



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

## Ostravská univerzita v Ostravě

---

### Pedagogická fakulta

# MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Martin Kaleja



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI  
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI  
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Ostrava 2013

**Studijní opora je jedním z výstupů projektu ESF OP VK.**

<b>Číslo Prioritní osy:</b>	7.2
<b>Oblast podpory:</b>	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
<b>Příjemce:</b>	Ostravská univerzita v Ostravě
<b>Název projektu:</b>	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
<b>Registrační číslo projektu:</b>	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
<b>Délka realizace:</b>	6. 2. 2012 – 31. 1. 2015
<b>Řešitel:</b>	PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

**Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.**

**Název:** Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol

**Autor:** PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Studijní opora k inovovanému předmětu:

**Multikulturní výchova (SPG/ SMKV a SPG/KMKV)**

**Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání (SPG/5UV a SPG/55MUV)**

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

**Recenzent:** Mgr. Jana Vrbicová  
Základní škola, Ostrava-Mariánské Hory

© PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-446-7

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>4</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....</b>	<b>6</b>
1.1 Vymezení multikulturní výchovy .....	6
1.2 Terminologická vymezení základních konstruktů .....	7
1.2.1 Kultura a kulturní .....	7
1.2.2 Socializace a socializační .....	9
1.2.3 Postoj a postoje .....	9
1.2.4 Předsudek a předsudečný .....	11
1.2.5 Stereotyp a stereotypní .....	11
1.2.6 Etnikum a etnický .....	12
1.2.7 Národ a národnostní .....	13
1.3 Sociální rovnost a sociální spravedlnost .....	14
1.3.1 Diferenciace nosných konstruktů .....	14
1.3.2 Dominantní skupiny versus cílové skupiny .....	15
1.3.3 Sociální rovnost v legislativní perspektivě .....	17
1.3.4 Podpora sociální rovnosti v pregraduální přípravě pedagogů .....	19
1.4 Otázky a úkoly .....	20
<b>2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V KURIKULU .....</b>	<b>22</b>
2.1 Kurikulum předškolního vzdělávání .....	22
2.2 Kurikulum základního vzdělávání .....	23
2.3 Kurikulum středoškolského vzdělávání .....	24
2.4 Kurikulum v pregraduální přípravě .....	25
2.5 Otázky a úkoly .....	27
<b>3 VYBRANÉ SKUPINY KONCEPTU MKV .....</b>	<b>28</b>
3.1 Národnostní či etnické skupiny .....	28
3.2 Otázky a úkoly .....	29
3.3 Náboženské skupiny .....	30
3.4 Otázky a úkoly .....	30
3.5 Skupiny s handicapem .....	33
3.6 Otázky a úkoly .....	34
3.7 Skupiny s odlišnou sexuální orientací .....	35
3.8 Otázky a úkoly .....	37
<b>4 VYBRANÁ TÉMATA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....</b>	<b>37</b>
4.1 Romské etnikum .....	38
4.2 Otázky a úkoly .....	44
4.3 Vzdělávání sociálně vyloučených romských žáků .....	45
4.4 Otázky a úkoly .....	56
4.5 Vietnamské etnikum .....	57
4.6 Otázky a úkoly .....	58
4.7 Problematika migrace .....	59
4.8 Otázky a úkoly .....	60
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

Předložená studijní opora je určena jako studijní materiál k předmětům Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání (magisterské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, prezenční i kombinovaná forma studia) a Multikulturní výchova (bakalářské studium oboru Speciální pedagogika, prezenční i kombinovaná forma studia). Obsah textu je koncipován tak, že staví na předpokladu dalšího studia odborných literárních zdrojů či internetově volně dostupných dokumentů.

Tento text je jedním z výstupů v rámci projektu *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: CZ.1.07/2.2.00/29.0006.*

Jednotlivé kapitoly distančního textu obsahují obecné vymezení, podrobnější charakteristiku řešeného problému, případně jeho diferenciaci a nedílnou součástí jsou také otázky a úkoly pro studenta. **Studijní text je tedy sestaven tak, že žádá samostudium a aktivní participaci studenta ve výuce**, neboť otázky a úkoly budou podrobně analyzovány v jednotlivých seminářích. Vyučující jim bude věnovat značný prostor. Nutno předeslat, že text cíleně není z hlediska řešených (poskytnutých) témat uzavřeným a tudíž zcela komplementárně sestaveným studijním materiálem. Klíčová témata a otázky řešeného předmětu musí být dostatečně dostudované studiem odborné literatury, legislativních a jiných dokumentů. Proto autor textu přikládá poměrně značné množství doporučené literatury (viz seznam literatury).

Studijní opora může také sloužit studentům jiných pedagogických studijních oborů, než je uvedeno výše. Případně může sloužit pedagogům v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či jiných forem celoživotního vzdělávání.

**Po prostudování studijní opory by student mě znát:**

- co to multikulturní výchova je a jak bychom ji měli vnímat,
- se kterými termíny bychom měli operovat a správně je rozlišovat,
- jak bychom měli multikulturní výchovu zahrnout do procesu vyučování,
- které skupiny jsou zahrnuty do konceptu multikulturní výchovy,
- co vše jejich zařazení do tohoto konceptu obnáší,
- co to je sociální vyloučení a jaké jsou jeho projevy,
- jak lze vnímat cílové a dominantní skupiny MKV,
- základní charakteristiku o romském etniku žijícím v České republice,
- základní charakteristiku o vietnamském etniku žijícím v České republice,
- základní informace a problematice migrace.

# 1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

---

## 1.1 Vymezení multikulturní výchovy

*„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značně finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“* (Průcha, J. 2006: 15)

Multikulturní výchova (MKV) řeší problematiku integrace a inkluze znevýhodněných skupin, vzájemnou toleranci a respektování odlišných specifíků, vždy za předpokladu nenarušené přirozené harmonie v koexistenci mnoha lidských společenstev. Ačkoliv do tohoto tématu lze zařadit velké množství skupin (*tj. různá etnika, národnosti, homosexuály, migranty a azylanty apod.*), není tak snadné, jak by se zdálo, vymezit teorii multikulturní výchovy tak, aby měla ve všech oblastech univerzálně platný charakter. Multikulturní výchova jako filozoficko-pedagogický koncept společnosti může být chápána v širokém kontextu vazeb vzájemných lidských interakcí. Jedná se také o zcela novou vědeckou disciplínu, hledající místo v systému pedagogických, psychologických a sociologických věd. Její charakter je interdisciplinární, neboť čerpá z: etnologie, etnografie, psychologie (mj. interkulturní psychologie), sociologie, filozofie, antropologie (kulturní, sociální, fyzická), pedagogika (také etnopedagogika) apod. Svou interdisciplinaritou se orientuje zejména na: hmotné aspekty lidské kultury (stavby, nářadí, oděvy, potrava), aspekty způsobu života (obyčeje, společenský a rodinný život), folkloristiku (hudba, texty, literatura aj.), ekologické, sociální, politické, náboženské aspekty, umění aj. (Průcha, J. 2001, 2006)

Označení multikulturního konceptu, jeho předmětu a významu může být zaměněno na: interkulturní pedagogika, interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, výchova k světoobčanství, globální výchova aj.

Termíny multikultura a interkultura nefigurují jako synonyma, ač se objevují názory, že oba termíny vystupují jako synonymně. Toto žádá pregnantnější terminologickou diferenciaci. Interkultura je konstrukt patřící do konceptu multikulturní výchovy, zahrnuje interakci mezi dvěma kulturami, skupinami, národy, rozdílnými subjekty. Multikultura je konstrukt náležící do konceptu multikulturní výchovy, zahrnuje v sobě paralelní interakci mezi více kulturami, skupinami, rozdílnými subjekty. **Intermultikulturní** představuje pak vzájemnou interakci odlišných sociokulturních skupin, přičemž uvnitř větší skupiny se utvářejí menší a ty se vzájemně prolínají, obohacují apod. Dochází tak k multiinterakční sociokulturní vazbě. Chceme-li zdůraznit, že z jedné kulturní skupiny se přesouvají atributy na druhou a naopak, uplatníme termín transkulturní. (srov. Průcha, J. 2001)

Jelena Petrucijová (Kolektiv 2010: 28) uvádí: „*V současném multikulturním světě člověk musí být připraven na setkání, uznání a přijetí „jinakosti“, proto je na lidské identity pohlíženo jako na situační, (mnoho)četné (multiple) identity, vzájemně se prolínající.*“ **Inklusivní (zahrnující) identity** jsou základem sociálního soužití založeném na principech vzájemného respektu a toleranci. Opakem jsou **exklusivní (vylučující) identity** pro své charakteristiky ve společnosti vyloučené.

## 1.2 Terminologická vymezení základních konstruktů

### 1.2.1 Kultura a kulturní

„*Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“ (Průcha, 2001: 32) Součástí kultury jsou výtvořiny lidské práce, sociokulturní regulativa (*normy, hodnoty, kulturní vzorce*), ideje (*kognitivní systémy*) a instituce organizující lidské chování.

**Kulturní pluralismus**, také někdy označován jako **kulturní pluralita** či **kulturní diversita** označuje uznání specifik odlišných kultur za rovnocenné, rovnoprávné, se stejnými právy a povinnostmi.

**Kulturní relativismus** naopak charakterizuje jedinečnost a neopakovatelnost kultury, kterou lze popsat, poznat a pochopit pouze v kontextu vlastních hodnot, norem a idejí dané kultury. A i proto nelze hodnotit jinou (*odlišnou*) kulturu z vlastní perspektivy. Nikdy tak nebudeme schopni objektivně zhodnotit, zda námi hodnocený jev je ve své podstatě skutečně pozitivní či negativní, neboť míra osobních, o vlastní kulturu opřených zkušeností je tak vysoká, že úroveň objektivního hodnocení je omezena. Kulturní relativismus je přístup, který předpokládá, že jiné kultury je možné pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí. Protikladem kulturního relativismu je kulturní egocentrismus, který hodnotí a poznává jiné kultury pouze z perspektivy kultury vlastního etnického společenství. (Průcha, J. 2001) V rámci konstruktů kultura se setkáváme s termínem **etnocentrismus** (*též kulturní egoismus*). Jde o opak kulturního relativismu, kdy si klademe úsilí hodnotit, uchopit jinou (*odlišnou*) kulturu podle rámce své vlastní kultury, přičemž vycházíme z principu, že vše naše je lepší. Při komunikaci tak dochází k nedorozuměním a konfliktům.

**Kulturní šok** je ve své podstatě přirozenou reakcí, nejistotou, dezorientací, kdy lidé pobývajíc delší dobu v cizím prostředí naráží na modelové situace typické pro dané prostředí, daný časový horizont, danou kulturu a situaci apod., ovšem v kontextu naší společnosti posuzovaný jev (situace) působí bizardně.

**Kulturní vzorce** jsou naučená, závazná schémata pro jednání v daných situacích (obyčeje, mravy, tradice, zákony, tabu aj.). Jelena Petrucijová (2005) pojednává o **kulturním kontaktu**, ten rozlišuje na tři základní formy:

- **Kulturní kooperace** – je pozitivní formou kulturních kontaktů. Předpokládá vzájemné uznání *partnerů* a vede ke vzájemnému obohacení kultur.
- **Kulturní konflikt** – je negativní formou kulturního kontaktu, jež je spojen se soupeřením, konfrontací, antagonismem mezi kulturami.
- **Kulturní izolace** – je spojena s neexistencí nebo přerušením kulturního kontaktu.

**Subkultura** je svou podstatou nižším společenským systémem kultury, do něž patří lidé se svými charakteristickými znaky (*tj. s odlišnými hodnotami, s odlišným chováním, s odlišnými zvyky a symboly, také vzhledem*). Členové dané subkultury záměrně udržují svou odlišnost vůči dominantním normám, z nichž některé vědomě negují (např. Hippie,



Hooligans, Metalisté, Neonacisté, Punk, Technaři, Satanisté, Skinheads apod.). Do subkultury nelze za žádných okolností řadit etnické skupiny na základě jejich etnické příslušnosti - etnicitě.

### 1.2.2 Socializace a socializační

S termíny kultura jako konstrukt, kulturní apod. úzce souvisí klíčový termín **socializace**. Socializace je proces, kdy se z člověka – biologické bytosti stává lidská bytost, osvojuje si normy společnosti, tradice a kulturu, hodnoty, normy společnosti, jazyk, modely chování apod. Při termínu socializace rozlišujeme enkulturaci a akulturaci. V rámci procesu **enkulturace** (*těž kulturní transmise*) si lidská bytost osvojuje (socializuje se) atributy vlastní kultury - kultury, do které se narodil, v které žije, vyrůstá. V procesu **akulturace** si pak jedinec osvojuje (*socializuje se*) atributy jiné kultury, např. té, do které se přestěhoval. (srov. Průcha, J. 2006) V pedagogicko-psychologických vědách se setkáváme s termíny primární, sekundární a terciární socializace. Jedná se zcela o odlišné pojetí uvedeného problému. Termín sociální neodpovídá termínu společenský. Sociální psychologie zdůrazňuje sociální vazby (relace) mezi lidmi. Ty jsou konstruovány různými sítěmi, jejich charakter je schopen změn na horizontální a vertikální škále. Změny se mohou projevovat i v linii polarity. Termín společenský apeluje na socializační konstrukty procesu, v němž se člověk polidšťuje.

### 1.2.3 Postoj a postoje

**Postoj** lze charakterizovat jako hodnotící vztah, názor či relaci mající tři základní dimenze, které na sebe vzájemně působí a které nelze od sebe jednoznačně oddělit, neboť jedna se na druhou napojuje, a tím současně působí na vlastnosti člověka. Postoj má rovinu:

- kognitivní – ta souvisí s vnímáním daného schématu, uvědomování si souvislostí, podmínek;
- emocionální (*někdy též označována jako emoční*) – ta vychází z předešlé, neboť poskytuje emocionální náboj k daným okolnostem;
- behaviorální – je expresivní částí postoje, svým charakterem, resp. konativní akcí dává jedinci, sociálnímu okolí apod. najevo svůj hodnotící vztah.

Ol'ga Račková (2010) uvádí, že z konstitutivních vlastností postoje přednostně můžeme uvést jeho komplexnost, protože na formování postoje se agituje celá psychika, včetně poznávání, prožívání, pociťování a volů úsilí. Stejně jsou agitované i všechny vrstvy osobnosti - kognitivní, axiologické, emocionální, afektivní, volní, včetně chování jako takového. Druhou vlastností postoje je jeho vztahovost, protože jde o hodnotící vztah, který tvoří buď facilitující, nebo zamítavé tendence vůči někomu nebo něčemu. Třetí důležitou vlastností postoje je jeho konzistence, stabilita. U postoje evidujeme vysokou míru soudržnosti a podpory jednotlivých komponentů. Stabilita umožňuje jistou "flexibilní" neměnnost.

Sociální postoje souvisí s názory, hodnotami a hodnotovou orientací. (srov. Výrost 1989; Hewstone, Stroebe 2006) K **základním funkcím postojů** patří především funkce znalostní, utilitární, sociální identity a funkce udržování sebeúcty. Z hlediska **funkce znalostní** lze říci, že postoje člověku pomáhají „odhalovat“ objekty a události v jeho okolí. Pomáhají mu ve vytváření behaviorálních strategií (akcí) k danému objektu či událostem. **Utilitární funkce** souvisí s procesem učení (*mj. sociální učení*), z něhož vyplývají odměny a tresty. Lidé zauímají postoje vedoucí k libosti či nelibosti. **Funkce sociální identity** zahrnuje aspekty sebevyjádření a sociální interakce, což směřuje zároveň k identifikaci s danými osobami. **Funkce udržení sebeúcty** má dva způsoby projevu:

- prostřednictvím ego-ochranné funkce a externalizace jedince chrání před negativními jevy, událostmi, skupinami apod.;
- utvářejí vazbu mezi self (já) a oblíbenými objekty, jež na jedince působí jako vzory a nimi se řídí.

Postoje v časovém horizontu mohou být modifikovány. Jejich modifikaci determinují tito činitelé: vzdělání, vlastní nebo zprostředkované zkušenost, změna hodnotového rámce ad. Modifikace postojů vyjadřuje změnu. Ta může být v rovině kongruentní (sourodá) nebo nekongruentní (nesourodá). Je-li změna kongruentní, znamená to, že pokud dřívější postoj byl pozitivní, nyní je ještě více pozitivní, nebo naopak pokud dřívější postoj byl negativní, nyní je více negativní. Je-li změna však inkongruentní, znamená to, že pokud dřívější postoj byl pozitivní, nyní je negativní, nebo naopak. (Kaleja, M. 2013)

## 1.2.4 Předsudek a předsudečný

**Předsudky** jsou vlastní postojová schémata determinována především druhými. Představují jakýsi přejatý názor, přejatou zkušenost, na základě které se lidé mnohdy neobjektivně řídí, na základě které neobjektivně vyhodnocují situace a zaujímají své postoje. V kontextu multikulturním (interkulturním) rozlišujeme stádia vývoje etnických předsudků. Definujeme následující fáze:

- **očerňování:** pomluvy, propaganda, nepřátelské řeči; tj. verbální agrese od jemné ironie až k vulgárním nadávkám,
- **izolace:** oddělování etnické skupiny od majoritní společnosti - tak vznikají např. ghetta,
- **diskriminace:** upírání občanských práv, zaměstnání a přístupu k bydlení,
- **tělesné napadení:** násilí vůči osobám a majetku - tzv. brachiální agrese,
- **vyhlazování:** bezohledné násilí vůči skupině lidí - pogromy, holocaust.

Dalšími jevy, se kterými se v lidském chování setkáváme a zejména s důrazem na odlišnost některé lidské skupiny, jsou negociační chování a persvaze. **Negociační chování** je formou komunikace, při níž se účastníci snaží přesvědčit druhé o správnosti svých stanovisek, zvrátit průběh vyjednávání ve svůj prospěch. Negociační chování je velmi blízké persvazi. **Persvaze** představuje ovlivňování prostřednictvím přesvědčování. (Průcha, J. 2006)

## 1.2.5 Stereotyp a stereotypní

Stereotypizace je proces, kdy jedna skupina se cíleně vymezuje od druhé, přičemž zviditelňuje svou společenskou nadřazenost. Stereotypizace nese s sebou nebezpečí, kdy interkulturní dialog mezi skupinami se uzavírá v důsledku odlišností, a to často právě v důsledku nadřazenosti skupiny, jež vytváří stereotypy vůči druhé. (více viz UNESCO 2009, online) **Autostereotyp** je subjektivním stereotypem vnímání vlastní skupiny nebo i sebe samého. Je obvykle pozitivně naladěný na rozdíl od **heterostereotypu**, který je rovněž subjektivním stereotypem, ovšem jedná se o vnímání cizí skupiny nebo cizích jednotlivců s obvykle kritickým až výrazným negativním naladěním. V rámci stereotypizace se můžeme setkat s **animozitou**. Ta představuje „pocit nedůvěry,

opovržení či nepřátelství vůči jinému národu, zemi, etniku. Animozní pocit/postoj je založený na přesvědčení, že jiný národ či etnikum škodilo v minulosti či poškozuje v současnosti vlastní národ nebo etnikum.“ (Průcha, J. 2004) **Anomozitu** pak můžeme členit na:

- **situační** s jednorázovým zásahem, váže se na konkrétní situaci,
- **trvalou** spojenou s historickou událostí, probíhá nepřetržitě, zejména vždy ve chvíli, kdy okolnosti zviditelňují její potřebu,
- **osobní**, také označována jako situační, je trvalá, váže se na osobní zkušenost jednotlivce,
- **národní** spojenou s velkou skupinou lidí.

### 1.2.6 Etnikum a etnický

**Etnikum** vychází ze slova ethnos (antická řečtina), což v překladu znamená kmen, rasa, národ. Otázkou etnika se zabývají především tyto vědné disciplíny: etnologie, kulturní antropologie, sociologie aj. Označení „etnické skupiny“ je synonymem pro etnikum. Etnikum tvoří skupina jednotlivců, kteří mají společný jazyk, zvyky, tradice, civilizaci, která se přenáší z generace na generaci. Je to lid, který se rozpozná v určité totožnosti. Jednotlivci, kteří ji tvoří, mohou být rozptýlení v různých zemích světa.

**Etnicita** vyjadřuje vzájemně provázaný systém kulturních, rasových, jazykových, teritoriálních, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.

**Etnická příslušnost** pak vyjadřuje sounáležitost jednotlivce s etnickým společenstvím na základě subjektivních a objektivních komponentů jeho etnicity. Etnická příslušnost může být deklarována jednotlivcem, skupinou, nebo také může být utajována. Důvody mohou být objektivní, subjektivní, předmětné či bezpředmětné.

**Etnické vědomí (*etnická identita*)** znamená vědomí sounáležitosti s určitou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů na původ, historické

osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky. Etnické vědomí obsahuje složku kognitivní a emocionální. Do kognitivní složky patří znalosti a názory jednotlivce na původ, historické osudy a odlišnost. K emocionální složce se řadí prožívání, cítění, které souvisí s vlastní etnickou identitou, jako např. smutek nebo radost z úspěchu nebo neúspěchu celého etnika. (Průcha, J. 2001)

**Etnická a rasová homogamie** (také endogamie) vyjadřuje stav, kdy jedinci pocházející z jedné etnické (rasové) skupiny si volí za partnera/ku člověka pocházejícího se stejného etnika. Přitom je vedou k tomu různé důvody.

### 1.2.7 Národ a národnostní

**Národ** lze charakterizovat jako „*Množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlící na témže místě ve světě, užívajících téhož vlastního jazyka a tím spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.*“ (J. A. Komenský) Národ představuje osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Kritéria, jimiž jsou národy identifikovány:

- **kultura** (mj. však spisovný jazyk nebo náboženství (např. *Blízký východ*) nebo dějinná zkušenost (např. USA);
- **politická existence** (vlastní stát nebo autonomní postavení v mnohonárodním nebo federativním státě);
- **psychologická kritéria** (společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu).

Nezbytná podmínka pro existenci národa je:

- občanská pospolitost rovnoprávných jedinců;
- každý (*téměř každý*) si je vědom své příslušnosti k národu;
- národní pospolitost prošla shodnou historií, má „společný osud“.

## 1.3 Sociální rovnost a sociální spravedlnost

### 1.3.1 Diferenciace nosných konstruktů

Fenomén sociální rovnosti bývá v různých společenskovedních kontextech označován různě. Lze se setkat s označením jako **sociální spravedlnost**, rovný přístup, stejné povinnosti a stejná práva ad. Nejde o termín jako takový. Jde o podstatu problému v jeho horizontální a vertikální dimenzi. Označení má své historické, odborně vědné, psychologické či legislativní konotace. Společnost tento fenomén řešila odnepaměti. Termínem sociální spravedlnost inklinujeme k její legislativní koncepci, opíráme se o rovná práva a rovné povinnosti ve smyslu stanovených norem, které společnost přijala. Rovný přístup symbolizuje globální chování, včetně postojů a názorů. **Sociální rovnost** stavíme do společensko-kulturní dimenze, opíráme se přitom o morálku, etiku a filozofii lidského počinání. K. Vanková (2012) píše, že v kontextu sociální spravedlnosti, jde o relevanci k vlastnímu životu, k okolí, k domovu, ke společnosti vůbec. Sociální rovnost je v relevanci s kulturou společnosti, neignoruje však platné a uznávané legislativní normy. Vychází z předpokladu, že kultura na celém světě je jedna, a to v různých podobách. Konkrétní podoba je závislá na lokaci, národu, jeho jazyku, náboženství atd. Lidé by si měli být sociálně rovní. Neměli by vytvářet umělé mechanismy podporující diferenciaci lidských skupin. To sociální rovnost jenom potírá. (více viz Rawls, J. 1995)

Lidská společnost stále nedospěla k budování sociální rovnosti. Jde o problém zásadní, mění svou tvář s vývojem společnosti, má svou klíčovou historickou genezi. Koneckonců i odborníci z různých oblastí (přírodovědci, ekologové, biologové...) nás ujišťují, že proces vývoje člověka a vývoje Země není ještě ukončen (Račková, O. 2010). Od samého počátku existence lidstva na otázku sociální rovnosti vznikaly různé názory. Pohledy jsou značně variabilní, např. náboženský, historický, filozofický, antropologický apod. Náboženské kontexty sociální rovnosti mají svá specifika, odrážejí víru či obecné religiózní atributy. Stejně tak jsou na tom historické a filozofické kontexty. K absolutní sociální rovnosti společnost nikdy nedosáhla. Jde vlastně o jakousi „ideu dobra“, „ideu nejvyšší“. Procesy a mechanismy k budování sociální rovnosti jsou však žádoucí a pro společnost potřebné. Souvisejí s existencí lidského dobra, s existencí člověka na Zemi.

Vznikající procesy a mechanismy udržují humanismus v našem bytí a podporují naše človehčenství. (více viz např. Xenofón 2006, Aristoteles 2009, Rawls, J. 2007)

### 1.3.2 Dominantní skupiny versus cílové skupiny

V odborné diskuzi o rovném přístupu ve vzdělávání, resp. O inkluzivním vzdělávání definujeme tzv. dominantní skupiny a cílové skupiny. Jsou konstruovány spontánně, zpravidla na principu většiny a menšiny. **Cílovou skupinou** se stává skupina, proti které je vytvářen neustálý útlak, prochází často diskriminací, segregací, sociální exkluzí, marginalizací ad. **Dominantní skupinou** je skupina, která takový útlak vytváří, přičemž nemá k tomu skutečné objektivní důvody, které by jej k tomu vedly. Činí tak na základě zcela subjektivně generalizujících soudů a domnívá se, že má k tomu oprávnění. V tomto smyslu hovoříme o opresismu (*útlaku*). Při vymezení dominantní a cílové skupiny zohledňujeme dvě základní kritéria:

- kritérium většiny a menšiny,
- kritérium možné změny z většiny na menšinu a naopak.

Pokud se člověk s danou charakteristikou řadí obecně vždy k většinové společnosti a je v určitou chvíli, v určité v situaci, v níž s „majoritně pojatou charakteristikou“ se jeví jako menšina, není cílovou skupinou. Existenci tohoto stavu lze změnit. On z této skupiny může odejít a změnit své menšinové zařazení do většinového. (Kaleja, M. 2013)

Příkladové situace:

- *Učitel intaktní většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky s daným nebo různými typy postižení. Menšinou je učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska intaktního většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.*
- *Učitel etnicky většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky romského etnika. Menšinou je učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska etnického*

*většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.*

Opresismus se projevuje explicitně a implicitně. Vždy jej vytvářejí dominantní skupiny. Jeho formy jsou různé a dosahují také různé dimenze či intenzity. Ne vždy dokážeme projevy útlaku (opresismu) relativně brzy zaznamenat a adekvátně vůči nim bojovat. Formy opresismu jsou následující:

- **Ageismus.** Jde o útlak na základě věkového rozdílu, kdy starší utlačují mladší nebo naopak. Jeho důvody a projevy jsou různé. V tomto případě cílová skupina v důsledku svých životních zkušeností může mít dispozice se v průběhu svého života transformovat do dominantní skupiny. Toto je otázkou času.
- **Ablebodismus.** Jde o útlak na základě tělesných dispozic a disproporcí. Jeho důvody a projevy jsou různé. V tomto případě je potřeba zohlednit jejich charakter. Pokud jde o tělesnou konstituci, ta může vlivem různých faktorů doznat změn. Budeme-li mít na mysli tělesné dispozice související s handicapem člověka, toto odvrátit nelze. Je to stav trvalý. Jedinci s handicapem tvoří tak vždy cílovou skupinu.
- **Elitismus/Klasicismus.** Jde o útlak na základě společenských tříd. V tomto případě postavení jedné či druhé skupiny lze změnit v závislosti na různých obecných a individuálních faktorech.
- **Sexismus.** Je útlakem vytvořeným na základě pohlaví, kdy jedna skupina utlačuje druhou (muži vs. ženy, ženy vs. muži) v závislosti na dané podmínky, ve kterých se dotčení nacházejí.
- **Heterosexismus.** Vyznačuje se útlakem na základě sexuální orientace. Je to stav neměnný, mnohdy laickou veřejností interpretován jako sexuální onemocnění či deviace. Přitom odlišná sexuální orientace jako diagnóza (v Mezinárodní klasifikaci nemocí sestavenou WHO) byla ze seznamu nemocí v 90. letech minulého století vyškrtnuta.
- **Rasismus.** Útlak na základě rasy. I v tomto případě z hlediska změny většiny na menšinu apod., není možné. S ohledem na etnický pluralismus je rasismus přežitkem, který do naší společnosti dávno nepatří. Vyskytuje se však, a to poměrně často, ve velkém rozsahu.



- **Nacionalismus.** Je útlakem na základě příslušnosti k národu, kdy zpravidla národ většinové společnosti se subjektivně domnívá, že výhradně jemu náleží všechna práva a povinnosti státu. Domnívá se, že všechna obecná privilegia země náleží výhradně jemu a ostatní mu musí být podřízeni. Nacionalismus jako forma útlaku je specifická i tím, že se s ní setkáváme i u cílové skupiny. Takový obrácený nacionalismus vzniká v důsledku různých psychologických tendencí, kdy cílová skupina se endogenně uzavírá a vnímá dominantní skupinu stejně tak, jako dominantní skupina vnímá ji.
- **Ateismus.** Jde o útlak na základě vyznání, na základě víry. Zde cílová a dominantní skupina může být různě konstruována v závislosti na lokaci, vnitřní a vnější podmínky státu (společnosti).

Uvedené formy útlaku jsou základními problémy, s kterými se z pohledu sociální rovnosti setkáváme. Problémy však nabývají různé horizontální a vertikální dimenze. Budování sociální rovnosti a formování multikulturality v každém člověku je nutné. Vážnost této situace dokazuje problematika globalizace, globalizačních trendů, široko rozsáhlého evropanství, propojování celého lidstva na Zemi. (Horká, H. 2000) Dnes se o lidské společnosti hovoří jako o sekularizované společnosti, která ztrácí svého „ducha“, o společnosti, jejíž duchovní rozměr se postupně vymaňuje z lidstva a lidstvo tak nabývá jiného charakteru.

### 1.3.3 Sociální rovnost v legislativní perspektivě

Česká republika je demokratickým právním státem založeným na tzv. občanském principu. V Ústavě ČR (zákon č. 1/1993 Sb.), v zákonu s nejvyšší právní mocí, je definováno, že **nositelem státnosti není národ**. Je jim lid. To zajišťuje akceptaci národnostní heterogenity občanů České republiky. Občané českého státu mohou mít různou národnost, ba dokonce deklarace k národnostní skupině je postavena na svobodném rozhodnutí a projevu vlastní vůle. Na základě kritéria národnosti nelze nikomu upírat jeho práva a povinnosti. V návaznosti na Ústavu ČR je definována Listina lidských práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.) V článku 24 je explicitně uvedeno: „*Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.*“

Dále v článku 25 se uvádí: „*Občanům tvořícím národní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích.*“

Legislativní rámec sociální rovnosti ve společnosti je nastaven, jak na národní, tak mezinárodní úrovni. Zdá se však, že v mnoha případech dochází k častému porušování těchto pravidel, nebo jsou definována ne zcela jasně. Na druhé straně také dochází k porušování těchto regulí a poměrně často se v praxi setkáváme s nevyváženými interpretacemi sociální rovnosti. Z perspektivy mezinárodního legislativního kontextu se obecně lze opírat zejména o tyto dokumenty:

- Deklarace o právech osob příslušejících k národnostním, náboženským a jazykovým menšinám (OSN, 1992),
- Mezinárodní pakt o ochraně občanských a politických práv (OSN, 1966),
- Úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace (OSN, 1965),
- Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (zákon č. 209/1992 Sb.),
- Listina základních práv Evropské unie<sup>1</sup> (2009),
- Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (RE, 1995),
- Evropská charta regionálních a menšinových jazyků (RE, 1992),
- a jiné.

K českým klíčovým legislativním dokumentům lze zařadit především následující:

- Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů (Ústava ČR),
- Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. (Listina základních práv a svobod),
- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník,
- 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin,
- Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)
- a jiné.

---

<sup>1</sup> Též označována jako Charta základních práv Evropské unie

### 1.3.4 Podpora sociální rovnosti v pregraduální přípravě pedagogů

Pregraduální příprava vysokoškolských studentů se odvíjí od akreditačních spisů oborů, jež studují. Cíleně se orientujeme na humanitně zaměřené obory, především však na pregraduální přípravu učitelů. Podporu sociální rovnosti ve vzdělávání v jejich pregraduální přípravě vnímáme ve dvou stěžejních směrech:

- aplikace multikulturní výchovy do společného základu,
- aplikace základů speciální pedagogiky do společného základu.

Realizace multikulturní výchovy a výuky základů speciální pedagogiky je velmi závislá na samotném učiteli, na jeho osobnosti, znalostech, (ne jen pedagogických) zkušenostech, schopnostech, dovednostech, motivaci, názorech a postojích. Všechny výše zmíněné pedagogicko-psychologické kategorie ovlivňují učitelův styl pedagogického působení, jeho profesionální přístup k otázce rovných příležitostí a sociální rovnosti. Pokud je kladen důraz na tyto dvě disciplíny formálně, z nutnosti, která je dána kurikulárními dokumenty, není pak zcela zajištěno intencionální působení. D. Švingalová (2007: 101) uvádí, že úroveň MKV závisí od „...od úrovně učitelské připravenosti v oblasti multikulturní výchovy, a to jak u současných učitelů, tak studentů připravujících se na toto povolání.“ Stejně tak je tomu s důrazem na speciálněpedagogické otázky.

Rozsah multikulturně pojatých témat či předmětů, a stejně tak speciálněpedagogických základů (*ve vysokoškolském prostředí různě definované*) je přímo závislý na studovaném oboru. Explicitně nikde není definován rozsah či obsah této problematiky. Rozdíl je možný u stejného studijního oboru studovaného na jiné vysoké škole. Názvy předmětů se různí, jejich koncepce je variabilní. Vyznačují se značnou heterogenitou (*např. ad1) multikulturní výchova, multikulturní vzdělávání, interkulturní výchova, sociální a multikulturní aspekty vzdělávání, interkulturní psychologie, menšinové kultury apod., ad2) základy speciální pedagogiky, speciální pedagogika, speciální pedagogika pro učitele, integrativní speciální pedagogika atp.*). Výuka multikulturní výchovy a základů speciální pedagogiky v pregraduální přípravě budoucích učitelů je zajištěna. Hodnocení kvality (kvality přípravy) by jistě bylo hodné celorepublikového či světového komparativního výzkumu.

Sociální rovnost je fenoménem, souvisejí s existencí lidského dobra a s existencí člověka na Zemi. Lidé se sociální rovností zabývali odnepaměti, nikdy ji nedosáhli. Jde o „ideu dobra“ a „ideu nejvyšší“. Má svůj historický, náboženský, filozofický, antropologický a jiný kontext. Neustálé vznikající procesy a mechanismy sociální rovnosti udržují humanismus v našem bytí a podporují naše člověčenství. Multikulturní výchova je jedním z prostředků podporující tuto myšlenku. S koncepcí multikulturní výchovy se setkáváme v podmínkách vzdělávání. Hraje významnou formující funkci v životě člověka.

## 1.4 Otázky a úkoly

Nastudujte si:

- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Ve výuce diskutujte nad:

- Jaké jsou zavedené/zažitá předsudky a stereotypy v ČR vůči:
  - Vietnamcům,
  - Romům,
  - Slovákům,
  - Polákům,
  - Arabům,
  - Američanům.
- Máte vlastní či zprostředkovanou zkušenost s negociací?
- Máte vlastní či zprostředkovanou zkušenost s persvazí?
- Které etnické skupiny žijící v ČR se vyznačují etnickou homogamií (endogamií)? Jaké mají k tomu důvody?
- Napište esej v rozsahu min. 1 NS na téma – výběr:

- „Vzbudil jsem se a jsem Rom žijící v České republice“
  - „Můj partner/moje partnerka má vietnamský původ“
  - „Proč bych chtěl/nechtěl žít v Africe“
- 
- Ve výuce diskutujte nad vybranými eseji.

## 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V KURIKULU

---

### 2.1 Kurikulum předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument obsahující vymezení tohoto stupně vzdělávání. Definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, podmínky a autoevaluaci ad. Kurikulární systém předškolního vzdělávání ve srovnání s kurikulem základního vzdělávání je odlišný. V RVP PV není explicitně definována oblast multikulturní výchovy jako průřezové téma. Je zastoupena jiným způsobem. Témata se prolínají všemi pěti vzdělávacími oblastmi. Konkrétněji například ve vzdělávací oblasti Dítě a svět, v dílčích vzdělávacích cílech je uvedeno „...poznávání jiných kultur...“ (RVP PV 2004, s. 26) V očekávaných výstupech, tedy to, co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo zvládnout, se uvádí: „...vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, planetě Zemi, vesmíru apod.).“ (RVP PV 2004, s. 27)

Podle Marie Marxtové (2005) multikulturní výchova v mateřské škole (též v přípravné třídě základní školy) představuje „mnohokulturní“ výchovu akceptující kultury všech národností dětí, které jsou ve třídě. Zdůrazňuje význam MKV v předškolním věku. Děti ve věku 4 – 7 let nemají předsudky, nemají ponětí o jiných národech či etnických skupinách. Vyznačují se silným egocentrismem a domnívají se, že ostatní lidé vidí svět jejich očima. Pokud se vyskytnou názory např. k barvě pleti jiného dítěte, jsou to převzaté názory od dospělého, z jeho blízkého okolí. V. Mertin a I. Gillernová (2003) uvádějí, že všechny děti v tomto věku mají rovnocenné postavení. Takto to samy vnímají. Pedagog by měl věnovat pozornost všem dětem a reflektovat jejich individuální potřeby. Multikulturní výchova, případná integrace cizinců neznámá jejich asimilaci, ani jejich segregaci, ale naopak plné respektování osobnosti dítěte a kulturního a jazykového prostředí, ze kterého dítě přichází.

## 2.2 Kurikulum základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument obsahující čtyři části (A, B, C, D). Část A vymezuje dokument s ohledem na kurikulární politiku v České republice. Část B poskytuje charakteristiku tohoto stupně vzdělávání. Část C definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový vzdělávací plán. Část D je věnována problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také prostoru pro materiální, hygienické či bezpečnostní zásady.

**Cíle základního vzdělávání** mají žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

**Klíčové kompetence** představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“. (RVP ZV 2007:14) Ke klíčovým kompetencím patří:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské a
- kompetence pracovní.

RVP ZV má celkem 9 vzdělávacích oblastí. Týkají se konkrétních předmětů (např. jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace ad.). Do vzdělávacích oblastí zahrnujeme rovněž **průřezová témata**. Ta reprezentují aktuální problémy současného světa a stávají se nedílnou, významnou součástí základního vzdělávání. Mají formativní charakter, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou kooperaci. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka. (Šimoník, O. 2005) K průřezovým tématům

je přiřazeno: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, **multikulturní výchova**, environmentální výchova a mediální výchova. „*Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.*“ (Šimoník, O. 2005: 28) Všechna průřezová témata (PT) však nemusí být zahrnuta do všech ročníků. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých PT, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezové téma multikulturní výchova lze do obsahu vzdělávání implementovat jako integrativní součást nějakého předmětu, samostatný předmět nebo také jako projekty, semináře, kurzy apod. Okruhy průřezového tématu MKV jsou:

- kulturní diference (jedinečnost, zvláštnosti),
- lidské vztahy (kooexistence, kooperace, integrace, lidská solidarita),
- etnický původ (rovnocennost - myšlení, vnímání, projevy),
- multikulturalita (vzájemné obohacování),
- princip sociálního smíru a solidarity (odpovědnost, zainteresovanost, lidská práva).

Realizace MKV v podmínkách školního vzdělávacího programu se realizuje čtyřmi možnými způsoby:

- integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu MKV do jiných předmětů,
- výukou MKV jako samostatného předmětu ŠVP,
- prostřednictvím projektového vyučování,
- kombinací všech tří uvedených.

### **2.3 Kurikulum středoškolského vzdělávání**

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP a



zároveň proběhla redukce počtu oborů na cca 275 širěji koncipovaných oborů. Proto se v našem příspěvku zaměříme jen na gymnaziální vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) z roku 2007 obsahuje čtyři části (A, B, C, D). Část A vymezuje dokument s ohledem na kurikulární politiku v České republice. Část B poskytuje charakteristiku tohoto typu vyššího sekundárního vzdělávání. Část C definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový vzdělávací plán a zásady vzdělávání. Část D je věnována problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žákům mimořádně nadaným. K pěti průřezovým tématům RVP G je přiřazeno:

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- **multikulturní výchova,**
- environmentální výchova a
- mediální výchova.

Všechna témata mají přímý vztah ke vzdělávacím oblastem a jejich přínos je v **rozvoji osobnosti žáka** jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. PT je možno realizovat způsobem obdobně, jak je tomu u základního vzdělávání. Žák v procesu středoškolského vzdělávání je v období adolescentním. Adolescence je poměrně citlivé období pro zjištění osobní totožnosti, pro její budování, pro boj se svým okolím i se sebou samým. Těm, kterým se nepodařilo správně „splnit“ předcházející vývojové povinnosti v pubescenci nebo i v dřívějších obdobích, pro ty to bývá boj obtížný. Jde o období hledání sebe sama. Identita adolescenta se opírá o přijaté morální zásady a o zkušenost s jejich zachováním. Obsah vzdělávání průřezového tématu MKV je pro tuto ontogenetickou etapu života člověka dosti důležitý, významně klíčový.

## **2.4 Kurikulum v pregraduální přípravě**

Pregraduální příprava vysokoškolských studentů se odvíjí od akreditačních spisů oborů, jež studují. Cíleně se orientujeme na humanitně zaměřené obory, především však na pregraduální přípravu učitelů. Rozsah multikulturně pojatých témat či předmětů (ve

vysokoškolském prostředí různě definované) je přímo závislý na studovaném oboru. Explicitně nikde není definován rozsah či obsah této problematiky. Rozdíl je možný u stejného studijního oboru studovaného na jiné vysoké škole. Názvy předmětů se různí, jejich koncepce je variabilní. Vyznačují se značnou heterogenitou (např. multikulturní výchova, multikulturní vzdělávání, interkulturní výchova, sociální a multikulturní aspekty vzdělávání, interkulturní psychologie, menšinové kultury apod.). Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích učitelů je zajištěna. Hodnocení její kvality (kvality přípravy) by jistě bylo hodné celorepublikového či světového komparativního výzkumu. Základní problém vidíme v nedostatečné přípravě učitelů k realizaci průřezových témat. Seznámit se s průřezovými tématy učitelé mohou formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či obdobně zaměřených kurzů. Ty jsou v některých případech formální a jejich časová dotace (náročnost) je variabilní, nedostatečná. Svým charakterem nemůže plně saturovat potřeby učitelů z pohledu metodicko-didaktického.

### **Ilustrace:**

Při realizovaném empirickém šetření (ZS 2009, ZS 2010) u čtyř větších skupin studentů (cca od 40-70, celkový počet studentů byl 230) kombinované formy studia učitelských oborů - studentů, kteří již většinou působí na školách a realizují multikulturní výchovu jako průřezové téma školních vzdělávacích programů daných škol, bylo zjištěno, že jejich znalosti v terminologii MKV jsou dosti nízké. Mnohdy se jenom domnívají, co odborné termíny znamenají, jindy je zaměňují za naprosto odlišné pojmy. Nemluvě o způsobu realizace a dopadů samotné edukace na žáky. Někteří výuku MKV nestaví do kontextu sociální rovnosti, sami kurikulárně definovaná témata nedokáží aplikovat v praxi (školní či životní).

## 2.5 Otázky a úkoly

- Nastudujte si kurikulum:
  - RVP PV, 2004
  - RVP ZV, 2013
- Diskutujte o:
  - didaktických a metodických aspektech výuky v předškolním vzdělávání,
  - didaktických a metodických aspektech výuky v základním vzdělávání,
  - didaktických a metodických aspektech výuky v sekundárním vzdělávání.
- Vytvořte soupis výukových metod a forem organizace výuce, v nichž lze uplatnit multikulturní výchovu.

### Výukové metody

### Organizační formy

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## 3 VYBRANÉ SKUPINY KONCEPTU MKV

---

### 3.1 Národnostní či etnické skupiny

Národnostní skupinu či etnickou skupinu lze vnímat, stejně jako národ a etnikum. Oba termíny jsou obecně vystupující jako synonyma. Poměrně často se však setkáváme s tím, že laická veřejnost pod termínem „etnická skupina“ si představí skupinu lidí, kteří nepochází z většinové společnosti. V kontextu České republiky dochází k terminologicky mylnému označení u zdůraznění etnicky romské, vietnamské a jiné takto pojaté skupiny. Konkrétněji, i v řadách studentů vysokoškoláků několik let řešící svůj výzkumný diplomový záměr nalézáme nejasnosti. Klíčové pochybení je již v samotném názvu práce. Téma „Češi a Romové“ nebo také „Vietnamci a Češi“ apod. je z podstaty věci elementárním terminologickým pochybením. Vysvětlení je prosté. Romové a Vietnamci žijící v České republice, a to zejména mají-li občanství České republiky, jsou legitimními Čechy jako i etničtí Češi. Z výše uvedeného potom plyne, že vzniká-li potřeba terminologicky ujasnit, že diferencujeme dvě či více různé etnické skupiny, užíváme zcela explicitně označení „etničtí Češi“ a „etničtí Vietnamci“ atp.

Poslední sčítání lidu z roku 2011 ukazuje, jak se obyvatelstvo ČR deklaruje, respektive přihlašuje k dané etnické/národnostní skupině. Tato data je žádoucí přijímat jako relativní, nikoliv jako absolutní. Svědčí o tom například kvantifikovaný ukazatel romské národnosti. Na základě známých sociologických odhadů lze konstatovat, že v ČR žije cirká 200 000 – 300 000 občanů České republiky s romskou etnicitou. Je tedy patrné, že absolutní většina se z různých objektivních či subjektivních důvodů ke své národnosti nehlásí.

<b>česká</b>	<b>moravská</b>	<b>slezská</b>	<b>slovenská</b>	<b>polská</b>	<b>německá</b>
6 711 624	521 801	12 214	147 152	39 096	18 658
<b>romská</b>	<b>maďarská</b>	<b>ruská</b>	<b>ukrajinská</b>	<b>vietnamská</b>	<b>neuveđeno</b>
5 135	8 920	17 872	53 253	29 660	2 642 666
<b>Celkem 10 208 051</b>					

Občané České republiky – jejich národnosti

Zdroj: Český statistický úřad (2011)

### 3.2 Otázky a úkoly

- Nastudujte si Ústavu České republiky a Listinu základních lidských práv a svobod. Ve výuce diskutujte o základních bodech týkajících se rovnosti.
- Definujte, kdo je občanem České republiky, kdy a za jakých okolností člověk získá státní občanství České republiky.
- Vypište základní demografické a kulturně-společenské informace o sousedních státech České republiky.

Slovensko	Polsko
Německo	Rakousku

### 3.3 Náboženské skupiny

Náboženské skupiny se vyznačují značnou diverzitou. Liší se konceptem filozofie, kterou uznávají, způsoby chování, vzájemnou endogamní a exogamní komunikací a dalšími religiózními prvky náboženství.

#### Ujasnění:

- **Religionistika** vědecká disciplína zabývající se komparací jednotlivých náboženských koncepcí.
- **Teologie** je naukou o bohosloví.
- **Deismus** je náboženský směr, který zastává názor, že Bůh je pouhým stvořitelem světa.
- **Panteismus** je náboženský směr, který zastává názor, že Bůh je stvořitelem světa a tento svět i řídí.
- **Henoteismus** je náboženský směr, který zastává názor, že existuje více bohů, uznává však jenom jednoho. Dále lze rozlišovat náboženské skupiny v závislosti na předmět jejich víry, a to především na:
  - **teistické** (věří v Boha),
  - **neteistické** (nevěří v Boha),
  - **polyteistické** (věří v několik bohů),
  - **monoteistické** (věří v jednoho Boha).

### 3.4 Otázky a úkoly

- Na základě studia odborných zdrojů vymezte termíny:
  - náboženství
  - sekta
  - perzekuce,
  - konverze.
- Na základě studia odborných zdrojů vypište základní atributy/charakteristiky jednotlivých náboženství.

Křesťanství	Islám
Judaismus	Jiné – dle vlastní volby





### 3.5 Skupiny s handicapem

V České republice statistické údaje ukazují, že existuje 12 – 13% obyvatel vykazujících zdravotní postižení či znevýhodnění. Tyto skupiny obyvatelstva nalézáme ve všech věkových strukturách a ve všech sociálních/společenských skupinách. V kontextu edukace v dokumentu OECD<sup>2</sup> (2007) je vytvořena systémová koncepce klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů. Koncepce vznikla na základě mezinárodního konsensu, přičemž jejím úsilím je reflektovat vymezení speciálních vzdělávacích potřeb v mezinárodním měřítku. Dokument<sup>3</sup> hovoří o třech základních kategoriích:

- děti, žáci a studenti s postižením a poškozením/**disabilities** (např. smyslové, fyzické, neurologické aj.)
- děti, žáci a studenti s obtížemi/**difficulties** (se specifickými poruchami učení /*specific difficulties in learning*)
- děti, žáci a studenti se znevýhodněním/**disadvantages** (např. socioekonomickým, kulturním a /nebo lingvistickým aj.)

České školství definuje koncept speciálních vzdělávacích potřeb ve školském zákoně a v příslušných vyhláškách MŠMT ČR, upravujících vzdělávání těchto skupin žáků. Obdobně jako v dokumentu OECD české legislativní zdroje kategorizují vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů do tří skupin:

- osoba se **zdravotním postižením** (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování),
- osoba se **zdravotním znevýhodněním** (tj. zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování),
- osoba se **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka).

---

<sup>2</sup> Organisation for Economic Co-Operation and Development

<sup>3</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/52/25/40299703.pdf>

Novelizace vyhlášky 73/2005 Sb., tj. 147/2011 Sb., konkretizuje dítě, žáka či studenta se sociálním znevýhodněním. K charakteristikám přiřazuje klíčovou roli mateřského jazyka a spolupráce rodičů/zákonných zástupců.

Jen pro ilustraci definované skupiny uvádíme data ze statistického výzkumu realizovaného v roce 2000. Tehdy bylo zjištěno, že v České republice existovalo přibližně 2 milióny osob s postižením či zdravotním znevýhodněním. Týkalo se to například osob s těmito charakteristikami:

- 100 tisíc občanů se zrakovým postižením,
- 300 tisíc osob se sluchovým postižením,
- 60 tisíc osob s narušenou komunikační schopností,
- 300 tisíc mentálně postižených,
- 300 tisíc osob s vadami pohybového ústrojí,
- 140 tisíc epileptiků,
- 1500 hluchoslepých,
- 480 tisíc diabetiků atd.

### 3.6 Otázky a úkoly

Nastudujte si:

- KALEJA, Martin, HAMPL, Igor. *Asistence žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 80 s. ISBN 978-80-7464-292-0.

Ve výuce diskutujte o zásadách komunikace v edukačním procesu s jedinci s daným typem postižení:

- Jedinec s mentálním postižením
- Jedinec s tělesným postižením
- Jedinec se sluchovým postižením
- Jedinec se zrakovým postižením
- Jedinec s duálním senzoryckým postižením
- Jedinec s pervazivní vývojovou poruchou
- Jedinec se specifickou poruchou učení a chování
- Jedinec s narušenou komunikační schopností

### 3.7 Skupiny s odlišnou sexuální orientací

Skupiny osob s odlišnou sexuální orientací představují další část naší populace. Odlišná sexuální orientace je záležitost existující od počátku lidstva. Nejde o objev několik desítek let nový, jen přístup společnosti v jednotlivých časových horizontech a geografických dislokacích se různil a stále různí. Vědecké týmy zkoumaly/stále zkoumají problematiku sexuální orientace. Existuje celá řada výzkumů, z různých perspektiv: sociologických, psychologických, biologických, náboženských či legislativních a kulturních.

#### Ujasnění termínů:

- **Heterosexuality** – sexuální orientace na osoby opačného pohlaví.
- **Bisexuality** – sexuální orientace, kdy člověka sexuálně přitahují stejně tak muži i ženy - jedinci, kteří s jedněmi i s druhými mohou uspokojivě pohlavně žít.
- **Transsexualita** – člověk s opačnou pohlavní identitou – cítí se a jedná zcela opačně, než jeho tělesné pohlaví a přeje si tzv. „omyl přírody“ změnit. Transsexuálové se často dožadují tělesné proměny. Někdy bývají označováni jako translidé.
- **Transvestita** – obvykle muž, který se občas převléká do ženských šatů za účelem dosažení sexuálního vzrušení. Zpravidla ho eroticky přitahují ženy a lékařskou pomoc nepotřebuje. Většinou, nikoliv však výlučně, se transvestitismus týká heterosexuálních mužů. Tento termín bychom neměli zaměňovat za termín „travesti/travesty/travestie show“, kdy členové travesti souborů jsou obvykle homosexuální muži a jejich motivace je zcela odlišná (*zábava a finanční odměna*).
- **Gender** - pohlavní a psychická role.

Hovoříme-li o **sexuálním chování**, máme na mysli sexuální styky s osobou daného pohlaví. O homosexuálním chování hovoříme tehdy, má-li člověk sexuální styky s osobou či osobami stejného pohlaví. Pokud se tedy muž sexuálně stýká s jiným mužem (či žena se ženou), potom vykazuje homosexuální chování, ovšem to ještě neznamená, že je homosexuálně orientován. **Sexuální orientace** může, ale také nemusí zahrnovat sexuální chování a naopak.

Sexuální orientace zahrnuje vrozenou stránku osobnosti jedince, nemusí být vždy vyhraněna zcela jednoznačně. Jedno pohlaví je upřednostňováno, ale někdy je přítomna ještě slaběji vyjádřená schopnost vzrušit se také jedincem druhého pohlaví. Základním odlišením sexuální orientace od sexuálního chování je fakt, že mnoho součástí sexuálního chování je naučitelných, kulturně podmíněných. Sexuální chování může být vyjadřováno mnoha variantami a je flexibilní. Sexuální orientace je naproti tomu součástí nenaučené biologické podstaty sexuality jedince, je neměnná, je podmíněná dědičnými či/a jinými biologickými faktory a jedince odlišných sexuálních orientací od sebe lze odlišit na základě morfologických i kognitivních odlišností.

**Sexuální identita** psychologický termín vyjadřující to, s jakou sexuální orientací se jedinec identifikuje. Důležité je nezaměňovat sexuální identifikaci s pohlavní identitou, tedy s pocitem příslušnosti k určitému pohlaví, nikoliv orientaci. Na základě psychologické teorie kvality života, celkového zdraví a pohody by ideálním případem měla být shoda mezi sexuálním chováním, sexuální orientací a sexuální identitou. Ovšem tak to často nebývá – například právě mnoho homosexuálů se v důsledku společenské ostrakizace za homosexuálně orientované neidentifikuje. Mohou proto žít v manželství a zakládat rodiny, a to i přes svou homosexuální orientaci a mnohdy i navzdory homosexuálnímu chování. Tento rozpor mezi sexuální orientací a identitou je velmi častý.

**Sexuální preference** je spojována se sexuální deviací. Je jí vždy potřeba odlišit od sexuální orientace. Do sexuální preference řadíme především různé patologie (*např. pedofilii, zoofilii apod.*). Jedná se vždy z hlediska sexuologického o vybočení.

**Genderová nonkonformista** je to, když homosexuálně orientovaní jedinci (muži i ženy) bývají často považováni za tzv. genderově atypické či genderově nonkonformní (laicky řečeno za „zženštilé“, v angličtině se pro genderově nonkonformní chlapce používá slovo „sissy“, naopak pro genderově nonkonformní dívky se používá slovo „tomboy“). Genderově nonkonformní jedinec je tedy takový jedinec, jehož chování není typické pro dané pohlaví (*představa o tom, co je a co není pro dané pohlaví typické, je samozřejmě z velké míry závislá na kultuře a typu společnosti, v níž jedinec žije*).

### 3.8 Otázky a úkoly

- Nastudujte si zákon o registrovaném partnerství. Ve výuce diskutujte o tomto zákoně.
- Nastudujte si webové stránky prezentující Prague Pride a diskutujte nad jeho programem. Ve výuce diskutujte o tomto zákoně.
- Které společnosti/organizace v České republice se zabývají problematikou vyrovnávání příležitostí pro osoby s odlišnou sexuální orientací či s otázkou sociální rovnosti v tomto kontextu?
- Na serveru YouTube.com si nastudujte videozáznamy (přednášky) českého uznávaného sexuologa prof. PhDr. Petra Weisse, Ph.D. – k tématům: Zahájení pohlavního života, Frekvence styku, Velikost penisu, Ženská ejakulace, Nesoulad sexuálních potřeb, Deviace v objektu pedofilie, Erektivní poruchy, deviace v aktivitě, Předčasná ejakulace, HIV a AIDS, Anorgasmie u žen, Bolestivý styk u žen, Sex v těhotenství a po něm, Zpožděná ejakulace, Homosexualita, fetišisté a transvestiti.
- Nastudujte si problematiku homosexuality a bisexuality ve Starověkém Řecku. Ve výuce diskutujte o tomto tématu.
- Nastudujte si informace týkající se problematiky HIV a AIDS. Ve výuce diskutujte o tomto tématu.
- Na základě studia odborných zdrojů vypište znaky, symboly definující komunikační prvky homosexuálů/homosexuálních skupin.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

VYBRANÁ TÉMATA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

### 3.9 Romské etnikum

Romské etnikum tvoří nedílnou součást české společnosti. Problémy vyplývající s koexistencí majority a minority zná jak odborná, tak i laická veřejnost. Jde především o problémy týkající se otázky sociální integrace (sociálního, též společenského začleňování). Ta je dnes v značném měřítku diskutována, mnohými experty pojmána zcela odlišně (viz např. sociologické analýzy společnosti GAC, s.r.o., také Člověk v tísni, o.p.s ad.), ve vztahu k řešenému tématu však zcela jistě úzce související s axiologickou strukturou (*vzdělávání, nezaměstnanost, životní styl aj.*), etnicitou Romů. Jsou to i nedostatky týkající se existenčních obtíží (*mj. bytová problematika, hygienické podmínky*), též vzájemné interakce a soužití s většinovou společností vůbec. V této rovině se často setkáváme s *předsudky, stereotypy, rasismem, diskriminací, xenofobií* a dalšími, pro zdravou společnost, negativními jevy.

Romská společnost v evropských podmínkách v uplynulých několika dekádách doznala změn v mnoha společenských pilířích. Po roce 1989 zlom nastal zejména v Československu. Objevily se politické, kulturní, ekonomické a jiné tendence, jimiž Romové chtěli dosáhnout změn ve společenském životě. Tyto změny mohly a jistě i přinesly jistý posun v oblasti integrace Romů do většinové společnosti. Do jisté míry se podílely (a stále podílejí) na determinaci axiologických kolektivních struktur etnika. Nicméně exaktní definování axiologické struktury etnika v různých bodech společenského života není zcela možné. Pokud bychom se o to pokusili, nenaplnili bychom kritéria objektivit. **O romském etniku** žijícím na území České republiky **nelze hovořit jako o homogenní, jednoduté skupině**. Romové se endogenně diferencují (explicitně, implicitně) dle různých kritérií. Kritériem bývá např. jazyk, společenské postavení, příslušnost k dané subnárodnostní skupině a další. Na základě uvedeného lze tedy konstatovat, že na našem území žije několik mnoho romských etnických skupin, jež se vyznačují svou vlastní charakteristikou. Ta odráží způsob společenského fungování, způsob komunikace a konstruování vlastního systému hodnot uvnitř etnika. Podíváme-li se na diferenciaci Romů žijících v České republice z perspektivy romského jazyka, resp. jeho dialektů (srov. Davidová, E. 1995), romské etnikum bychom mohli členit do těchto skupin:

- *východoslovenští Romové* – téměř 80 % Romů,

- *západoslovenští Romové* – archaická romština, mluví staří Romové,
- *středoslovenští Romové* – částečně odlišný dialekt,
- *maďarští Romové* – jihozápad, jihovýchod SR,
- *čeští a moravští Romové* – převážně dialekt těch z Osvětimi, přeživších,
- *rumunští Romové*,
- *olašští Romové* (Vlachi),
- *němečtí Romové* (Sinti).

Typickým rysem romského etnika je kolektivismus (více viz Ševčíková, V. 2003, 2008, Davidová, E. 1995, Hübschmannová, M. 2002), respektování tradičních (archetypálních) hodnot, mezi nimiž řadíme: děti, úcta ke starším, úcta k rodičům, plodnost ženy, mateřství, bohatství, zpěv, tanec, hudba a jiné.

Podle posledních sociologických odhadů v České republice žije 200 – 300 tisíc Romů. Třetina až polovina z nich je postižena sociálním vyloučením. Ostatní Romové jsou svým životním stylem integrováni do společnosti, nemusejí být bezprostředně ohroženi sociálním vyloučením, ač samotné riziko sociálního vyloučení umocňuje právě jejich etnický původ. Česká společnost je xenofobií, přímá či zprostředkovaná negativní zkušenost umocňuje míru negativismu vůči Romům. Ten se poměrně rychle ve společnosti rozšiřuje, média tomu velmi často napomáhají. Sociální napětí tím mezi Romy a většinovou společností rozzrůstá.

**Někteří Romové jsou Češi. Češi mohou být i Romové. Není správné uvádět spojení Češi a Romové či Romové a Češi.** Česká republika je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, nositelem státnosti není národ, ale lid, jenž je tvořen různými skupinami lidí, kteří jsou občany českého státu. Celá řada Romů žijících v České republice má občanství České republiky, jsou legitimními Čechy. Netvoří národ, neboť nemají a ani nemohou mít svůj vlastní stát. Romové vždy byli součástí daného státního celku. I proto při pravidelném desetiletém sčítání lidu dochází k určitým nejasnostem. Mnozí představitelé politických stran, různé organizace či dokonce široká veřejnost negativně vnímá to, že se čeští Romové ke své národnosti nehlásí. Vede je k tomu celá řada skutečností:

- „prestíž“ romského původu, obava z možného znevýhodnění či vyloučení,

- obavy o své vlastní bezpečí, bezpečí svých rodin,
- Romové narození před rokem 1989 neměli možnost se ke své národnosti legitimně přihlásit, volili národnost českou, slovenskou, maďarskou apod.,
- je otázka, zda rodiče svým dětem narozeným po roce 1989 mají důvod volit jinou národnost, nežli mají oni sami,
- velká část Romů v České republice se považuje za Čechy, popřípadě Slováky nebo Maďary,
- ve formulářích pro sčítání lidu je explicitně uvedeno, že volba národnosti je zcela nepovinná a je přípustné uvést i více národností, přičemž národnost se bezprostředně neváže na mateřský jazyk.

*„Dosavadní mapování exkluzí postižených nebo ohrožených lokalit potvrzuje, že nejčastěji se vyskytují v ekonomicky i sociálně slabších regionech na severozápadě Čech a severu Moravy...v České republice nelze nalézt region, kterému by se fenomén této prostorové formy „moderní chudoby“ naprosto vyhnul.“* (Morvayová, P. in Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010: 9) Podle GAC analýzy z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* v České republice v době realizace výzkumu bylo 310 sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit. V těchto lokalitách podle sociologických odhadů žilo 80 – 120 tisíc Romů. Dnes se celá řada odborníků domnívá, že analýza je již s ohledem na aktuální politicko-ekonomickou a společenskou situaci irelevantní, neboť prezentovaná data pozbyla platnosti. Na základě objektivních ukazatelů se lze zcela jistě domnívat, že počet sociálně vyloučených lokalit, stejně tak počet osob žijících v těchto lokalitách se významně zvýšil. Ba dokonce zvyšuje se i podíl majoritní populace žijící v těchto lokalitách.

Z perspektivy sociální politiky na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009 (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní *„Koncepti romské integrace 2005“* a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů Romů ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách a lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Problémy města Karviná (MSK 2009):



- nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nevzdělanost, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků – chybí motivace,
- vysoká míra zadluženosti rodin (spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva),
- exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory,
- u mládeže a dětí drogová závislost (čichání toluenu), kriminalita mládeže,
- malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění,
- chybí kladné vzory v rodinách, celková neinformovanost nebo nezájem o informace,
- nedostatek náhradního ubytování pro vystěhováváné z majetků města,
- chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných prostorách.

V české společnosti, ve společnosti vůbec se hovoří o Romech generalizovaně. Lidé nediferencují romské etnikum, mnohdy nemají ponětí o tom, že existují různé skupiny Romů vyznačující se různou charakteristikou. Toto etnikum je vnímáno homogenně, ač heterogenita uvnitř etnika je značná. Na tomto místě nebudeme analyzovat historické, antropologické, etnologické, kulturní a jiné aspekty tohoto problému. Chceme zdůraznit především aktuální společenskou dimenzi vnímání Romů v naší společnosti, neboť ono vnímání se zcela jasně odráží i v pedagogické praxi. Problémem jsou hodnoty etnika, s nimi souvisí celá řada dalších faktorů. Jde například o vzdělání, bydlení, zaměstnání, celkové společenské fungování. Sčítání lidu a jeho demografické křivky nepřinášejí ve výše uvedeném kontextu objektivní obraz. Ten není zajištěn ani prostřednictvím médií, dokonce ani některými průzkumy, výzkumnými studii. Jen pro ilustraci stanou-li se výzkumnou cílovou skupinou Romové v České republice a bude se řešit kontext vzdělání, bydlení či zaměstnání, dokážeme nalézt několik mnoho nesrovnalostí, nepřesností, metodologických vybočení.

#### Konkrétněji v oblasti vzdělávání:

- Pedagogické, speciálně pedagogické výzkumy realizují subjekty, v jejichž metodologických postupech z pohledu odborně věcného či terminologického lze sledovat nedostatky. Projevuje se to v nepřesné orientaci v systému základních

škol, speciálních vzdělávacích potřebách žáků a v mechanismech podpurných či vyrovnávacích opatřeních.

- Objevují se inovované metody práce s žáky, mnohdy jde o „inovaci inovace“ či „nově objevené dávno objevených“. Vznikají různé projekty, jejichž cíle se rozbíhají, postrádají smysl, účelem je zisk, propagace ad.
- Do oblasti vzdělávání se začínají/začaly angažovat subjekty, jejichž dosavadní orientace byla zcela odlišná. Bývají to zpravidla různé nestátní neziskové organizace, občanská sdružení apod., které se zaměřovaly/zaměřují na sociální oblast. Jejich profesní zkušenosti v oblasti vzdělávání jsou nízké, zpravidla nemají odborného tutora či garanta zajišťujícího management ve vzdělávání.

#### Konkrétněji v oblasti bydlení:

- K této problematice byla republikově celoplošně vytvořena sociologické studie, jež monitorovala sociálně vyloučené a sociálním vyloučením ohrožené lokality. Nyní je známo, že studie svými výsledky je již zastaralá a její data jsou méně než orientační. O tuto studii se i dnes opírá celá řada výzkumů, nezdůrazňují potřebu aktualizace, neupozorňují na její limity. Uvádí se, že zhruba jedna třetina Romů v ČR žije v těchto lokalitách. Opomíjí se většina. Možná by stálo za to převrátit úhel pohledu a zviditelňovat světlé stránky romského etnika, ukázat i etniku samotnému, jak velké části se daří integrovat.
- Z různých celoplošných průzkumů vyplývá, že většina majoritní společnosti si nepřeje mít za sousedy Romy, s Romy žít nechtějí, považují je za nepřizpůsobivé atd. Společnost obecně Romy vnímá negativně. Takový je obraz romského etnika nejen v České republice, ale i jinde ve světě (např. Slovensko, Rumunsko, Bulharsko, Makedonie ad.). Problémem z hlediska zmiňovaných nesrovnalostí, nejasností a metodologických nepřesností je právě nediferenciace. Ptáme-li se na Romy v obdobných šetřeních (v kontextu vzdělání, bydlení, zaměstnání), společnost má za to, že se ptáme na Romy, jenž se vyznačují charakteristikou sociálně vyloučených lokalit či lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Čili jinými slovy, obdobně zaměřená šetření jsou šetřeními o společnosti a jejího vztahu k Romům s touto charakteristikou. Informovanost o integrovaných Romech, o jejich sociálním fungování je výstražně nízká. Nutno zdůraznit, že

dimenze sociálního vyloučení má několik aspektů. Představuje jak aktuální stav sociálního vyloučení, tak dispozice k tomuto fenoménu:

- Každý Rom nemusí být ve společnosti sociálně vyloučen.
- Každý Rom (s ohledem na etnicitu) má větší dispozici oproti většinové společnosti, aby pro určité signifikantní znaky mohl být snadno sociálně vyloučen.

#### Konkrétněji v oblasti zaměstnání:

- Otázka zaměstnávání sociálně vyloučených (Romů) nese svá úskalí na obou stranách: na straně subjektu a na straně objektu. Problém vidíme jak u potencionálních zaměstnavatelů, tak u potencionálních zaměstnanců. Dimenze tohoto jevu má několik mnoho úhlů pohledů. Primárním je setrvávající životní styl těchto lidí. Jde vlastně o kvalitu života, která je relativně pojmána. Lidé žijící dlouhá léta bez práce, disponují určitými návyky, jejich denní režim je zcela odlišně sestaven oproti těm, kteří práci vnímají jakou součást společenského fungování. V ní spatřují svou vlastní seberealizaci. Systém hodnot u lidí bez práce je vytvářen společenským vakuem, v němž tito lidé žijí. To ovlivňuje celkové společenské fungování, včetně komunikace, a to v plném slova smyslu, názorů a postojů na svět obecně. U potencionálních zaměstnavatelů se setkáváme s negativisticky zaměřenými názory a postoji. Jsou determinovány vlastními i zprostředkovanými zkušenostmi. Konkurenceschopnost na trhu práce je poměrně vysoká, východiskem zaměstnanosti je výkon a produktivita. Sociálně vyloučení tak dostatečně nenaplnují kritéria pro zaměstnávání, zaměstnavatelé nemají cílené důvody, proč tyto „rezervy“ zohledňovat.
- Sociálněpolitický systém v naší zemi ve vztahu k problematice zaměstnanosti je nastaven tak, jak je obecně známo. Lidé s charakteristikou sociálního vyloučení sami vnímají nevýhody své zaměstnanosti.
- Dosažené nízké vzdělání má přímý dopad na nízkou kvalifikaci. Relativně často se setkáváme s lidmi, kteří svou kvalifikaci hodlají navyšovat, účastní se mnoha kvalifikačních, rekvalifikačních a podobně zaměřených kurzů. Ve skutečnosti svou konkurenceschopnost nenavysují. Později ve svém úsilí rezignují, nevidí v tom smysl. Toto se pak odráží na názory a postoje sociálně vyloučených k otázce vzdělávání.

Zdá se, že česká společnost aktivně usiluje o plnou integraci romského etnika do většinové společnosti. Ovšem celá řada integrativních mechanismů vykazuje značné nedostatky. Nejsou ujasněna základní paradigmatata integračního fenoménu. Romské etnikum žijící v České republice nepředstavuje homogenní etnickou skupinu, naopak jedná se o velmi heterogenní skupinu s různými antropologickými, sociologickými konstrukty (vnitřní diference, jazyk, tradice a kultura ad.). Integrační kontext (tendence) dostatečně nezohledňuje historické, kulturní, společenské (včetně romologických) aspekty.

### 3.10 Otázky a úkoly

Nastudujte si:

- KALEJA, M. a kol. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: PdF OU, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6.
- KALEJA, M. a KNEJP, J. *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.

Ve výuce diskutujte o těchto tématech:

- Hodnoty romského etnika – archetypy a současnost
- Romská rodina – archetyp a současnost
- Vzdělávací trajektorie romských žáků
- Postoje společnosti vůči Romům
- Romové – přehledové statistiky
- Muzeum romské kultury se sídlem v Brně
- Proromsky zaměřené organizace
- Nedostatky objevující se v bakalářských a magisterských diplomových pracích

### 3.11 Vzdělávání sociálně vyloučených romských žáků

V samotném úvodu předloženého textu zdůrazňujeme, že za Roma považujeme osobu, která se sama za Roma považuje, je si vědoma svého původu (ač nemusí se chovat a žít podle nám známé stereotypizované prekoncepce), ke svému romství (romipen) se hlásí (přímo – deklaruje to v různých úředních dokumentech včetně sčítání lidu nebo nepřímo – deklaruje to ústním sdělením) nebo je za Roma považována významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (antropologických, kulturních apod.) a žije nebo pochází ze sociálně vyloučených lokalit. (srov. GAC 2006, MSK 2009; Kaleja, M. 2010, 2011). Předkládané poznatky v textu se vztahují výlučně k Romům, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených tímto vyloučením v České republice tak, jak jsou definovány GAC analýzou z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*.

#### **Sociální exkluze – fenomén determinující vzdělávání**

Analýza o sociální exkluzi v ČR (GAC 2006) za sociální vyloučení označuje „...proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“ Některé skupiny jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Lidé v sociální exkluzi se nejčastěji vyznačují následujícími znaky:

- nedostatečné vzdělání, nízká kvalifikace,
- dlouhodobá nebo opakovaná nezaměstnanost,
- osoby trpící nějakým druhem závislosti,
- lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.

V analýze (GAC 2006) se dále uvádí, že riziko vyloučení se zvyšuje v závislosti na kumulaci výše uvedených faktorů. Sociální vyloučení se projevuje (nikoli však pouze) tedy:

- prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací,
- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat,
- ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti,
- rizikovým životním stylem a životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku, půjčováním peněz na vysoký úrok,
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů,
- sníženou sociokulturní kompetencí.

M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) ve své publikaci zdůrazňují mezigenerační učení. Apelují na to, že aktéry učení v rodině jsou všichni její členové. V rodině se učíme, jak máme přistupovat k sobě samému, jak se máme chovat, abychom mohli dobře žít. Fenomén sociální exkluze jednoznačně determinuje životní vývoj a osudy všech, jež v sociální exkluzi žijí, vyrůstají. Sociální učení je tímto jevem transformováno. V rodině jedinec získává jakýsi „návod“ či „postupy“ pro existenci svého vlastního života. H. CH. Y Cherri (2008) zjistila, že rodiče předávají dětem zejména své životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce, která jim je blízká. Jde tedy primárně o sociální učení v rodinném prostředí. D. Caloňová a M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) uvádějí, že každá rodina má svůj specifický systém hodnot a jeho preference ovlivňuje chování ve vzájemných interakcích se sociálním okolím. Hodnotová orientace se v rodinách a i ve společnosti obecně poměrně prudce mění, což má negativní dopady na zvyšující nárůst sociálně patologických jevů. V obcích, ve kterých se nacházejí sociálně vyloučené lokality a ve kterých má romské etnikum početní převahu, vznikají tzv. „romské školy“. Škola se dostává do situace, kdy ji začnou navštěvovat téměř výhradně romští žáci. (srov. Nikolai, T., Sedláčková, P. 2007, Kaleja, M. 2011) Odborná veřejnost takovou školu vnímá jako segregáční. Rodiče žáků majoritní společnosti své děti přehlašují na jinou školu. T. Nikolai (2010) se k tomu dokonce domnívá, že škola postupně snižuje vzdělanostní nároky kladené na žáky, čímž dle našeho názoru o to více tlumí šance v jejich vzdělanostních trajektoriích.

Ze sociologické perspektivy na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost lze pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná*

*alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.* (Kreidl, M. 2008:30) Nerovností v alokaci vzdělání se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty žáky a studenty, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohovýřivý. (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007) Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí. Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí, že pouze 72% romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (tj. převážně základní škola praktická). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika. (GAC 2009)

Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělanostních trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statusem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují. (P. Van Avermeat 2006) Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje. V dokumentu „Rámec strategie konkurence schopnosti“ (Mejstřík, M. a kolektiv NERV 2011: 123) se uvádí: „...Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“, dále se uvádí (tamtéž: 124): „ ...pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřebnosti, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům. Komunitní a jiná sociálně pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

### **Povinné základní vzdělávání – klíčové ukazatele**

Jen velmi malé (dosud exaktně nezjištěné) procento romských dětí navštěvuje mateřskou školu. Rodiče raději volí přípravnou třídu základní školy, nejčastěji jeden školní rok před započítáním povinné školní docházky. Případně při odkladu povinné školní docházky je rodičům poradenským pracovištěm doporučeno, aby dítě tuto přípravou třídu absolvovalo. Vzdělávání v obou formách se řídí kurikulárně Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Výzkumy ukazují, že jednoleté absolvování PT ZŠ je nedostačující.

V podmínkách České republiky se téměř 27% romských žáků účastní vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud. Ve srovnání s většinovou populací (necelá 3%) jde o značný nesoulad v obecné prevalenci diagnostikovaných jedinců s mentální retardací u dvou různých etnických skupin. Tomuto fenoménu by měla být věnována značná pozornost. Odborníci zdůrazňují, že je těžko vysvětlitelné a téměř neobhájitelné, aby právě výskyt mentální retardace u jednoho etnika dosahoval tak vysokého zastoupení. Toto je vskutku nemožné a realita jasně ukazuje na fakt, že jde o implicitní porušování práv, vztahujících se k základnímu vzdělávání.



Rodiče se školou aktivně spolupracují nejčastěji v období prvních dvou ročníků, kdy výsledky školní práce jejich dětí jsou vcelku příznivé. Při vznikajících potížích komunikace vyhasíná. K udržování komunikace rodičů se školou by měli aktivně přistupovat pedagogičtí pracovníci, učitelé těchto žáků a asistenti pedagoga. Ti hrají nemalou klíčovou roli v procesu vzdělávání, v procesu utváření hodnotových konstruktů, souvisejících se vzděláním. Zde se rovněž otevírá prostor pro sociálně pedagogickou práci s rodinami. Pozice sociálního pedagoga v našich podmínkách není legislativně ukotvena, na rozdíl od Slovenské republiky, kde tento pedagogický pracovník je součástí pedagogického sboru. Další roli zde sehrávají nevládní neziskové organizace. Ty by měly/mohly koncepčně řešit vznikající a prohlubující problémy. (Kaleja, M. 2011)

Aspirace žáků na počátku vzdělávání jsou poměrně vysoké. Jsou srovnatelné s žáky většinové společnosti. Etnicita romských žáků umocňuje determinaci těchto aspirací. Vzdělávání spojují, aniž by si to sami uvědomovali, s pracovním uplatněním. Přejí si být učiteli, lékaři, policisty, úředníky atp. S přicházejícím koncem povinného vzdělávání a s jasným zřetelem na dosavadní školní práci - neúspěch, potažmo výsledky, aspirace žáků druhého stupně značně klesají. Velmi rychle se objevují školní neúspěchy. Přitom přístup pedagogických pracovníků, jejich znalost cílové skupiny a její charakteristiky přímo ovlivňuje pedagogickou práci s žáky. Po ukončení základního vzdělávání, absolventi ZŠ své uplatnění nalézají převážně v podřadných profesích, případně o další vzdělávání nemají zájem. Sociologické pozadí zde hraje klíčovou roli – nezaměstnanost, vztahy mezi majoritou a minoritou, uplatnitelnost, sociální/společenské důsledky romské etnicity. (Kaleja, M. 2011)

Český jazyk a matematika jsou nejčastěji problémovými předměty žáků prvního stupně základní školy. (GAC 2009) Jazykové kompetence žáků v tomto vzdělávací období jsou srovnatelné s většinovými žáky s lehkým mentálním postižením. (Zezulková, E. 2011) V sociálně vyloučených romských rodinách se převážně hovoří tzv. etnolektem, dochází ke směsi češtiny s romštinou a naopak. Jazyk z hlediska lexikálního a sémantického je značně chudý. Pedagogové nekladou důraz na mateřský jazyk žáků, nekladou mu význam. (Červenka, J. a kol. 2009) Mateřským jazykem romských žáků je jazyk, jenž je uplatňován rodiči při komunikaci s dětmi. Mateřský jazyk rodičů může být tedy rozdílný

od mateřského jazyka jejich dětí. Někteří pedagogové by romštinu využili jako mediační jazyk, zajišťující plné pochopení řešeného problému v procesu vyučování. (Šotolová, E., 2008, Kaleja, M. 2011) Učení se v domácím prostředí u této cílové skupiny je chabé. Jen mizivé procento žáků druhého stupně uvádí, že se v domácím prostředí učí, připravují do školy, přitom rodičům na tom dosti záleží. Rodiče svým dětem vzory z této oblasti nepředkládají, tj. nečtou, nepíší, aktivně se nezajímají o sebevzdělávání. Vzdělávání považují za institucionální záležitost. Na druhé straně nelze říci, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu. Toto je pouze simplifikované sdělení, neopírající se o konkrétní empirická data. Realizované výzkumy zcela jasně upozorňují, že měření hodnotových konstruktů u skupiny se sociálně vyloučenou charakteristikou vyžaduje precizní metodologické uchopení s ohledem na romologické poznatky. Jinými slovy, do utváření hodnotových konstruktů souvisejících s lidmi romské etnicity vstupují další nosné sociologické faktory – obecný přístup společnosti k dané etnické skupině, konkurenceschopnost, osobní a zprostředkované zkušenosti a jiné lokální či celoplošné společenské atributy. (Kaleja, M. 2013)

### **Etnicita jako paradigma aneb je tomu opravdu tak?**

Etnicita jakožto psychologický rys dané etnické skupiny je determinanta s historickou, kulturní a demografickou charakteristikou. Jedná se o náročně měřitelnou kategorii, která se neváže na jednotlivce. Hovoříme o ní v kontextu celé skupiny vyznačující se historickou, kulturní a demografickou deskripcí. Nepochopení těchto aspektů vyvolává předsudky a stereotypní uvažování, vede k viditelné diskriminaci zpravidla většiny vůči menšině, někdy však naopak.

Ve vztahu k etnicitě Romů se setkáváme s diskutabilními otázkami související se vzděláváním, s odlišným axiologickým systémem. O odlišné soustavě hodnot Romů není pochyb. Existují různé národní a nadnárodní odborné publikace zachycující především archetypální podobu hodnot Romů. Již v dřívějších romologických publikacích lze nalézt mnoho odkazů k archetypálnímu pojetí hodnot romského etnika. Všeobecně lze tvrdit, že základní hodnotou etnika je náležitost, tj. to, že člověk někam patří, má své teritorium s vlastními regulemi, má svou vlastní rodinu, o kterou se může kdykoliv opřít. „*Jedna*

*nejvyšší hodnota pro Romy je samotný život. Vše, co vede k zachování, znemožnění a pokračování života, má vysokou hodnotu, vše, co život ohrožuje nebo omezuje, je vnímáno negativně.*“ (Sekyt, V. 2001: 121) Dalšími hodnotami jsou děti, úcta k starším, úcta k rodičům, plodnost ženy, mateřství, bohatství, zpěv, tanec, hudba a jiné.

Téma vzdělání jako hodnotový výzkumný konstrukt u romské populace se v odborných publikacích objevuje okrajově, téměř vůbec. Nicméně poměrně často se tyto informace interpretují definitivně, ač se ve své podstatě neopírají o reálná a aktuální empirická šetření. Předávají se simplifikovaně, zevšeobecněně. Uvádí se, že vzdělání není pro Romy obecně hodnotou. Tato tvrzení jsou však irelevantní. Toto lze opřít o výzkum realizovaný v roce 2012 (Kaleja, M. 2013), též o další uchopitelné a vědecky měřitelné faktory:

- romská populace z pohledu etnicity se vyznačuje značnou heterogenitou,
- postoje, názory, jiné atributy související s otázkou vzdělávání by měly být diferencovány do příslušných kategoriálních skupin (např. věk, lokalita, společenský status ad.),
- diferenciaci by měla být precizní a věcně korektní (např. otázka vzdělávání a vzdělání),
- jednotlivá empirická šetření s ohledem na cílovou skupinu a její charakter, či zkušenost výzkumníka (výzkumníků) by měla zcela korektně definovat rizika svých metodologických východisek a další.

Otázky související s hodnotovými konstrukty i v oblasti vzdělávání si žádají propracovanější pedagogickou a ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně pedagogickou výzkumnou orientaci. Otázka vzdělávání s sebou nese mnoho vzájemně prolínajících se determinantů, jež žádají výzkumné třídění. V roce 2012 (Kaleja, M. 2013) jsme realizovali výzkum, do něž bylo zahrnuto 163 žáků druhého stupně základních škol města Ostrava. Chtěli jsme sledovat přímo aktéry vzdělávací trajektorie, s důrazem na subjektivní pojetí obecné (názor) a individuální (postoj) linie. Výsledky empirických zjištění ukazují, že obecně vzato to, co si žák myslí o ostatních žácích, jak sami přistupují ke vzdělávání, výrazně determinuje jeho vlastní postoje ke vzdělávání. Existují 4 klíčové faktory (proces učení (výuka), předmět –

charakter a jeho obsah, pedagog, rodiče), ovlivňující utváření hodnotových konstruktů v systému základního vzdělávání těchto žáků.

### **Pedagogičtí pracovníci romských žáků**

Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky. Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče (více viz Kaleja, M. 2011).

Je-li ve třídě vzdělávající romské žáky asistent pedagoga, očekává se vzájemná spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Jejich role by měly být jasně definovány. Oba pedagogičtí pracovníci se aktivně podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu, vytvářejí tak pedagogický tandem. Praxe ukazuje na značné nedostatky spolupráce těchto pedagogických pracovníků. Konkrétněji se jedná zejména o:

- nejasnost svých rolí a kompetencí ve třídě,
- rozdílnost kompetencí jednotlivých asistentů pedagoga na jednom pracovišti, s ohledem na rozdílnou kvalifikaci,
- nejednotně stanoven rozsah přímé a nepřímé pedagogické praxe.

Funkce asistenta pedagoga v České republice prošla vývojovou legislativní i praxeologickou vlnou. V současné době je ukotvena zákonem o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, též je uvedena ve školském zákoně a v příslušných vyhláškách upravujících povinné vzdělávání. Praktické kompetence asistenta pedagoga se váží především na (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů):

- pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí,

- asistence pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc v komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žáci pocházejí,
- individuální práce se žákem podle instrukcí učitele,
- pomoc při adaptaci,
- pomoc při přípravě pomůcek,
- spolupráce při tvorbě IVP.

Ve školním terénu, s ohledem na variabilitu kvalifikační struktury (viz zákon o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů) jednotlivých asistentů pedagoga, se lze setkat s rozdílným pracovním popisem činností. Toto je zcela v režii vedení školy. Předpokladem je řídit se danými legislativními normami. Asistent pedagoga, stejně tak jako jiný pedagogický pracovník, vykonává přímou i nepřímou pedagogickou práci. Přímá pedagogická práce obnáší jeho účast ve výchovně vzdělávacím procesu se žáky, nepřímá pedagogická praxe obnáší všechny jiné realizované činnosti potřebné k úspěšnému vedení výuky s romskými žáky. Je zřejmé, že rozdílnost kompetencí jednotlivých pedagogických pracovníků vykonávajících stejnou pozici bude předmětná, respektující jejich kvalifikační předpoklady. I přes tyto personální otázky kompetence učitelů a asistentů pedagoga sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem. Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje žáků k otázce vzdělávání:

- pozitivní vztah učitele k žákům,
- pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům,
- častější vzájemné rozhovory a
- akceptace potřeb žáků.

Kompetence učitelů a asistentů pedagoga romských žáků by měly být rozšířeny o níže uvedené oblasti, které by měly zefektivnit jejich (speciálně) pedagogickou práci:

- **Znalost etnika** (*sociální diferenciacie, struktura, existenční problémy, kultura, tradice*): Učitel se svou znalostí etnika a pochopením existenčních problémů je mnohem

blíže této komunitě, než učitel, který o etniku neví vůbec nic. Jeho chování, postoje jsou se zřetelem ke specifickým aspektům komunity.

- **Znalost základů jazyka minoritní společnosti:** Znalost romského jazyka se odráží v pochopení lingvistických obtíží romských žáků. Hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech (*tj. český a cizí jazyky*). O etnických žácích se všeobecně ví, že jejich lingvistická úroveň je dosti nízká ve všech rovinách jazyka: *foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická*, i proto znalost etnického jazyka obohatí profesionální přístup učitele. Učitelova znalost základů jazyka se rovněž odráží i v jiných předmětech, např. zpívá-li učitel v hudební výchově romskou píseň, ukazuje žákům, jak si romské kultury váží, vyzdvihuje ji. Zároveň buduje interkulturní vztahy, zejména v situaci, kdy třída je zastoupena romskými žáky a žáky pocházejícími z majoritní společnosti.

- **Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika:** Ochota učitele ve vyučovací hodině vyzdvihnout romskou kulturu a nabídnout žákům poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku. Romští aktivisté, romisté a romologové zastávají názor, že romský žák se ve škole, v níž tráví devět let svého života, téměř nic nedozví o své historii a kultuře. V současné době školy na základě zpracování vlastního školního vzdělávacího programu vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu mají tu výhodu, že vzdělávací program mohou modifikovat dle specifických potřeb školy, potřeb žáků.

- **Přísná spravedlnost vůči všem:** Přísnou spravedlnost učitele vůči všem romští žáci vyžadují a oceňují ji. Je důležité, aby při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů učitel přistupoval ke všem stejně. Žáci mohou mít pocit, že jednání učitele je založeno na diskriminačním podkladě, proto musí vyučující interpretovat své hodnocení a postoje s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni plně rozuměli a akceptovali jej. Takovým způsobem se učitel vyvaruje nedorozumění a pro žáky i sebe nepříjemných situací.

- **Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů:** Mnohdy se setkáváme s tím, že výchovné problémy jsou řešeny především represivně. Používají se tresty, omezení, zákazy. Ty však nevedou k efektivnímu řešení problémů. Někdy

dokonce problémy stupňují. Prosociální charakter řešení takových obtíží ve výchovně vzdělávacím procesu znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci se žákem. Je potřeba konfliktní situaci řešit okamžitě, neodkládat ji. Hovořit otevřeně, jasně a konkrétně, aby učitelé bylo rozumět, vždy při zachování maximálního klidu, bez učitelova vypětí. Za vhodné se považuje komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní dav, za pomoci dalšího pedagogického pracovníka, který nemusí plnit žádnou jinou funkci, nežli že je přítomen. V „uzavřené“ chvíli je nutno pokojně, klidně dát najevo žáku, že učitel je zde, na jeho straně a žákovo nevhodné chování ho mrzí, zaráží. Žák by měl dostat prostor k ventilaci svých emocí, názorů. Na ně pak učitel může navázat, hledat cestu k usmíření. Podstatou konfliktních situací na škole bývají pro učitele nepochopitelné důvody. Mnohdy podstata má hlubší kořeny a souvisí s odlišným kulturním rámcem etnika, odlišným výchovným působením rodičů. V takovém případě je na učitelích, aby laskavým, citlivým způsobem resocializovali vyskytující se nežádoucí jevy.

- **Citlivá komunikace s rodiči:** Hraje velmi výraznou roli při formování mezilidských vztahů, budování partnerství při výchově žáka (dítěte). Zvláště když rodiče aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší. Rodiče pro zápornou zkušenost se školou (učiteli) často negativně hodnotí celou většinovou společnost. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka (dítě) nehodnotit negativně. Naopak, měl by začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až po té, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.

Vzdělávání romských žáků v podmínkách ČR lze vnímat jako problém pedagogický, speciálněpedagogický, sociologický, výzkumný apod. My jsme se v našem příspěvku zaměřili na vybrané interdisciplinární aspekty edukace sociálně vyloučených romských žáků povinné školní docházky. Na tomto místě není kapacitně dán prostor, abychom

zdůraznili další, ne méně důležité. Témata interdisciplinárních aspektů edukace etnických žáků jsou hraničními tématy, a proto žádají odbornou provázanost, orientaci v poznacích pedagogických, speciálněpedagogických, sociologických, výzkumných a jiných disciplín. Pozornost by jim měla být věnována v již v pregraduální přípravě pedagogů a v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Obsah předloženého textu pramení z realizovaných kvalitativně a kvantitativně orientovaných výzkumných záměrů, jež byly realizovány v několikaletých sekvencích.

### 3.12 Otázky a úkoly

Nastudujte si:

- KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

Ve výuce projednejte klíčové determinanty vzdělávání cílové skupiny. Ke klíčovým determinantům řadíme (především):

- rodina a rodinné prostředí,
- pedagog a jeho osobnost,
- proces učení (výuka a její charakter),
- škola, filozofie školy, vedení školy,
- další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP),
- volnočasové aktivity ve školním a domácím prostředí.



### 3.13 Vietnamské etnikum

#### Demografické informace

ČSÚ uvádí, že koncem roku 2004 Vietnamci žijící v ČR tvořili třetí nejpočetnější skupinu cizinců s trvalým a dlouhodobým pobytem po Ukrajincích a Slovácích. S Vietnamci, kteří zde přijíždí za obchodem, přijíždějí často i rodinní příslušníci. Důvod migrace je většinou získání kvalitního vzdělání, zlepšení rodinné a ekonomické situace, následování manžela, nebo jiného rodinného příslušníka a sehnání dobré pracovní příležitosti pro své děti. Většina Vietnamců zde žije na základě povolení k trvalému pobytu, či dlouhodobému pobytu za účelem podnikání, nebo sloučení rodiny. Vietnamská komunita v ČR si vybuodovala dost silné ekonomické a organizační zázemí. Toho dnes využívá k tomu, aby umožnila svým příslušníkům lepší životní podmínky. Vietnamská komunita začíná spolupracovat i s některými českými institucemi. Migranti do ČR nepřijíždějí primárně z potřeby zapadnout do české společnosti, jejich motivace je převážně ekonomického charakteru. (Černík et al 2006)

#### Mateřský jazyk Vietnamců

**Vietnamština** se svou skladbou podobá čínštině asi jako čeština latině, nebo řečtině. Navzájem si Vietnamci a Číňané nerozumějí, přestože hodně vietnamských slov bylo převzato právě z čínštiny. Japonštině či korejštině se vietnamština nepodobá ani stavbou ani slovní zásobou. Slova ve vietnamštině nesklouňují, nečasují, ani nijak nepozměňují. Podle tvaru slova nepoznáme ani slovní druh. Významotvornou funkcí má šest různých tónů vyslovených nad každou slabikou. (Černík et al 2006)

#### Vietnamská rodina

Ve vietnamských rodinách převládá tradiční úcta ke vzdělanosti a úcta k učitelům. Rodiče vedou děti k lásce a úctě k učitelům. To platí i pro vietnamské rodiny u nás. Nejde říct, že by se rodinné vztahy Vietnamců žijících u nás změnily, uvolnily. Soudržnost rodin je snad ještě větší než ve své vlasti. Přes den jsou rodiče velice zaměstnáni a děti často svěřují do péče českým ženám. Večer se však všichni sejdou u rodinné večeře při tradičních pokrmech. K tradicím, které bez výjimky dodržují, patří uctívání předků. Oltářík předků zavěšený v obývacím pokoji, v rodinném domě často i větší oltář ve zvláštní místnosti neschází asi v žádné rodině. (Černík et al 2006)

## **Svátky a oslavy**

Vietnamci používají původně čínský lunárně solární kalendář. Každý rok je ve Vietnamu nazýván podle názvu jednoho z dvanácti zvířat zvěrokruhu: 1. Krysa 2. Býk, 3. Tygr, 4. Kočka, 5. Drak, 6. Had, 7. Kůň, 8. Koza, 9. Opice, 10. Kohout, 11. Pes, 12. Prase.

Vietnamský lunární Nový rok - Tet Nguyen Dan, je největším svátkem v zemi, který spojuje s nadsázkou řečeno pohodu Vánoc, oslavu Silvestra a náboženskou tradici Velikonoc. Je zároveň i dnem narozenin pro každého Vietnamce, protože v den Nového roku si každý přičítá jeden rok navíc. Narozeniny nemají ve Vietnamu dlouhou tradici. Nejvýznamnější rodinnou oslavou je vzpomínka na mrtvé předky při příležitosti výročí jejich úmrtí. V toto datu se sejde celá rodina, pozvou se i blízcí přátelé a uskuteční se hostina, kdy se vaří pokrmy oblíbené právě zesnulými a ty se poté předkládají na oltář. (Černík et al 2006)

## **3.14 Otázky a úkoly**

Nastudujte si:

- KOLEKTIV AUTORŮ. *S Vietnamskými dětmi na českých školách*. Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o., 2006. s. 223. Dostupné online na [www: http://www.klubhanoi.cz/pdf/S\\_vietnamskymi\\_detmi.pdf](http://www.klubhanoi.cz/pdf/S_vietnamskymi_detmi.pdf)
- BAREŠOVÁ, Ivona (ed.). *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 126 s. ISBN 978-80-244-2645-7.

Ve výuce diskutujte o těchto tématech:

- Hodnoty vietnamského etnika
- Vietnamská rodina
- Vzdělávací trajektorie vietnamských žáků
- Postoje společnosti vůči Vietnamcům
- Vietnamci – přehledové statistiky
- Provietnamsky zaměřené organizace

### 3.15 Problematika migrace

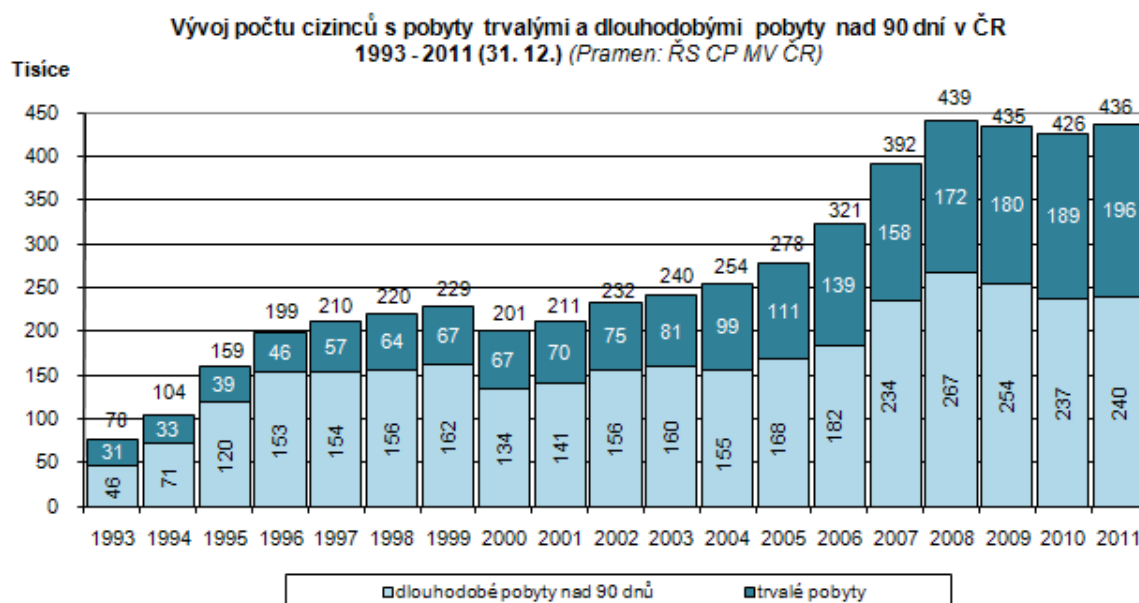
Odhaduje se, že asi 150 milionů lidí žije mimo svou **mateřskou vlast**. Rozmístění migrantů je velmi nerovnoměrné. Sedm nejbohatších zemí světa (*Německo, Francie, VB, Itálie, Japonsko, Kanada a USA*) má na svých územích asi jednu třetinu světové populace imigrantů. Většinu mezinárodních migrantů tvoří pracovní, ekonomicky aktivní migranti, kteří jsou v drtivé většině zastoupeni v mnoha typech **migračních pohybů** (*tradiční pravidelné migrace, smluvní vztahy, vzdělání, ilegální pohyby, azylanti apod.*). Velká část zahraničních migrantů se často stěhuje pouze na krátkou vzdálenost, většinou do sousedních zemí. Existuje také značná **zpětná migrace**. Masivní pohyby mají mnoho příčin a důsledků (Šišková, T. a kol. 2001). Přemísťování lidí spojené zpravidla se změnou místa pobytu se člení na změnu:

- **nevratnou** (s konečnou změnou místa trvalého pobytu),
- **dočasnou** (přesídlení na dlouhou, ale omezenou dobu),
- **sezónní** (přemísťování během určitých období roku),
- **kyvadlovou** (pravidelné dojíždění za prací a do školy za hranice vlastního místa pobytu),
- **vnější** (za hranice státu) - emigrace (vystěhovalectví) a imigrace (přistěhovalectví),
- **vnitřní** - pohyb obyvatelstva z venkova do měst jako významná součást procesu urbanizace (Průcha, J. 2001, 2006).

Rozlišujeme také migraci:

- **krátkodobou**, tj. snaha zůstat v zahraničí jen krátkodobě a zvýšit si sociální a ekonomický status doma, v mateřské zemi,
- **dlouhodobou**, tj. trvalé usídlení v zahraničí a trvalý tamní vysoký příjem (Šišková a kol. 2001).

Česká republika pravidelně sleduje vývoj počtu cizinců s pobyty trvalými či dlouhodobými nad 90 dní – viz přehledový graf níže.



Zdroj: Český statistický úřad, 2011.

Podle Českého statistického úřadu nejvíc do ČR migrují lidé z Ukrajiny, poté Slováci a Vietnamci. Z hlediska číselných hodnoty ČR evidovala koncem roku 2010 (ČSÚ, 2010):

- 124 300 Ukrajinců,
- 71 800 Slováků,
- 60 300 Vietnamců.

### 3.16 Otázky a úkoly

Nastudujte si:

- DRBOHLAV, D. *Migrace a (i)migranti v Česku*. Praha: Slon, 2011. s. 208. ISBN 978-80-7419-039-1.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Migrace a rozvoj. Rozvojový potenciál mezinárodní migrace*. Praha: Fakulta sociálních věd, Karlova univerzita v Praze, 2011. 254 s. ISBN 978-80-87404-10-2.

Ve výuce diskutujte o těchto tématech:

- Imigrace, emigrace, reemigrace
- Migrace lidí romského etnika z České republiky
- Migrace lidí vietnamského etnika do České republiky
- Důvody, problémy, zaslíbené země.
- Co může Česká republika nabídnout a chce? Pokud ano/ne, proč/proč by měla chtít?

## ZÁVĚR

Studijní opora vznikla v rámci projektu ESF OP VK *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: CZ.1.07/2.2.00/29.0006* a je určena jako studijní materiál studentům absolvujícím předměty **Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání** (magisterské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, prezenční i kombinovaná forma studia) a **Multikulturní výchova** (bakalářské studium oboru Speciální pedagogika, prezenční i kombinovaná forma studia).

Autor studijní opory zdůrazňuje, že obsah tohoto textu nemůže pohlit všechna klíčová témata patřící do konceptu multikulturní výchovy. Uvedená témata tvoří jen rámec MKV a opírají se o kurikulum pro základní vzdělávání.

## LITERATURA

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
- AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a sociální pedagogika*. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. In Pipeková, J.(ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno:MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BELÁSOVÁ, Ľubica. *Utváranie počítačovej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- BENNETT, John. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
- BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny*. In Jakoubek, M., Hirt, T. *Romové: kulturologické etudy: (etnolopolitka, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86473-83-X.
- BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha:Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

- CARLOS, P. John a Rick MILLER. *Kids at Hope: Every Child Can Succeed, No Exceptions*. USA: Sagamore Publishing LLC, 2007.. LCCN 2006935260.
- COUNCIL OF EUROPE. *Education of Roma Children in Europe*. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe, December 2006. ISBN-13: 978-92-871-5978-6
- ČERNÍK, J. (et al.) *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H and H, 2006.
- ČERVENKA, Jan, a kol. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. Praha: FF UK, 2009.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
- DANIEL, B. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: PdF Univerzity Palackého v Olomouci, 1994. s. 200. ISBN: 80-7067-395-8.
- DARGOVÁ, Jarmila. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- DAVIDOVÁ, E. *Romové a česká společnost: hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2001.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Bez kolíb a šiatrov*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů – Romano drom 1945-1990*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku*. Praha: Slon, 2011. s. 208. ISBN 978-80-7419-039-1.
- ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3
- EDWARDS, Tim, (ed.) *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-6858.
- EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
- FARKAS, Lilla. *Segregation of Roma Children in Education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive*. European Commission. Directorate-General for Employment. Social Affairs and Equal Opportunities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5.



- FAZEKAŠOVÁ, Danica a Jarmila DARGOVÁ. *Humanizácia edukácie a tvorivé postupy vo výučbe prírodopisu a biologie*. [online] [cit.2008-08-04] Dostupné na WWW: [http://pdf.uhk.cz/kch/obecna\\_didaktika\\_konference/prispevky/fazekasva\\_dargova1\\_sekce3.pdf](http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/fazekasva_dargova1_sekce3.pdf)
- FERJENČÍK, Ján. *Vplyv špecifickej organizácie zaškoľovania na výkony romských žiakov*. Edagogická revue, 1995. roč. 47, 1995, č. 3-4.
- FLEŠKOVÁ, Marta. *Rómsky žiak v školskej triede*. In *Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov*. Grantová výskumná úloha PdF UMB č. 2/2002. Banská Bystrica, PF UMB, 2004. ISBN 80-8055-964-3
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FRANIOK, Petr a Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN: 978- 80-7368-921-6
- FRASER, A. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny, 1998. s. 374. ISBN: 80-7106-212-X.
- FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. ISBN 80-901601-9-0
- FRIEDMAN, Eben, et al. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
- GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
- GRUBEROVÁ, Andrea. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.

- GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
- HANCOCK, I. *Země utrpení: Dějiny otroctví a pronásledování Romů*. Praha: Signeta, 2001. s. 197. ISBN: 80-902608-3-7.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HORŇAK, Ladislav a Iveta SCHOLTZOVÁ. *Cesty k zvyšování socializácie rómskeho etnika*. Prešov, PdF Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-374-3.
- HORŇAK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- HORVÁTHOVÁ, Emília. *Cigáni na Slovensku. Historicko-etnografický náčrt*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1964.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. 1. vyd. Brno: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. 1. vyd. Brno, Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *God'aver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů*. Praha, Apeiron, 1991. ISBN 80-900703-0-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.
- JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.
- JANKŮ, K. *Využívání metody snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN: 978-80-7368-9155.
- JELLOUN, T. B. *Tati, co je to rasismus?*. Praha: Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049-X.
- KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin a Jan KNEJP, (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

- KALEJA, Martin a Petr FRANIOK a Eva ZEZULKOVÁ. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-022-3
- KAMIŠ, Karel. *Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999. ISBN 80-7044-2514.
- KENRICK, D. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN: 80-244-0589-X.
- KENRICK, Donald a Grattan PUXON. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0048-0.
- KENRICK, Donald. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0589-X.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Migrace a rozvoj. Rozvojový potenciál mezinárodní migrace*. Praha: Fakulta sociálních věd, Karlova univerzita v Praze, 2011. 254 s. ISBN 978-80-87404-10-2.
- KREIDL, Martin. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- LACKOVÁ, Lucia. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-103-4.
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Romské děti a školství – „základní patero“*, 2007.
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2., 2007*.
- MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou*. Praha: Arbor 1998. ISBN 80-901964-5-4.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MEJSTŘÍK, Michal, a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN: 80-247-0650-4.

- MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
- MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola exclusus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním*, č.j. 27607/2009-60. Praha: MŠMT, 2009.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
- NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 9788086961453.
- NIKOLAI, Tomáš. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- NOVOTNÁ, Erika a Lubomíra PRUŽINSKÁ. *Pilére edukácie sociálne znevýhodněných žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
- OECD. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. 2007. ISBN 978-92-64-02762-6
- PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romské obyvatelstvo na Ostravsku (1945 – 1975)*. Ostrava, FF OU, 1999. ISBN 80-7042-358-5.
- PETRUCIJOVÁ, J. Interkulturní přístup a vzdělávání. In Petrucijová, J. – Ševčíková, V. – Prokešová, M. – Stymeczek, J. *Podpora multikulturní výchovy a vzdělávání v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: PdF OU, 2010.
- PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-083-1
- PETRUCIJOVÁ, Jelena. Lidská identita. In Petrucijová, J. – Ševčíková, V. – Prokešová, M. – Stymeczek, J. *Podpora multikulturní výchovy a vzdělávání v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: OU, 2010. ISBN 978-80-7368-874-5
- PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. Č. Budějovice: PF JU, 1990.

- PRUDKÝ, Libor, a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2.aktual.vyd. Praha: Portál, 2004. s. 144. ISBN: 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3.přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 481. ISBN: 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. s. 264. ISBN: 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN: 80-85866-72.2.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. s. 264. ISBN: 80-367-155-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. s. 320. ISBN: 80-7178-290-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-142-3.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
- RAČKOVÁ, O. *Vybrané aspekty špeciálnej pedagogiky na báze kresťanskej filozofie a teológie*. Ružomberok, Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010. ISBN 978-80-8084-591-9.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP, 2007.
- RINGOLD, Dena a Mitchell A. ORESTEIN a Erika WILKENS. *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D.C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4
- ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
- RUS, Calin. *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe*. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension. Council of Europe, 2006.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. s. 145.

- STANLEY, C. Jullian a Kenneth D. H. HOPKINS. *Educational and Psychological Measurement and Evaluational*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.
- STEINER, Rudolf. *Human Values in Education. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland*. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
- SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ, a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- ŠEBKOVÁ, Hana a Edita ŽLNAYOVÁ. *Romani čhib, učebnice slovenské romštiny*. Praha. 2001. ISBN 80-7168-6956
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN: 80-86633-33-0.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. s. 200. ISBN: 80-7178-648-9.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- ŠTEFANOVÁ, Eva. *Připravenost rómských dětí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
- ŠVINGALOVÁ, Dana a Miroslav KOTLÁR. *Sborník příspěvků: Vzdelávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu*. Liberec: Liberecké romské sdružení, o.s. , 2010. ISBN 978-80-903953-4-3.
- TONDL, Ladislav. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdelávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.

- UNESCO. World Report. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. ISBN 978-92-3-104077-1
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
- VALACHOVÁ, Daniela, a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
- VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VARČOKOVÁ, Pavla. *Analýza vlivu sociálně vyloučeného prostředí na vzdělávání romských žáků základních škol*. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2012. Ved. práce - Martin Kaleja
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013*. Praha. 2010.
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- VÝROST, J. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN: 80-224-0054-8.
- VÝROST, Jozef. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
- WOLK, Steven. *Why Go to School?* Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648-658.
- YOGI, China Mani. *Value-Based Education..* Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
- Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.