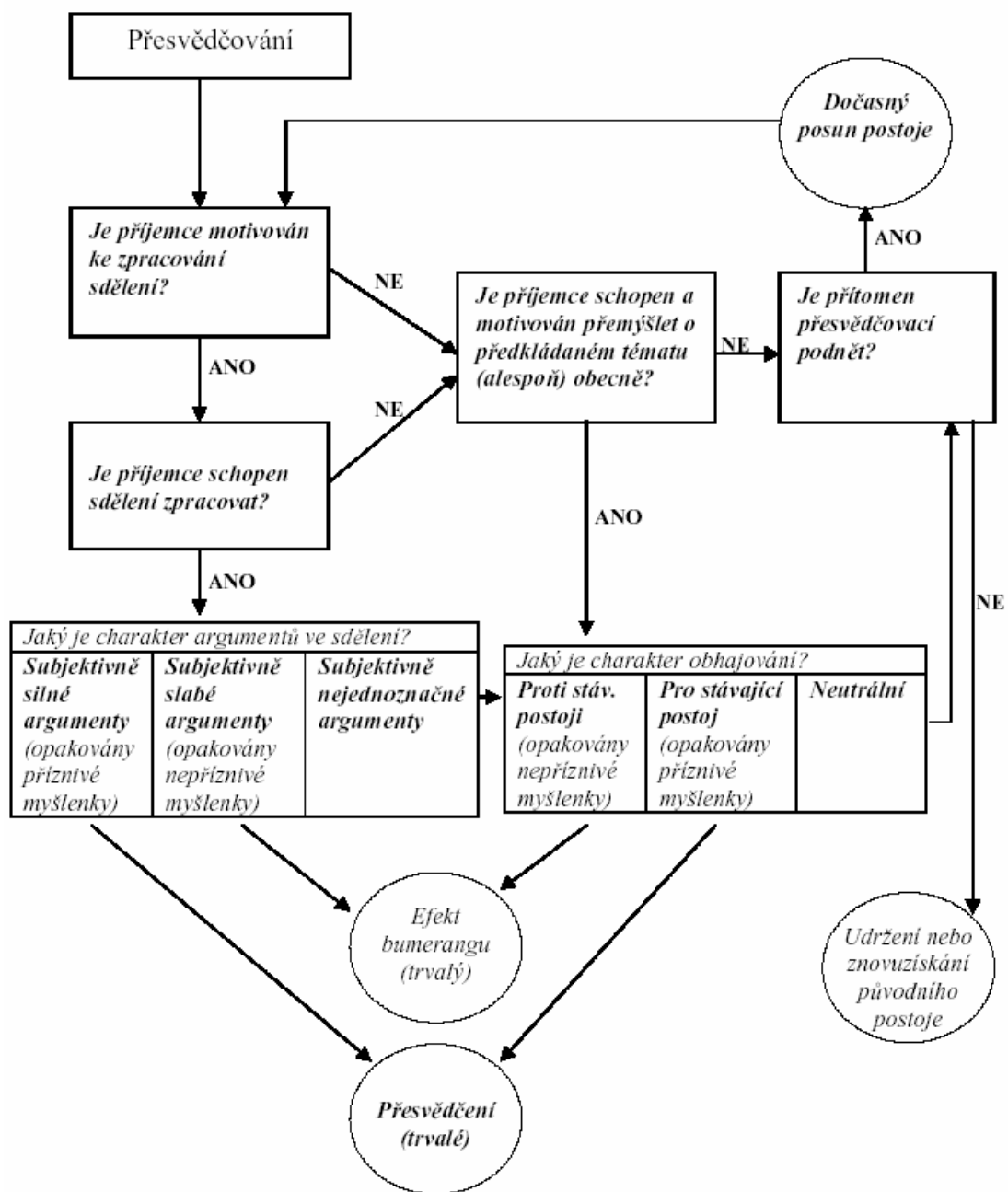
Co když není splněna podmínka č. 2, tj. příjemce je motivován ke zpracování sdělení, ale není toho schopen? Anebo jsou argumenty (podmínka č. 3) nejednoznačné? v tom případě se bude pravděpodobně polarizovat stávající postoj příjemce. Zde číhá nebezpečí neporozumění a nejednoznačnosti sdělení: je-li příjemce motivován přemýšlet o předkládaném tématu, ale neporozumí sdělení a již předem zastával opačný postoj, pak se tento jeho postoj dále posílí (efekt bumerangu). Naopak u příjemce, který zastává postoj v zásadě shodný s předkládaným, lze i v případě neporozumění nebo nejednoznačnosti sdělení vyvolat další posun tohoto postoje v příznivém směru. V obou případech bude posun postoje trvalý, neboť se uplatnila centrální cesta přesvědčování (tamtéž: 265 – 266).

Může vést k trvalejším změnám postoje také **periferní cesta přesvědčování**? Podle *modelu možnosti práce s tématem* nikoliv přímo, ale je to možné nepřímo, prostřednictvím dočasné změny chování. Teorie kognitivní disonance říká, že způsobí-li jedna složka postoje nerovnováhu, je člověk motivován přizpůsobit jinou složku postoje tak, aby byl postoj konzistentní. Například zvolí-li si spotřebitel na základě periferního přesvědčování reklamou výrobek značky A, ačkoliv k tomu nemá žádné vědomé důvody, je poté nucen výrobek používat, a proto (aby odstranil kognitivní disonanci) si hledá důvody, proč by měl výrobek A upřednostňovat (upravuje kognitivní složku postoje k výrobku A). Takto upevněná náklonnost ke značce A se může (prostřednictvím chování – užívání výrobku) stát trvalou.

Z toho vyplývá, že nepodaří-li se u příjemce uplatnit centrální cestu přesvědčování (kterou autoři – zřejmě z úcty k rozumu – preferují), lze spoléhat na vyvolání změn v chování prostřednictvím periferního přesvědčování (tamtéž: 267 – 268).

Diagram 3: Model možnosti práce s tématem

(Petty – Cacioppo 1981: 264)



Úloha přesvědčovacích podnětů

Přesvědčovací podněty, jsou na rozdíl od argumentů, využitelné pro periferní ovlivňování v situacích, kdy příjemce není motivován přemýšlet o daném tématu. Tento způsob ovlivňování tvoří nejen alfu a omegu reklamního průmyslu, ale jistě i oprávněný a využitelný nástroj výuky.

Přesvědčovací podněty fungují jako mentální zkratky pro ty, kteří jsou „líní přemýšlet“. Působí na dočasnou změnu postoje ohledně věci, která neleží v centru zájmu příjemce. Jakmile však dojde k práci s tématem, jejich efekt se ztrácí (*Dual Process Persuasion*. In: Booth-Butterfield 1999).

Srovnání

Když to dělají druzí, měl bych to dělat také. Např. komedie s nahaným smíchem fiktivního obecnstva bývají úspěšnější než komedie bez nahaného smíchu. Nahaný smích *druhých* tedy diváky ovlivňuje k tomu, aby se jim komedie zdála vtípnější.

Sympatie

Když se ti líbím, udělej, co po tobě chci. Tato zásada se uplatňuje např. V reklamě s využitím krásných žen. Uplatňuje se však i u politiků či lékařů.

Autorita

Autoritám můžeš věřit. Televizním stomatologem doporučená zubní pasta je důvěryhodnější. Výzva známých osobností je úspěšnější než petice obyčejných lidí.

Reciprocita

Když něco dostaneš, měl bys také něco dát. Jde o využití rituálu vzájemných ústupků. Typická je **metoda DITF** („dveře ve tváři“), která se využívá k získání podpory na nekontroverzní, sociálně žádoucí cíle. Příjemce je např. osloven s žádostí, aby se stal dobrovolníkem krevní banky. Tento (nereálný) požadavek odmítne. Jako nabídnutý ústupek se mu pak jeví následný požadavek, aby se stal jednorázovým dárcem krve. Ze smyslu pro reciprocitu také nabídne ústupek a stane se dárcem krve.

Závazek / důslednost

Když už vyjádříš postoj, měl bys být důsledný. Jde o využití atribučního modelu a modelu kognitivní rovnováhy. Typická je **metoda FITD** („noha ve dveřích“), která se – podobně jako DITF – využívá k získání podpory na nekontroverzní, sociálně žádoucí cíle. Příjemce je nejprve osloven s malou, snadno splnitelnou žádostí – např. aby podepsal petici na podporu krevní banky. Pokud podepíše, je mu poděkováno jako „podporovateli krevní banky“ (interní atribuce). Poté (nemusí to být hned) je mu předložen vyšší požadavek – aby se stal jednorázovým dárcem krve. Chce-li se příjemce vyhnout kognitivní disonanci, měl by druhému požadavku také vyhovět.

Metoda FITD je využitelná k vyvolání dlouhé série změn chování směrem k lepšímu. Podmínkou však je, aby požadavky nebyly považovány za kontroverzní či nespravedlivé.

Vzácnost

Když je to nedostatkové, je to dobré. Např. V teleshoppingu se využívá efekt vzácnosti následujícím způsobem: na obrazovce se krátce po představení zboží objeví počítadlo, které udává množství zbývajících kusů na skladě. Počet kusů na skladě s každým telefonátem ubývá. Tím se vytváří tlak na rychlé rozhodnutí ke koupi.

(*Dual Process Persuasion*. In: Booth-Butterfield 1999, s výjimkou popisu metod DITF a FITD – ten pochází z kapitoly *Sequential Requests*, tamtéž).

Aplikace č. 7: Úspěch prvního dojmu

Účinek krátkodobého externího programu, jako jsou *Pohádky z tisíce a jedné země*, je možné záměrně spojit i s úspěchem periferního přesvědčování. Výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobie se může dětem zdát zpočátku irelevantní, pro život nepotřebná. Nicméně když tuto výchovu přináší dvojice sympatických, důvěryhodných mladých lektorů či lektorek, mohou se uplatnit přesvědčovací podněty *sympatie* a *autority*. Zapojíme-li hned na počátku zábavnou hru, může se uplatnit podnět *reciprocity*.

Na krátkodobou změnu postoje ke kurzu jako takovému („ty *Pohádky* by mohly být zajímavé“), dosaženou u dětí díky *přesvědčovacím podnětům* (jež zde s trochou nadsázky můžeme nazvat *prací s lektorem*), by však lektori měli co nejdříve navázat snahou o spuštění systematického módu myšlení – o skutečné zamyšlení dětí nad otázkami tolerance, rasismu a xenofobie v jejich všedním životě, které posléze povede ke kýžené *práci s tématem*.

Důsledky duální teorie změny postojů pro výuku

Z dílny již citovaného teoretika přesvědčování Booth-Butterfielda uveďme následující praktické shrnutí a seznam důsledků, které má duální model pro učitele v každodenní práci, a tedy i pro lektory programů interkulturní výchovy. K němu přidávám vlastní tabulku třídící některé techniky změny postojů podle módu myšlení.

Tabulka 20: Účinky centrální a periferní cesty přesvědčování na změnu postojů

	Centrální cesta	Periferní cesta
Mód myšlení	systematický*	heuristický**
Nástroj ovlivňování	argumenty	podněty
Velikost změny postoje	shodná	
Trvalost změny postoje	delší	kratší
Odolnost změněného postoje	větší	menší
Předvídatelnost pro chování	vyšší	nižší

* **systematický mód myšlení** odpovídá osobě motivované ke zpracování sdělení – osoba v tomto módu pečlivě a usilovně přemýšlí a myšlenkový proces je živý, aktivní a kreativní.

** **heuristický mód** (osoba není motivována ke zpracování sdělení) – osoba nepřemýšlí pečlivě a namísto toho klouže po povrchu myšlenek. Přemýšlí dostatečně k tomu, aby si uvědomovala situaci, ale nepřemýšlí dost pečlivě na to, aby odhalila vady, chyby a rozpory předkládaných tvrzení (*Dual Process Persuasion*. In: Booth-Butterfield 1999).

V následující tabulce třídím techniky změny postojů uvedené v této kapitole podle módu myšlení, který se má uplatnit, aby technika byla úspěšná.

Tabulka 21: Rozdělení technik změny postojů podle potřebného módu myšlení

Technika změny postojů	Mód myšlení
Kognitivní disonance	systematický
Očkování	systematický
Zpětná reakce	heuristický
Atribuční techniky	heuristický
Nápodobá	heuristický
Centrální způsob přesvědčování (práce s tématem)	systematický
Periferní způsob přesvědčování (přesvědčovací podněty)	heuristický

Důsledky duální teorie změny postojů pro učitele shrnuje Booth-Butterfield (tamtéž) do následujících pokynů:

1. Snažte se spustit u příjemců (žáků) systematický mód:

- § podejte téma jako co možná nejvíce relevantní pro příjemce,
- § podejte téma srozumitelně;

2. Sledujte duševní stav příjemců a mějte jej pod kontrolou:

- § pozorujte neverbální komunikaci; pokládejte otázky,
- § zjistěte, zda jsou příjemci v systematickém módu myšlení, nebo v módu heuristickém,
- § nalad'te se na příjemce;

3. Nástroj ovlivňování přizpůsobte skutečnému duševnímu stavu

4. V pochybnostech použijte periferní cestu ovlivňování:

- § po většinu času se lidé nacházejí v heuristickém módu;
- § nebojte se uvažovat jako prodejce: využijte metod *srovnání*, *sympatií*, *autority*, *reciprocity*, *závazku / důslednosti* a *vzácnosti* k získání žáků na svou stranu.

5. Při použití centrální cesty argumentujte z hlediska příjemce:

- § klíčové je, aby se příjemce mohl identifikovat s uváděnými příklady.

Uvedenou Pettyho-Cacioppovu teoretickou syntézu doporučuji k dalšímu studiu. Považuji ji za užitečný nástroj pro každého, kdo plánuje, popř. vyhodnocuje nějaký osvětový záměr či kampaň. Proto duální teorii použiji v dalších částech této práce ke zhodnocení pilotního projektu *Pohádky z tisíce a jedné země* ex post.

Kolektivní pilotní projekt „Pohádky z tisíce a jedné země“

Východiska a cíle projektu

Projekt Pohádek z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii, realizovaný občanským sdružením **Pro vaše děti** v Praze na jaře 2003, odpovídá na aktuální potřebu **zkoumání nových metod interkulturní výchovy**. Cílem pilotního projektu bylo ověřit, zda a jak může fungovat interkulturní výchova na prvním stupni základní školy ve formě krátkodobého externího programu. Tohoto projektu jsem se zúčastnil jako lektor a hodnotitel.

Externí výukový program pod stejným názvem byl pilotně realizován v **deseti čtvrtých a pátých třídách čtyř ZŠ v Praze**. Program měl formu tří dvouhodinových bloků s týdenním intervalem. Třídy dostaly „společný základ“ her, informací a diskusí o problematice soužití s příslušníky jiných etnik. Kromě toho si každá spolupracující třída vybrala z nabídky sdružení (Arabové, Číňané, Romové, Ukrajinci a Vietnamci) jednu etnickou minoritu – a o této menšině získala základní informace. Důležitou součástí programu byla dvojhodinová beseda s reprezentantem etnické minority.

V následujícím oddíle popíši průběh třítydenního programu, včetně testovaných výukových technik. V dalším textu pak přistoupím k hodnocení vybraných technik ex post na základě teorií změny postojů.

V žádosti o grant byla popsána následující východiska, jež měla ospravedlnit potřebu pilotního projektu:

- mezi dětmi panuje velký nedostatek informací o různých etnických skupinách v ČR,
- děti mají rasové předsudky, pocházející např. z rodiny,
- existuje apriorní nedůvěra k dětem z jiných etnokulturních prostředí,
- tyto děti jsou často otevřeně odmítány majoritním kolektivem.

Projekt byl koncipován jako pilotní, a proto jeho cílem bylo ověřit, zda je možné navrženým způsobem – krátkodobým externím programem – realizovat na školách chybějící interkulturní výchovu zaměřenou specificky na skupinu dětí ve věku 9 - 11 let.

Popis programu

Empirická analýza výchozího stavu

Před startem každého programu došlo k analýze konkrétního výchozího stavu ve třídách, jež byly jeho předmětem, z hlediska znalostí o etnických menšinách a postojů k nim. Cílem analýzy bylo zjistit v každé třídě ještě před počátkem programu:

- jaké mají žáci informace o etnické skupině vybrané jejich třídou,
- jejich osobní zkušenosti ze styku s příslušníky této etnické skupiny,
- jejich postoje k nim,
- co nejvíce vzbuzuje jejich zvědavost,
- zda jsou děti citlivé na otázky interetnického soužití, segregace apod.

K empirické analýze byly využity následující metody:

- zadání **slohové práce** s titulem „Když se řekne Romové (Vietnamci, Arabové...). Co o nich vím? Jaké mám zkušenosti? Co bych se chtěl/a dozvědět?“;
- zadání **výtvarné práce** volnou technikou na téma „Když se řekne Romové (Vietnamci, Arabové...)“;
- test postojů k různým etnickým minoritám formou hry po skupinkách.

První dvě aktivity proběhly pod vedením třídních učitelů před počátkem programu a poslední jmenovaná hned v úvodu prvního bloku programu pod vedením lektorů občanského sdružení. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v příložené závěrečné zprávě z pilotního projektu (str. 4 - 6). Díky zadání slohových prací a výtvarných prací přicházeli lektoři do třídy naplněné určitou zvědavostí a očekáváním a zároveň se mohli prostudováním prací o třídě něco předem dozvědět.

Fáze výuky

Výuka na půdě školy byla prováděna ve třech dvouhodinových blocích se zpravidla týdenním odstupem. Všemi třemi bloky třídu provázela stálá dvojice odborných lektorů.

První blok

Účelem úvodního bloku je vstupní test postojů, rozehrátí žáků pro program a předání první sady informací.

- **úvodní test postojů k menšinám „Městečko U nás“:** primární účel testu je zjištění postojů dětí ve třídě k etnickým menšinám a k otázkám rovnosti, segregace a diskriminace. Ve skupinách po 4 - 6 se děti na chvíli stanou zastupitelstvem městečka U nás a jejich úkolem je ubytovat 21 rodin různých národností. Výsledné rozmístění rodin v městečku lektoři fotografují a archivují. V navazující reflexi jsou s dětmi poprvé tematizovány otázky sousedství a spolužití, postojů k menšinám, předsudků a sociálních problémů s menšinami spojených. Děti vysvětlují svá rozhodnutí a diskutují se členy ostatních skupin. Z reflexe lektoři pořizují zápisky;
- **nastínění otázky „cizincem ve vlastní zemi“:** formou reflexe vlastních zážitků z podobných situací, otázky, kdo zná nějakého příslušníka menšiny apod., nebo formou společného sestavení „etnické mapy ČR“;
- **rozdání pracovních sešitů; vystřihování, nalepování a čtení pracovních listů:** na pracovních listech jsou uvedeny základní informace o dané menšině (o životě a kultuře dané etnické skupiny v ČR, počtu a původu jejích příslušníků a životě lidí v původní zemi), doplněné o typická dívčí a chlapecká jména, mapku země původu a souhrn zeměpisných údajů (jinou strukturu má text o Romech);
- **zadání domácího úkolu:** zjistit, co znamenají pojmy rasismus, xenofobie a tolerance;
- **nalákání na setkání s hostem:** na příští blok – zpravidla za týden – se děti mohou těšit, protože se setkají s hostem, který reprezentuje příslušnou etnickou minoritu. Připraví si otázky.

Druhý blok

Účelem druhého bloku je **soustředěný informační útok formou besedy s hostem – zástupcem etnické minority**. Hosty v programu jsou lidé, kteří žijí v ČR a mohou vyprávět o svém národu, o jeho kultuře, zvycích apod., ale i o svém postavení příslušníka menšiny. Host

dětem nejen podává obecné informace, ale také hovoří i o své osobní zkušenosti, o svém životě. Blok se skládá z těchto aktivit:

- **volná tribuna** – každý se může hosta na cokoliv zeptat;
- **host reaguje na výtvarné a slohové práce dětí:** zodpovídá naznačené otázky a komentuje představy a zkušenosti dětí vyjádřené v těchto pracích;
- **host hovoří o svém osobním životě v ČR.** Pokud se nenarodil v ČR, tematizuje svoji zkušenost nově příchozího – pocity člověka, který nerozumí a kterému lidé nerozumějí;
- **věcná témata:** zvyky a tradice daného národa, jak se žije lidem v zemi původu, vztahy v rodině, jak se učí na základní škole apod.;
- **národní píseň:** host ji zazpívá nebo pustí z magnetofonu, případně se ji s dětmi učí;
- **jazyková výuka:** děti dostanou slovníček (anebo si jej samy sestavují) a s hostem se učí vyslovovat základní slova a fráze v jeho jazyce;
- **osobní památka:** hosté z národů, které nepíšou latinkou, napíšou dětem jejich jméno, např. arabsky či cyrilicí, nebo se dětem podepíšou, vyfotografují se s nimi apod.;

Třetí blok

Účelem třetího bloku je zopakování získaných informací, rozebrání otázek rasismu, xenofobie a tolerance teoretickou i praktickou formou a symbolické uzavření programu.

- **národní pohádka:** děti si vystříhnou a nalepí pracovní list s pohádkou typickou pro dané etnikum;
- **hra „Noví spolužáci“:** trojice vybraných dětí hraje role nově příchozích spolužáků – příslušníků menšiny; třída se k novým spolužákům chová podle zadání zprvu netolerantně, nepřátelsky a s odporem a v druhé části hry naopak tolerantně, přátelsky a inkluzivně; na hru navazuje reflexe obou rolí a brainstorming na téma xenofobie a tolerance;
- **brainstorming:** tolerance, rasismus, xenofobie;
- **vymezení pojmů tolerance, rasismus, xenofobie** s využitím domácího úkolu;
- **řízená debata:** s využitím vlastních i zadaných argumentů, mj. příkladů ze života, obhajují dvě skupiny žáků dva názory: „xenofobie je přirozená“ a „xenofobie je špatná“ (obojí je správně);
- **soutěž znalostí:** děti soutěží ve skupinách, kdo si zapamatoval nejvíce z probírané látky;
- **hra „Tečkování“:** každý na čele nějakou nálepkou, podle které se přiřadí k ostatním. Některé barvy nálepky jsou častější, některé jsou výjimečné. Pro děti je důležité, že při rozřazování, které probíhá potichu – pouze pomocí neverbální komunikace – si musejí navzájem pomáhat. Hra má tematizovat otázku rozlišování lidí podle barvy pleti, pocitů příslušníka menšiny apod.;
- **slavnostní závěr.**

Hodnocení použitých technik

V žádosti o grant bylo uvedeno, že v pilotním projektu by měla být testována možnost programu interkulturní výchovy s následujícími parametry:

- působení na tvorbu prostředí pro bezkonfliktní integraci dětí z jiných etnokulturních prostředí do školního kolektivu,
- zlepšení schopnosti adaptace na vznikající multikulturní prostředí,

- poskytnutí informací o historii, jazyce, tradicích a systému hodnot jednotlivých etnických menšin v ČR, zejména Romů,
- autentické setkání dětí se zástupcem etnické komunity.

Pohlédneme-li v této diplomové práci zpět na teorie interkulturní výchovy, můžeme odhadnout, že první dva cíle se zhruba shodují s obecnými cíli interkulturní výchovy, pokud jde o její zaměření na majoritní etnikum. Jsou to obecné deklarace o prevenci sociálních konfliktů mezi dětmi při případných kontaktech s dětmi z etnických minorit a o zvýšení jejich interkulturní kompetence.

Druhé dva cíle jsou naproti tomu velice konkrétní, snadno měřitelné závazky k poskytnutí informací a zprostředkování besedy. V jejich formulaci však lze shledat také implicitní závazek, že poskytnuté informace a zprostředkovaná beseda povedou ke zmírnění a prevenci stereotypů o dané etnické minoritě a snad i ke zlepšení afektivní dimenze postojů (sympatií) vůči této minoritě.

V následujícím textu budu na základě **duální teorie změny postojů** hodnotit potenciál použitých technik pro dosahování stanovených cílů programu Pohádky z tisíce a jedné země. Základní otázkou u každé techniky je, zda u dětí potenciálně napomáhá systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení o daném tématu a zda může úspěšně vést ke změně postojů v souladu s vytyčeným cílem techniky³⁶.

V dalším oddíle pak zhodnotím celkový dopad programu v navržené podobě.

Technika č. 1 – Městečko U nás

<i>Cíl techniky</i>	Hlavním cílem je sběr informací (výzkumná technika). Jako didaktická technika má za cíl tematizaci otázek sousedství a spolužití, postojů k menšinám, předsudků a sociálních problémů s menšinami spojených; pomoci dítěti uvědomit si svůj vlastní postoj ke konkrétním menšinám.
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Jsou různé způsoby soužití etnických skupin v obci.
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	ANO – Příjemce může být motivován, protože cílem hry je dohodnout se ve skupině na způsobu soužití rodin v obci. NE – Hra se odehrává v hypotetickém městečku „U nás“, což dává každému prostor pro odpoutání se od sociálního kontextu hry. Příjemce nemusí být motivován, protože hru nemusí považovat za nácvik žádné reálné situace.
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	ANO – nebyly zaznamenány žádné problémy se srozumitelností, uchopitelností tématu
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Žádné explicitní argumenty – nejde o přesvědčovací techniku
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	V pilotním projektu vždy část účastníků hry začala o společném cíli diskutovat, zatímco druhá část preferovala zábavný prvek hry bez hlubšího zamyšlení. Můj myšlení závisí převážně na tom, jaký přístup ke hře převáží v konkrétním týmu.
<i>Hodnocení techniky</i>	Technika s velkým potenciálem formování postojů k interetnickému soužití. V nedomerované diskuzi na samém počátku programu však může potenciálně dojít k polarizaci dosavadních postojů dětí k etnikům a způsobům soužití (nedojde-li k vzájemnému pochopení), které často nebývají žádoucí, či k přijmutí jakéhokoli (náhodného) postoje, který převáží.

³⁶ Podrobný popis konkrétních výchovných technik viz závěrečná zpráva v příloze, s. 7 - 10.

<i>Doporučení</i>	Nepoužívat jako výzkumnou techniku před počátkem programu (riziko nezamýšlených důsledků). Jako didaktickou techniku vhodné zařadit do pozdějších etap programu, aby děti mohly v diskuzi použít argumenty z výuky. Pro zvýšení relevance hry vůči životnímu světu dítěte je možné vytvořit herní plán z mapy městské části, kde se nachází škola. Povzbuzovat děti k tomu, aby hru braly vážně.
-------------------	--

Technika č. 2 – Nastínění otázky „cizincem ve vlastní zemi“ / etnická mapa ČR

<i>Cíl techniky</i>	Hlavním smyslem je uvést děti do tématu života etnických menšin v ČR, spustit aktivní myšlení na toto téma
<i>Zamýšlené sdělení</i>	V České republice žijí vedle sebe konkrétní etnické skupiny, včetně cizinců. Toto téma není okrajové ani zanedbatelné.
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Závisí na schopnosti pedagoga propojit téma s životním světem dětí
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	ANO – nebyly zaznamenány žádné problémy se srozumitelností, uchopitelností tématu
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Děti podávaly osobní svědectví o přítomnosti lidí z odlišných etnik Lektoři neměli připraveny žádné zvláštní argumenty
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Systematickému
<i>Hodnocení techniky</i>	Technika potenciálně aktivuje systematické myšlení o problematice etnických menšin v ČR.
<i>Doporučení</i>	Ponechat. Pro zvýšení přesvědčivosti použít připravené statistické údaje o etnickém složení obyvatelstva ČR a konkrétní obce, v níž se nachází škola.

Technika č. 3 – Tečkování

<i>Cíl techniky</i>	Zpřístupnit dětem zábavnou formou otázku dělení lidí podle předem daného znaku (sociální askripce). V následné reflexi vytvořit negativní postoj k dělení lidí podle barvy pleti.
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Zařadit se na základě tečky na čele k většině je příjemný pocit. Když se musím zařadit do menšinové skupiny, cítím bezmoc. Nutit lidi do skupin podle tečky na čele / barvy pleti je nefér.
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Osobní relevanci zajišťuje bezprostřední zážitek ze hry.
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	žáci čtvrtých tříd měli občas problém s pochopením analogie tečka na čele = barva pleti v následné reflexi; úspěch navození systematického módu a srozumitelného vysvětlení analogie závisí na lektorovi
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	přesvědčivé
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Hra odpovídá heuristickému módu, následná reflexe módu systematickému Technika potenciálně aktivuje systematické myšlení o problematice rasismu

<i>Hodnocení techniky</i>	Klasická technika³⁷, jejíž úspěch dosti závisí na práci lektora v následné reflexi
<i>Doporučení</i>	ponechat

Technika č. 4 – Pracovní listy: základní informace o životě a kultuře etnika, mapka země původu a souhrn zeměpisných údajů

<i>Cíl techniky</i>	Rozšířit znalosti dětí o životě konkrétního etnika v České republice a – u přistěhovalců – o zemi, z níž pochází
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Texty jsou psány podle následující osnovy: 1) Kolik je v ČR příslušníků daného etnika? 2) Odkud přišli a proč? 3) V čem se lišíme a v čem jsme si podobní? 4) Reálie 5) Typická chlapecká a dívčí jména
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Čtení textu „po lavicích“ jistě není technikou, která by sama o sobě zajistila pozornost a motivaci dětí. Jeho úspěch proto závisí především na kvalitě provedení předchozí techniky č. 2. Otázkou je, do jaké míry se texty, zpracované odbornými konzultanty bez jednoznačného zadání, snaží přiblížit životnímu světu dětí a jak souvisejí s jejich dosavadním věděním o etnických menšinách. Relativně nekritický text o Romech na jedné straně může ke zvýšení zvědavosti dětí využít mechanismu kognitivní disonance. Na druhé straně hrozí, že sdělení spadnou do oblasti odmítnutí (tj. žáci o nich odmítnou vůbec reálně uvažovat).
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	Spíše ano – Texty jsou psány s ohledem na děti příslušného věku. V některých textech však byla objevena některá cizí slova, která děti neznají. Čtení po lavicích sice nedává dětem možnost vnímat sdělení svým individuálním tempem, nicméně technika počítá se zopakováním hlavních bodů textu a vysvětlením nejasností vždy po přečtení jednoho pracovního listu.
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Informace podávané z pozice lektorské autority, odborníka na dané téma. Otázka, do jaké míry texty působí jako přesvědčovací technika , zůstává nezodpovězena ³⁸ .
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Za předpokladu úspěšné realizace techniky č. 2 a relevance jednotlivých textů pracuje technika se systematickým módem myšlení.
<i>Hodnocení techniky</i>	Z výzkumů veřejného mínění i z analýz výtvarných a slohových prací zúčastněných dětí vyplývá, že vědění dětí o etnických menšinách je zatíženo celou řadou stereotypů. Texty pracovních listů naproti tomu stojí na nevysloveném předpokladu, že vstupují mezi děti nezasažené, s etnickým věděním jako „nepopsaným listem papíru“. K již ustáleným stereotypům ve vědomí dětí (které touto technikou nejsou systematicky adresovány), přidávají texty informace o životě konkrétního etnika v České republice.
<i>Doporučení</i>	Rekapitulovat hlavní stereotypy, které bychom chtěli rozptýlit. Revidovat texty tak,

³⁷ Technika převzata z: Šišková, T. (ed.): Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998

³⁸ v jednotlivých textech bych mohl hledat vyjádření k případným hlavním stereotypům, jež vůči etnické skupině chová majoritní obyvatelstvo. Mohl bych tedy analyzovat, zda text pracovního listu konkrétní existující etnické stereotypy přesvědčivě vyvrací, nepřesvědčivě popírá, nebo spíše přechází mlčením. Taková analýza by však šla zcela nad rámec této diplomové práce.

	<p>aby se k vybraným stereotypům výslovně vyjadřovaly a systematicky je vyvracely.</p> <p>Pro lepší zpracování sdělení žáky s různými schopnostmi zvážit možnost individuálního čtení potichu (nečíst po lavicích).</p> <p>Po přečtení rozvinout diskusi. Pro diskusi mít připravenou přesvědčivou argumentaci.</p>
--	---

Technika č. 5 – Beseda s hostem – zástupcem etnické minority

<i>Cíl techniky</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) seznámení dětí s konkrétním příslušníkem menšiny, 2) zodpovězení otázek dětí ze slohových prací nebo kladených přímo na besedě, 3) působení na pozitivní vztah k rozmanitosti kultur.
<i>Zamýšlené sdělení</i>	<p>Široký záběr ve dvou základních kategoriích:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) jaké je to být přistěhovalcem / příslušníkem menšiny 2) prvky kultury daného etnika (zvyky, tradice, životní způsob, národní píseň).
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	<p>Ano – Host většinou působí exoticky</p> <p>Ano – Reakce na konkrétní otázky dětí zajišťuje, že hovoříme o tom, co je skutečně zajímavá</p> <p>Ne – Chybí další pobídka; ti, kteří chtějí, mohou zůstat pasivní</p>
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	ANO – nebyly zaznamenány žádné problémy se srozumitelností
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	ad sdělení 1) Nahodilý – hosté neměli připraveno, co vlastně chtějí sdělit ad sdělení 2) Emocionální (pozitivní dojmy)
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	<p>Odpočinkový charakter besedy – volné otázky a odpovědi, rezignace na konkrétní komunikační záměr – vede spíše k podpoře heuristického módu myšlení</p> <p>K heuristickému módu jednoznačně vede i zpívání písní, prohlížení fotografií a jiné kulturně-osvětové aktivity.</p>
<i>Hodnocení techniky</i>	<p>Technika splňuje široce definované cíle předání informací, nicméně značnou část svého působení ponechává náhodě; heuristický mód myšlení neumožňuje dlouhodobou změnu postojů k etnické minoritě (děti mohou mít při zpívání a povídání pocit sounáležitosti, ale dlouhodobě si nebudou schopny uvědomit, co máme společného).</p> <p>V rámci krátkodobého programu však technika vytváří klíčový prostor k tomu, aby se děti více otevřely přesvědčovacími technikami v dalších částech programu</p>
<i>Doporučení</i>	<p>Na heuristický mód působení navázat ještě před koncem besedy hlubokým zamýšlením v systematickém módu. Před besedou konkretizovat komunikační záměr besedy, zejména s využitím slohových a výtvarných prací žáků. Stimulovat účastníky k aktivnímu přemýšlení o otázkách, které jsou předmětem komunikačního záměru.</p> <p>Vhodným předmětem závěrečné debaty může být vztah českých dětí k rozmanitosti kultur. Pro debatu mít připravenou přesvědčivou argumentaci.</p>

Technika č. 6 – Jazyková výuka + slovníček

<i>Cíl techniky</i>	Naučit děti základní slovíčka a fráze pro první kontakt s příslušníkem jiného etnika v jeho jazyce
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Možnost dorozumění s příslušníkem menšiny je reálná a závisí na mých vlastních schopnostech. Cizí jazyk se mi bude hodit pro dorozumění s lidmi okolo mě. Každý člověk se může dostat do interetnické komunikační situace a měl by být na ni připraven.
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení?</i>	<p>Technika měla dvě modalita: 1) učení se předem připraveného seznamu slovíček a 2) společné vytváření seznamu potřebných slovíček.</p> <p>Větší motivaci k poznání a osobní relevanci zajišťuje jednoznačně modalita č. 2). I u</p>

<i>(touha poznat, osobní relevance)</i>	ní však úspěch závisí především na schopnostech lektorů. Lektoři musí zajistit, aby si žáci dovedli představit, že by se někdy v budoucnu chtěli či potřebovali dorozumět s příslušníkem daného etnika (že by se mohli dostat do interetnické komunikační situace).
2) <i>Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	Ano
3) <i>Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Jedná se o techniku <i>sebevědomí</i> : pro a proti interetnické komunikace si musí uvědomit každý sám za sebe. Cílem je, aby si děti samy odpověděly na otázku, v jakých situacích se jim slovíčka mohou hodit Průběh brainstormingu (vytváření seznamu potřebných slovíček) však musí ovlivnit lektori – měli by ovlivnit třídu tak, aby pozitivní vnímání interetnického kontaktu převážilo.
4) <i>Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Závisí na schopnostech lektorů (viz odpověď na ot. č. 1)
<i>Hodnocení techniky</i>	Při působení na skupinu dětí, které nejsou vůči možnosti interetnického kontaktu negativně předpojaté, jde o velmi mocnou techniku, která přímo přispívá k interkulturní kompetenci (oblast komunikačních dovedností). U dětí, které možnost kontaktu např. S romským nebo ukrajinským dítětem spíše odmítají, však technika může působit nežádoucím směrem, k „očkování“ (= posílení) stávajícího odmítavého postoje. Klíčová je role lektorů.
<i>Doporučení</i>	Ponechat techniku v časové návaznosti na kulturně-osvětovou besedu, která děti naladila k větší otevřenosti a zvědavosti. Nepřinášet dětem již hotový slovníček. Vytvářet slovníček v kolektivní spolupráci s dětmi. Pomoci dětem k tomu, aby se aktivně zamyslely nad tím, jaká slovíčka budou do budoucna potřebovat (a tedy nad tím, jaké interetnické komunikační situace je mohou potkat).

Technika č. 7 – Národní pohádka

<i>Cíl techniky</i>	Představit dětem zábavnou formou střípek z kultury daného etnika
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Komunikační záměr nebyl formulován
1) <i>Je příjemce motivován ke zpracování sdělení?</i> <i>(touha poznat, osobní relevance)</i>	NE – Ze své lektorské činnosti jsem získal dojem, že mnohé děti ve 4. a 5. třídách, tedy v předvečer nebo na počátku puberty, si myslí, že již jsou na pohádky dost staré. Pohádka je pro mnoho těchto dětí málo atraktivní útvar. ANO – Jsou-li děti z předchozích částí programu příznivě naladěny k poznávání jiného etnika
2) <i>Je příjemce schopen</i>	Ano

<i>sdělení zpracovat?</i>	
3) <i>Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	<p>Vietnamská pohádka³⁹ spojuje Vietnamce s pěstováním rýže.</p> <p>Ukrajinská „chudinská pohádka“ spojuje Ukrajince s hladem a chudobou.</p> <p>Romská pohádka spojuje bezejmenného hrdinu („Roma“) s příběhem, který se nápadně podobá pohádkám o úspěších důvtipného českého „hloupého Honzy“.</p> <p>Poukazuje také na bezdůvodný útlak Romů.</p> <p>Arabská pohádka popisuje, jak se muslimskému hrdinovi vyplatila jeho zbožnost a pohostinnost.</p> <p>Čínská pohádka zobrazuje lásku muže a ženy. Hlavním hrdinou je zemědělec.</p>
4) <i>Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Pasivní čtení pohádky vytváří předpoklady pro heuristický mód.
<i>Hodnocení techniky</i>	Některé pohádky vedou k posilování existujících stereotypů o daných etnických skupinách: Vietnamci a Číňané jako zemědělci, Romové a Ukrajinci jako chudáci. V romské pohádce je použit nežádoucí stereotyp „slušného Roma“ (viz kapitola o mediálním obrazu českých Romů).
<i>Doporučení</i>	<p>Pohádky je třeba pečlivě vybírat s ohledem na to, že při jejich čtení bude většina dětí v heuristickém módu myšlení. Zcela klíčové je, aby v textu nebyly podporovány existující etnické stereotypy a aby byla vedle <i>různosti</i> zvýrazněna také <i>podobnost</i> mezi <i>námi a jimi</i>.</p> <p>Dobrým příkladem je arabská pohádka, která zobrazuje některé pozitivní hodnoty arabské kultury, jež jsou zároveň pozitivně vnímány i mezi Čechy.</p> <p>Zvážit nahrazení žánru pohádek „dospělejší“ žánrem mýtu nebo pověsti.</p>

Technika č. 8 – Psychodrama „Noví spolužáci“

<i>Cíl techniky</i>	Předat dětem bezprostřední zkušenost s diskriminací a sociálním vyloučením na jedné straně a aktivní snahou o začleňování do společnosti na straně druhé. Zažít pojmy tolerance a rasismu na vlastní kůži.
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Nikdo nestojí o to, být diskriminován a vylučován na okraj. Většina lidí je ráda, když je ostatní lidé vezmou mezi sebe.
1) <i>Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Osobní relevance tématu pro žáky je dosahováno formou psychodramatu.
2) <i>Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	Emocionálně ANO, je-li provedena reflexe pocitů Racionálně NE – k tomu pomáhá až následný brainstorming, při němž lektori právě zažité situace pojmenují a zařadí
3) <i>Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Přesvědčivý na zážitkové úrovni.
4) <i>Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Napomáhá heuristickému módu; uplatní se mechanismy nápodoby
<i>Hodnocení techniky</i>	Velký potenciál pro krátkodobou změnu postojů i chování. Potenciál nápodoby je bohužel ambivalentní, neboť děti se jeden od druhého učí chování

³⁹ Vhodným doplňkem tohoto rozboru by byla podrobná kvalitativní analýza textu pohádek.

	diskriminačnímu i inkluzivnímu. Riziko vzniku sociálně nepřijatelných situací (šikana, rituální agrese)
<i>Doporučení</i>	Věnovat dostatek času reflexi pocitů. Nebát se techniky psychodramatu, včetně možnosti, že děti si negativní chování vyzkouší na vlastní kůži. Nastavit však přísnější pravidla a kontrolu hry, aby nedocházelo k sociálně nepřijatelným či traumatizujícím excesům.

Technika č. 9 – Brainstorming a vymezení pojmů tolerance, rasismus, xenofobie

<i>Cíl techniky</i>	Reflexí zkušenosti z psychodramatu ovlivnit postoj žáků k přijímání lidí z menšinových etnik. Naučit se pojmům tolerance, rasismu a xenofobie.
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Diskriminace, včetně projevů rasismu, představuje nežádoucí chování. Předpokladem pro spravedlivé a spokojené soužití lidí z různých etnických skupin je vzájemná tolerance a vstřícnost. Význam pojmů tolerance, rasismu a xenofobie.
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Osobní relevance tématu pro žáky bylo dosaženo bezprostředně předcházející technikou č. 7.
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	ANO – k pojmenování projevů tolerance, rasismu a xenofobie jsou využity čerstvé zážitky žáků
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Presvědčivé racionální argumenty na základě bezprostřední zkušenosti
<i>4) Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Napomáhá systematickému módu
<i>Hodnocení techniky</i>	Velký potenciál pro trvalou změnu postojů vůči diskriminaci a sociálnímu vyloučení, neboť děti dovedou tyto jevy nejen pojmenovat, ale také je na základě zážitků psychodramatu spontánně odmítají.
<i>Doporučení</i>	Věnovat racionální reflexi psychodramatu a osvojení pojmů dostatek času. Po skončení reflexe by si žáci měli „podat ruce“ a uvědomit si, že psychodrama byla pouze hra.

Technika č. 10 – Řízená debata

<i>Cíl techniky</i>	Formou debaty dvou názorových táborů zprostředkovat žákům zamyšlení nad významem xenofobie v naší společnosti
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Xenofobie je na jednu stranu přirozený jev lidské psychiky, na druhou stranu je nutné se jí bránit, protože v etnicky rozmanité společnosti vyvolává zbytečné konflikty
<i>1) Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	Většina účastníků debat neviděla v xenofobii osobně relevantní téma. Takto formulované téma je vhodné spíše pro menšinovou skupinu „intelektuálních“ dětí. Kromě toho byly debatující tábory příliš velké (12 - 15 žáků v každém), což motivovalo k aktivitě jen část jedinců, zatímco jiní se mohli skrýt v jejich stínu.
<i>2) Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	ANO – děti hovoří mezi sebou a vysvětlují si věci navzájem NE – pro mnoho dětí příliš abstraktní téma, které nemohou obsáhnout všední zkušeností
<i>3) Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	Ambivalentní – záleží na tom, který tábor podá přesvědčivější argument

4) <i>Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Systematické. Strany se navzájem přesvědčují, uplatní se mechanismy očekávání i centrálního přesvědčování.
<i>Hodnocení techniky</i>	Řízená debata dvou rovnocenných táborů byla vhodně nastavena tak, aby pravdu měly oba tábory. V tom případě nehrozilo, že by si byl někdo vstípil či utvrdil nějaké nežádoucí stanovisko. Debaty však byly vedeny na příliš abstraktní celospolečenské téma, které pro žáky 5. tříd není dostatečně relevantní ani pochopitelné. Problémem byla také motivace k diskuzi ve velkých skupinách.
<i>Doporučení</i>	Zmenšit velikost debatních skupin. Změnit téma debat směrem ke konkrétnějším otázkám. Zásadně dbát na to, aby vždy obě strany hájily nějaký <i>žádoucí</i> názor.

Technika č. 11 – Soutěž znalostí

<i>Cíl techniky</i>	Výzkumný cíl: zjistit úspěšnost programu ve smyslu množství předaných informací Didaktický cíl: osvěžit v programu nabyté vědomosti o vybrané etnické skupině a o pojmech tolerance, rasismu a xenofobie
<i>Zamýšlené sdělení</i>	Zopakování faktických informací z programu.
1) <i>Je příjemce motivován ke zpracování sdělení? (touha poznat, osobní relevance)</i>	ANO – motivem k opakování je možnost zvítězit v soutěži
2) <i>Je příjemce schopen sdělení zpracovat?</i>	Spíše ne - problémem pro soustředění může být soutěžní atmosféra a časový tlak (limit cca 10 minut)
3) <i>Jaký je charakter argumentů ve sdělení?</i>	žádné nové argumenty
4) <i>Napomáhá technika systematickému, nebo spíše heuristickému módu myšlení?</i>	Soutěž znalostí podporovala heuristické myšlení do té míry, že v soutěži obvykle panovala vzrušená, nesoustředěná atmosféra a body byly přidělovány i za zcela povrchní informace typu „Čínská vlajka je červená“. Žáci nebyli nijak zvlášť motivováni k systematickému myšlení.
<i>Hodnocení techniky</i>	Technika nepodporuje soustředění a systematické myšlení, a proto nepřispívá k zapsání znalostí do dlouhodobé paměti.
<i>Doporučení</i>	Aby se podpořila soustředěná práce s tématem, musí mít děti dostatek času a klidu na práci. Je proto možné <ul style="list-style-type: none"> – zadat domácí úkol ve formě společné týmové přípravy na test nebo – nechat dětem na test podstatně více času (řádově desítky minut).

Úspěchy a neúspěchy programu

Hodnocení výchovných technik testovaných v pilotním projektu *Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii* z hlediska duální teorie změny postojů přineslo řadu důležitých zjištění. Techniky byly testovány na to, zda přispívají k aktivaci systematického módu myšlení, který je klíčovým předpokladem dlouhodobého účinku techniky na změnu postojů. Byly přijaty závěry, že některé techniky je třeba upravit, další přemístit na jiné místo programu a u jiných více zacílit práci lektorů nebo upřesnit formulaci cílů.

„Rovněž multikulturní výchova může být rasistická, pokud se omezuje na ‚toleranci‘, zdůrazňuje rozdílnost nad společnými znaky a zaměřuje se zejména na ‚písničky, tanečky a cizokrajné kuchyně‘, aniž by se snažila odstranit diskriminaci a její příčiny.“ PhDr. Laura Laubeová, FSV UK, členka odborné sekce pro výchovu k lidským právům Rady vlády ČR pro lidská práva⁴⁰

Ve výčtu nejceněnějších výstupů kolektivního projektu by neměla chybět úvodní kooperativní tvorba *etnické mapy*, originální simulační hra *Městečko U nás* nebo využití osvětově-kulturní besedy s cizincem k pěstování interkulturní kompetence formou *jazykové výuky*. Ověřen byl také pozitivní přínos techniky *tečkování*.

Spojené techniky *psychodramatu Noví spolužáci* a následného *brainstormingu na téma tolerance, rasismu a xenofobie* jsou ukázkovou kombinací periferní a centrální cesty přesvědčování. Nežádoucí projevy chování v psychodramatu však postavily lektory před otázku etických limitů jejich práce.

Pracovní listy programu, které si děti v pilotním projektu nalepovaly do svých pracovních sešitů, byly výsledkem jednoznačně nekoncepční práce. K využití obrovského potenciálu pracovních sešitů bude nutné důkladně revidovat všechny texty s ohledem na boj proti existujícím předsudkům a stereotypům a propojení textů s životním světem dětí.

Zlatý hřeb programu, jedinečná *beseda s příslušníkem etnické minority*, měl rovněž značné koncepční nedostatky. Přátelská atmosféra vzájemného poznávání a otevírání se nemůže být cílem o sobě. Propříště by měli lektori před každou besedou definovat konkrétní splnitelné cíle ve smyslu dlouhodobé změny postojů.

Konečně by autoři programu měli brát ohled na specifické postavení romské minority v České republice. Extrémně předpojaté postoje české veřejnosti neponechávají velký prostor diskuzím. Práce s existujícími předsudky a stereotypy si musí klást realistické cíle, které by vycházely z aplikace poznatků teorie změny postojů na konkrétní sociální kontext.

Místo programu v české interkulturní výchově

Musím přiznat, že do pilotního projektu *Pohádek z tisíce a jedné noci* jsem vstupoval s naivní představou, že na českých školách můžeme provádět jakousi "interkulturní agitaci" - říkat dětem, že příslušníci etnických menšin jsou sympatičtí lidé, se kterými stojí za to "dát se do řeči". Na krátkodobé interkulturní kurzy, jako jsou *Pohádky z tisíce a jedné země*, jsem pohlížel jako na prostředek k přímému ovlivnění postojů dětí vůči konkrétní etnické menšině.

Každá koncepce "interkulturní agitace" musí počítat se sociálním kontextem svého působení. Celkové naladění české společnosti vůči etnickým menšinám je spíše negativní (viz oddíl o etnickém klimatu). "Skryté kurikulum" českých škol – vyznění učebnic a způsobů výuky – podporuje český antropocentrismus⁴¹. Rovněž mediální realita dává zelenou zachovávání etnických stereotypů a často přímo negativních nálad vůči⁴².

Pohádky z tisíce a jedné země byly koncipovány jako šest hodin výuky, rozložených do tří po sobě jdoucích týdnů. To je poměrně krátkodobé, izolované působení. K udržení pozitivních postojů k etnickým menšinám a zejména k vybudování interkulturní kompetence u každého

⁴⁰ Zdroj: Laubeová 2001, bez stránkování.

⁴¹ Viz oddíl o interkulturní výchově v českém školním prostředí.

⁴² Viz oddíl o etnickém klimatu v ČR.

žáka je však podle mého názoru třeba soustavného výchovného působení celé školy, pokud možno ve všech předmětech. Takové působení *Pohádky* nezajišťují. Proto jsem dospěl k názoru, že ve výše nastíněném sociálním kontextu nemají *Pohádky* dostatečný potenciál k trvalému ovlivnění postojů dětí k etnickým minoritám. Dokonce bych řekl, že u většiny zúčastněných dětí se jedná o "plácnutí do vody".

Řešením problému „plácnutí do vody“ by bylo, kdyby byly *Pohádky* z tisíce a jedné země realizovány pouze v takových školách, které již mají vytvořenu koncepci průřezové interkulturní výchovy⁴³.

„Výraznou předností našeho projektu je, že se nesnaží působit na jednu úroveň nebo na jednu izolovanou skupinu účastníků vzdělávacího procesu, ale ovlivňuje systém jako celek“. Zuzana Ramajzlová, ředitelka projektu Varianty organizace Člověk v tísni (Interkulturní vzdělávání v projektu Varianty. In: Moderní vyučování, 2003, č. 12.

Jak bylo řečeno, potenciál *Pohádek* (při původní koncepci programu) neleží v trvalém ovlivnění dětí, neboť jde o projekt krátkodobý, jednorázový. Přesto jsem přesvědčen, že *Pohádky* mohou přinést určitou změnu. Paradoxně mohou více přispět k **ovlivnění postojů třídního učitele**. Podle duální teorie závisí trvalejší změna postojů na možnosti systematického zpracování informací (práce s tématem). Tento předpoklad je v případě účasti třídního učitele na výuce *Pohádek* z tisíce a jedné země splněn.

Třídní učitelé dostávají od týmu OS Pro vaše děti pracovní sešit pro učitele a je jim doporučována účast na výuce spolu s žáky v roli pozorovatele. Pokud učitelé dávají pozor a prostudují si pracovní sešit, vytváří se prostor k jejich zamyšlení se nad charakteristikou jednotlivých menšin a nad otázkami rasismu, xenofobie a tolerance. Zároveň učitelé vidí, jak mohou ve výuce pracovat s etnickými menšinami. Tím se vytváří prostor k zamyšlení nad tím, jak do by své každodenní výuky mohli vnést interkulturní rozměr. Povzbuzující pro učitele může být, že první úkoly z potřebného dlouhodobého působení na děti – uvedení do tématu a dotek konkrétního v podobě seznámení s příslušníkem menšiny – za ně "odpracují" lektoři OS Pro vaše děti.

Nastíněné působení na učitele však v původní koncepci *Pohádek* z tisíce a jedné země není cílem, ale pouhým vedlejším produktem výuky, která je primárně zaměřena na děti. Na jednu stranu se zdá, že *Pohádky* z tisíce a jedné země jsou schopny změnit (1) *postoje* třídních učitelů k etnickým minoritám a (2) jejich *postoje* k průřezové interkulturní výchově v rámci běžného vyučování⁴⁴. Vytvářejí však *Pohádky* dostatečný prostor ke změně *chování* učitelů v souladu s posunem postojů?

Připomeňme dvě podmínky konzistence chování s postojem: dostupnost a relevantnost postoje. Podle mého názoru není v případě *Pohádek* splněna ani jedna z podmínek. Nově vytvořené (či aktivované) pozitivní postoje k průřezové interkulturní výchově nemohou být podle mého názoru **relevantní**, protože *Pohádky* učitelům nenabízejí žádné nové výukové

⁴³ v českém prostředí se konkrétně jedná o tzv. interkulturně přátelské školy, tj. školy, jež mají formulovanu školní koncepci interkulturní výchovy. Pro interkulturně přátelské je zpracován určitý návrh standardu, nicméně žádná škola do dnešního data standard nezavedla a standard je dokonce utajován (osobní sdělení J. Buryánka ze dne 29. 4. 2004). „Plácnutí do vody“ občanského sdružení Pro vaše děti bylo tedy zřejmě jedním z prvních příkladů interkulturní výchovy v mátožné školní praxi ČR.

⁴⁴ O konkrétních reakcích učitelů viz závěrečná zpráva v příloze, s. 12.

nástroje. Učitel je naopak ponechán každodenní výuce podle *starých* učebnic, *starých* osnov, které nezohledňují interkulturní rozměr vzdělávání, a od týmu *Pohádek* dostává pouze pracovní sešit s faktickými informacemi o různých menšinách v ČR. Velký potenciál relevantnosti nevidím ani u pozitivních postojů k etnickým minoritám, které se často ve výuce vůbec neobjevují – učebnice a osnovy o nich mlčí.

„Multikulturnímu vzdělávání se věnují především nadšenci...“. Petr Vrzáček, vedoucí expertního týmu Varianty – modul Základní školy (Vrzáček 2002 - 2: 3).

Dostupnost postoje k průřezové interkulturní výchově – schopnost osoby si jej uvědomit v tu pravou chvíli – si lze představit tak, že učitel při své každodenní práci přemýšlí o tom, kde všude by mohl výuku obohatit příklady z jiných kultur⁴⁵. Bohužel projekt *Pohádek* tuto dostupnost nikterak nepodporuje, když učitelům nenabízí žádné konzultace (učitelé nemají možnost konzultovat své dojmy s týmem jinak než čistě neformálně na malém prostoru přestávky mezi hodinami), ani žádné návazné aktivity k interkulturní výchově (supervize, kurzy).

Chybějící prací s učiteli se projekt *Pohádek* liší např. od středoškolského projektu *Varianty*⁴⁶. Lze shrnout, že i když jsou mnozí učitelé po zhlédnutí výuky v rámci projektu více nakloněni vnést interkulturní rozměr do své budoucí výuky a prosazovat toleranci vůči etnickým menšinám, nevytvářejí *Pohádky z tisíce a jedné země* dostatečný prostor ke změně chování učitelů v souladu s těmito postoji.

Řešení problému skutečného *ovlivnění postojů i chování* učitelů by opět bylo možné zajistit, kdyby *Pohádky z tisíce a jedné země* byly realizovány v tzv. interkulturně přátelských školách, anebo kdyby byly nabízeny školám, které již mají vypracován školní vzdělávací program⁴⁷, včetně oddílu o interkulturní výchově. Kromě toho by bylo třeba nabídnout učitelům následné aktivity ve formě supervize, informačních služeb apod.

Úvahy o kolektivním projektu *Pohádky z tisíce a jedné země – výchova k toleranci a proti rasismu a xenofobii* mohou uzavřít optimisticky. Inovativní program občanského sdružení Pro vaše děti by se do budoucna mohl stát vhodnou součástí širšího proudu interkulturní výchovy. Praktické zkušenosti lektorů s uplatněním technik interkulturní výchovy, obohacené o jejich hodnocení z hlediska teorie změny postojů, by si OS Pro vaše děti nemělo nechat pro sebe. Vytvořené know-how by mělo zprostředkovat těm nejmotivovanějším školám a učitelům. Tak se může program *Pohádek* stát opravdu hodnotným příspěvkem k rozšíření interkulturní výchovy do vážavého prostředí českých základních škol.

⁴⁵ Viz informace o průřezových koncepcích v kapitole o interkulturní výchově.

⁴⁶ Viz pozn. č. 24.

⁴⁷ Viz kapitola o interkulturní výchově v českém prostředí.

Závěr

Předtím, než zformuluji teoretické závěry této diplomové práce, cítím povinnost uvést, že cíl charakter mého dosavadního zkoumání vykazuje dva základní etnocentrické aspekty:

- 1) orientace výzkumných cílů na možnosti změny postojů *etnické majority v České republice*, jejímž jsem sám členem,
- 2) preference zdrojů psaných v českém nebo anglickém jazyce – omezení perspektivy na zkušenosti s interkulturní výchovou a změnou postojů z České republiky, západní Evropy a USA.

Z toho důvodu bych se chtěl vyslovit pro maximální obezřetnost při zobecňování dosaženého poznání. Buďme jako sociální vědci vždy ve střehu, čím nás mohou jiné kultury překvapit.

K souvislosti mezi interkulturní výchovou a změnou postojů k etnickým minoritám

Dozvěděli jsme se, že **interkulturní výchova** v nejčastějším pojetí představuje široký, dlouhodobý proces, který se zabývá formováním hodnot tolerance, úcty k rozdílnostem, kompetencí v oblasti vnímání a komunikace, pozitivního postoje k poznávání jiných kultur. *Změna postojů k etnickým minoritám* je určitý druhotný cíl interkulturní výchovy.

V této práci jsem zkoumal koncepcce interkulturní výchovy v západním světě, převážně v zemích Evropské unie a Severní Ameriky. Hlavní proud interkulturní výchovy se shoduje v důrazu na výchově nezávislého, samostatného člověka, který je schopen zvládat problémy soužití v etnicky rozmanité společnosti díky své **interkulturní kompetenci**. Zdá se, hlavní proud říká: jen vlastní schopnosti - kritické myšlení, otevřenost, náhled na vlastní vnímání, tolerance, přátelskost a dobrosrdečnost, zkrátka interkulturní kompetence - spolu s dostatkem vlastních pozitivních zkušeností z kontaktu s příslušníky menšin mohou dítěti dát jistotu nezávislosti na xenofobním, rasové předsudky podporujícím prostředí médií.

Jak dosahuje interkulturní výchova změn postojů k etnickým minoritám? Víme, že změna postoje se skládá ze změny afektivní, kognitivní a behaviorální. V koncepci *interkulturní kompetence* se **změny afektivní a kognitivní** dosahuje nepřímo, dlouhodobě. Tím, že se u dětí změni způsob vnímání odlišností, aby s každým novým zážitkem nerostl potenciál předsudků, ale naopak upřímné, nezaujaté poznání odlišných lidí. Lze říci, že v pojetí interkulturní výchovy jako dlouhodobého procesu přichází změna negativních postojů, původně přejímaných z rodiny, médií apod., postupně, jak si dítě osvojuje interkulturní kompetenci – schopnosti dívat se na projevy různých kultur nezaujatě, schopnosti měnit úhel pohledu, úcty k rozdílnostem.

Změny behaviorální složky postoje (chování) se v průřezovém pojetí interkulturní výchovy dosahuje různými způsoby. Připomeňme, že podle teorie (*Attitude-Behavior Consistency*. In: Booth-Butterfield 1999) závisí konzistence mezi postojem a chováním na dvou základních faktorech: dostupnosti postoje (to, že si jej člověk dokáže uvědomit, že je postoj „zapnutý“) a jeho relevance (postoj má nějaký specifický vztah k dané situaci, může se v ní uplatnit). Toho, aby byly postoje tolerantnosti apod. neustále *dostupné*, můžeme dosahovat např. důrazem na etnickou rozmanitost ve vyzdobení škol a tříd, integrací etnického obsahu do osnov apod. *Relevance* postojů vzniká přirozeně, na základě života v etnicky smíšeném prostředí, anebo ji zajišťujeme uměle, vytvářením různých interetnických situací ve výchově. To znamená např. společné kooperativní učení dětí z různých etnických skupin, výměny mládeže s jinými zeměmi, „přátelství na dálku“ se školami v jiných částech světa apod.

Postoje k etnickým minoritám tedy neměníme přímo *během programu interkulturní výchovy*, ale dlouhodobě, díky pozitivní hodnotě tolerance, díky nabývání interkulturní kompetence a díky soustavnému působení na relevantnost a dostupnost postojů. Je jasné, že *krátkodobý program* si takovéto cíle nemůže klást. V čem tedy spočívá jeho potenciál?

Potenciál krátkodobého programu interkulturní výchovy vidím v zamyšlení (aktivaci centrální cesty přesvědčování – viz duální teorie změny postojů) o tématech vnímání rozdílností mezi lidmi, tolerance, rasismu a xenofobie. V krátkodobém programu lze dětem předložit argumenty, že otevřenost a tolerance se vyplácí, zatímco xenofobie a rasismus se nevyplácí; vyprovokovat diskuzi, naslouchání, přemýšlení o tématu; přesvědčit děti o tom, že do budoucna se jim vyplatí usilovat o získání interkulturní kompetence. Maximou krátkodobého programu interkulturní výchovy by pak mělo být, aby byl u žáků vytvořen pozitivní postoj k otevřenosti a toleranci a dalším složkám interkulturní kompetence, aby byla otevřena cesta k jejímu dlouhodobému nabývání. Tak může profesionálně připravený krátkodobý program připravit půdu pro pozdější soustavné výchovné působení školy.

Seznam literatury

- Atkinsonová, R. L. et al.: Psychologie. Praha: Portál, 2003.
- Attitudes towards minority groups in the European Union.** A special analysis of the Eurobarometer 2000 survey. Vídeň: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2001
- Banks, J. A. – Banks, C. A. M. (Eds.):** Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillan, 1995
- Banks, J. A. (1995a):** Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. In: Banks – Banks 1995, s. 3 – 24
- Banks, J. A. (1995b):** Multicultural Education. Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. In: Banks – Banks 1995, s. 617 – 627
- Booth-Butterfield, S.:** Steve's Primer of Practical Persuasion and Influence, 1999. Hypertextová učebnice, <http://www.as.wvu.edu/~sbb/comm221/primer.htm>, otevřeno 9. 2. 2004
- Buryánek, J.:** Výsledky dotazníkového šetření mezi pedagogy středních škol a učilišť. Pracovní materiál projektu Varianty / Člověk v tísní 2003, nepublikováno
- Community and ethnic relations in Europe.** Final report of the Community Relations Project of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe, 1991 (kapitola 4.4 – Education for a multi-ethnic society)
- Cortés, C. E.:** Knowledge Construction and Popular Culture. The Media as Multicultural Educator. In: Banks – Banks 1995, s. 169 – 183.
- Danielová, K.:** Rasismus a xenofobie v ČR. Magisterská práce na kat. soc. geografie a reg. rozvoje PpF UK, 2002
- Drbohlav, D.:** Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů). In: Šišková 2001, s. 17 - 30
- Drbohlav, D.:** Prognóza vývoje migrační situace v České republice ve vztahu k problematice integrace cizinců. Odborný příspěvek pro Národní kulatý stůl na téma vztahy mezi komunitami a integrace cizinců, Praha 19. února 1998. In: http://www.mvcr.cz/uprchlici/op_drbo.html, otevřeno 25. 1. 2004
- Farris, K.:** Attitude Change. Studentská prezentace na internetu.
In: http://www.ciadvertising.org/SA/fall_02/adv382j/kfarr1/attitude_change_index2.html, otevřeno 13. 12. 2003
- Gay, G.:** Curriculum Theory and Multicultural Education. In: Banks – Banks 1995, s. 25 – 43
- Harding, J. et al.:** Prejudice and Ethnic Relations. In: The handbook of social psychology. Vol. 5, Applied social psychology / eds.: Gardner Lindzey, Elliot Aronson. - 2nd ed.. - Reading : Addison-Wesley, 1969.
- Hayesová, N.:** Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998
- Informace o plnění zásad stanovených Rámcovou úmluvou o ochraně národnostních menšin podle čl. 25 odstavce 1 této Úmluvy.** Praha: Úřad vlády ČR, 1999.
In: <http://www.vlada.cz/1250/vrk/rady/rnr/dokumenty/plneni.il2.htm>, otevřeno 25. 1. 2004
- Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy.** Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, 2001.
- Jak jsme tolerantní.** Tisková zpráva CVVM z výzkumu Naše společnost 2003

Karhanová, K. – Homoláč, J.: Protěžují novináři Romy? In: Pospíšil – Šimáček – Vochocová 2003, s. 6 - 10

Karhanová, K. – Kaderka, P.: Jazyk, styl a etnicita v masových médiích. In: Nečitelní cizinci 2003.

Klvačová, P. - Bitrich, T.: Jak se (ne)píše o cizincích. Výzkumná zpráva. Praha: Multikulturní centrum, 2003

Komentář k Zásadám koncepce integrace cizinců.

In: <http://www.mvcr.cz/uprchlici/komentar.html>, otevřeno 24. 1. 2004

Koncepce integrace cizinců. Praha: Odbor azylové a migrační politiky MV ČR, 2000. In: <http://www.mvcr.cz/dokumenty/integrace/realizace.html>, otevřeno 24. 1. 2004

Koncepce romské integrace. In: Usnesení vlády ČR č. 87 ze dne 23. ledna 2002. Dostupná na www.tspweb.cz/dokument-fulltext.shtml?x=142677, otevřeno 13. 2. 2004.

Laubeová, L.: Strategická koncepce pro vytvoření podmínek funkční multietnické společnosti v ČR, 2001. Dostupné na http://www.darius.cz/ag_nikola/multikult.html, otevřeno 20. 1. 2004

Národnostní složení obyvatelstva. Praha: Český statistický úřad, 2003. Dostupné na <http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/p/4114-03>, otevřeno 14. 1. 2004

Náš vztah k jiným národnostem. Tisková zpráva CVVM z výzkumu Naše společnost 2003

Nečitelní cizinci: Jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku (Hard to Make Out Foreigners: How Foreigners Are (Not) Written about in the Czech Press) Praha: Multikulturní centrum, 2003

Občané o soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti. Tisková zpráva CVVM z výzkumu Naše společnost 2003

Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísní, 2002. Dostupné na: http://www.varianty.cz/default.asp?pa=zs_zdroje, otevřeno 1. 2. 2004

Petty, R. E. – Cacioppo, J. T.: Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1981

Pospíšil, F. – Šimáček, M. – Vochocová, L. (eds.): Očernění. Etnické stereotypy v médiích. Praha: Člověk v tísní, 2003. Dostupné na www.infoservis.net/down/ocerneni-kor03.pdf, otevřeno 14. 1. 2004

Průcha, J.: Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV, 2000

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pracovní verze z června 2002. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2002

Reforma multikulturní výchovy. Materiál pro školení učitelů v rámci projektu PHARE CZ 00-02-03. Praha: Partners Czech, 2003

Saunders, M.: Multicultural Teaching – a guide for the classroom. London: McGraw-Hill, 1982

Straková, J.: O rámcovém vzdělávacím programu, 2003. Rozhovor zveřejněný na www.muji.net.cz/KNI/clanek.aspx?prmKod=KNI20.107.180.181&a=0, otevřeno 28. 1. 2004

Sulitka, A.: Situace národnostních menšin v České republice. Odborný příspěvek pro Národní kulatý stůl na téma vztahy mezi komunitami a integrace cizinců, Praha 19. února 1998.

In: http://www.mvcr.cz/uprchlici/op_sul.html, otevřeno 25. 1. 2004.

Šišková, T. (ed.): Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál, 2001

Tips for Elementary School Teachers

In: www.understandingprejudice.org/teach/elemtips.htm, otevřeno 9. 2. 2004

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999

Varianty. Internetové stránky projektu interkulturní výchovy. www.varianty.cz, otevřeno 19. 12. 2003

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996

Vrzáček, P., 2002 - 1: Varianty. Závěrečná zpráva – základní vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, 2002. Dostupné na: http://www.varianty.cz/default.asp?pa=zs_historie, otevřeno 1. 2. 2004

Vrzáček, P., 2002 - 2: Jak integrovat multikulturní vzdělávání do chodu základních škol? In: www.varianty.cz/default.asp?pa=zs_historie, otevřeno 1. 2. 2004

Zásady koncepce integrace cizinců. Usnesení vlády České republiky č. 689 ze dne 7. července 1999. In: <http://www.mvcr.cz/uprchlici/zasady.html>, otevřeno 24. 1. 2004

Zpráva o situaci v oblasti migrace na území ČR za rok 2002. Praha: MV ČR, 2003.

Seznam hesel Velkého sociologického slovníku (1996):

Kabele, J.: Výchova, s. 1402 - 1403

Keller, J.: Socializace, s. 1012 - 1013

Novák, T. - Capponi, V.: Předsudky národnostní, s. 875 - 876

Petrusek, M.: Autostereotyp a heterostereotyp, s. 118 - 119

Soukup, V.: Akulturace, s. 47 - 48.

Tomek, I.: Stereotyp, s. 1229 - 1230

Vláčil, J.: Postoj, s. 812 - 813

Seznam tabulek

- Tabulka 1: Významní činitelé socializace ve školním věku
- Tabulka 2: Vzájemné působení socializačních činitelů na tvorbu postojů k etnickým minoritám
- Tabulka 3: Národnostní složení České republiky (k 1. 3. 2001)
- Tabulka 4: Obyvatelstvo České republiky podle mateřského jazyka (k 1. 3. 2001)
- Tabulka 5: Jazykový profil české, moravské a slezské národnosti (k 1. 3. 2001)
- Tabulka 6: Náboženský profil české, moravské a slezské národnosti (k 1. 3. 2001)
- Tabulka 7: Věková struktura vybraných národnostních skupin obyvatel v roce 2001
- Tabulka 8: Legální migrace - cizinci s povoleným pobytem na území ČR
- Tabulka 9: Žebříček národností podle sympatií obyvatel ČR
- Tabulka 10: Hodnocení vzájemných vztahů se sousedy a s Romy
- Tabulka 11: Jsou podle Vás lidé v ČR tolerantní, snášenliví k těmto skupinám obyvatel? (v %)
- Tabulka 12: Koho byste nechtěl za sousedy? (v %)
- Tabulka 13: Čtyři akulturační strategie přistěhovalce
- Tabulka 14: Reálné a hypotetické příklady výukových programů v různých pojetích interkulturní výchovy
- Tabulka 15: Rozčlenění pojmu interkulturní kompetence do tří oblastí osobních dispozic
- Tabulka 16: Působení učebnic pro ZŠ z hlediska naplňování interkulturní výchovy
- Tabulka 17: Působení učebnic pro ZŠ z hlediska pěstování interkulturních kompetencí
- Tabulka 18: Výskyt a kvalita interkulturně vzdělávacích prvků v učebnicích pro ZŠ
- Tabulka 19: Důvody, které nejvíce brání zavádění IKV do výuky na středních školách a učilištích
- Tabulka 20: Účinky centrální a periferní cesty přesvědčování na změnu postojů
- Tabulka 21: Rozdělení technik změny postojů podle potřebného módu myšlení

Příloha 1 – Závěrečná zpráva z kolektivního pilotního projektu Pohádky z tisíce a jedné země

Na následujících stránkách je přetištěno původní znění závěrečné zprávy z pilotního projektu, která byla odevzdána vypisovateli grantu, velvyslanectví Britského království v ČR.

Text závěrečné zprávy podléhá ochraně Autorského zákona.

Jakékoliv kopírování a šíření textu přílohy č. 1 nad rámec běžné citace podléhá výslovnému souhlasu občanského sdružení Pro vaše děti.

www.provasedeti.org

Příloha 2 – Výběr pracovních listů použitých v kolektivním pilotním projektu

Na následujících stránkách jsou přetištěny některé pracovní listy, které byly používány v pilotním projektu Pohádky z tisíce a jedné země.

Text pracovních listů podléhá ochraně Autorského zákona.

Jakékoliv kopírování a šíření textu přílohy č. 2 nad rámec běžné citace podléhá výslovnému souhlasu občanského sdružení Pro vaše děti nebo držitelů autorských práv k textům jednotlivých pohádek.

Obsah přílohy 2:

- 1) Arabové
- 2) Pohádka: *Odměna*
- 3) Číňané
- 4) Pohádka: *Nebeská tkadlena a buvolář*
- 5) Romové
- 6) Pohádka: *Co se Romovi zdálo*
- 7) Ukrajinci
- 8) Pohádka: *Chléb a zlato*
- 9) Vietnamci
- 10) Pohádka: *Pohádka o rýži*