

Alena Chudžíková

*Budúci učitelia
budúcej
multikultúrnej
školy*

2015

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

Budúci učítelia budúcej multikultúrnej školy

Vydalo:

Centrum pre výskum etnicity a kultúry
Klariská 14, 811 03 Bratislava
www.cvek.sk

Autorka:

Alena Chudžíková

Jazyková korektúra:

Jarmila Svíková

Grafická úprava:

Branislav Kátlovský

Tlač:

DEVELSKI, s. r. o.

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

SLOVENSKO PRE
Sh *Všetkých*

© Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015

Obsah

Úvod	5
1 Ako je to s rozmanitosťou na Slovensku?	6
2 Sociálna súdržnosť	8
2.1 Sociálna súdržnosť, kultúrna rozmanitosť a ekonomický rast	8
3 Multikulturalizmus ako spôsob manažmentu vnímania kultúrnej rozmanitosti	10
3.1 Multikultúrna výchova	11
3.2 Príprava učiteľov na zavádzanie princípov multikultúrnej výchovy do vzdelávania na Slovensku	13
3.2.1 Spoznávanie samého seba – predpoklad efektívnej multikultúrnej výchovy	15
3.2.2 Obsah multikultúrnej výchovy	16
3.2.3 Formy a metódy multikultúrnej výchovy	16
3.2.4 Skúsenosti s multikultúrnou výchovou a kultúrnou rozmanitosťou počas školskej praxe	17
3.3 Riziká, limity a potenciál multikultúrnej výchovy	18
Zhrnutie	20
Použitá literatúra	22

Úvod

V posledných rokoch pozorujeme posilňovanie nacionalistických tendencií vo verejnosti, ale aj v politickej sfére, ktoré sa už neobmedzujú len na tradične nacionalistické politické strany. Práve naopak, prenikajú stranami naprieč politickým spektrom, a to bez výraznejšej opozície. Posilňujú sa „prirodzené“ etnické identity, putá a lojality jednotlivcov, ktoré sú založené na silných emóciách, a teda sú jednoducho podnecované u širokej populácie (Bačová, 2009). Homogenita je normou, ktorú sa politickí predstavitelia snažia dosiahnuť, a menšiny sa svojou odlišnosťou od tejto normy odkláňajú. Takýto koncept spoločnosti však vylučuje tie skupiny ľudí, ktoré neprežívajú žiaduce „prirodzené“ puto, a teda nezapadajú do nastavenej etnickej normy. Okrem symbolického i faktického vylúčenia je druhým prístupom, ktorý štát voči takýmto skupinám zaujíma, tlak na asimiláciu. Spoločnosť postavená na takejto ideológii sa diametrálne líši od konceptu spoločnosti založenej na princípoch rovnosti príležitostí a rešpektu voči každému jednotlivcovi. Systematické budovanie etnickej lojality na strane väčšiny a zároveň potláčanie významu skupín, ktoré takúto lojalitu neprežívajú, je problematickým trendom, ktorý v posledných rokoch na Slovensku nabera na sile. Vedie k nerovnostiam, prijímaniu diskriminačných opatrení a k potieraniu práv nedominantných skupín.

Zavedenie multikultúrnej výchovy ako prierezovej témy do štátneho vzdelávacieho programu malo byť reakciou jednak na narastajúcu kultúrnu rozmanitosť v spoločnosti a jednak aj na uvedené trendy. Multikultúrna výchova sa chápe ako nástroj „manažovania“ kultúrnej diverzity, ktorého cieľom je posilňovanie sociálnej súdržnosti v pluralitných spoločnostiach, a teda predchádzanie interetnickým a iným konfliktom. Zároveň má potenciál vytvárať prostredie a atmosféru rovnosti. Avšak na to, aby tieto svoje ciele napĺňala, nemôže nadobúdať len podobu frontálnej výučby, ktorá deťom sprostredkuje informácie o význame medzikultúrneho porozumenia. Multikultúrna výchova by mala/mohla byť jedným z nástrojov premeny školy na prostredie, v ktorom je žiakom sprostredkovaný zážitok rozmanitosti. A nemusí ísť len o rozmanitosť etnickú či kultúrnu. Každé dieťa je jedinečné a do školského kolektívu prináša svoj špecifický kúsok tejto jedinečnosti, rozmanitosti. To však kladie pomerne vysoké nároky na učiteľov. Príprava budúcich pedagógov na aplikáciu multikultúrnej výchovy ako prierezovej témy je preto kľúčová.

Aj preto sme sa rozhodli pozrieť na to, akým spôsobom táto príprava na pedagogických fakultách na Slovensku prebieha. Využitím metódy dotazníkového prieskumu sme zrealizovali prieskumnú sondu do skúseností študentov pedagogických fakúlt (N = 34) z Prešovského a Bratislavského kraja s multikultúrnou výchovou. Snažili sme sa zistiť, v akej forme a akými metódami sa vyučuje, akým témam sa venuje, či kde je priestor na zlepšenie praxe. Štruktúrovaný dotazník sa skladal z 13 položiek, z ktorých sedem bolo otvorených, v piatich položkách respondenti označovali odpoveď z ponúknutých možností a jedna položka obsahovala deväť výrokov, ktoré respondenti posudzovali na 5-stupňovej škále podľa toho, do akej miery s nimi súhlasili. Okrem dotazníkovej metódy sme zrealizovali šesť pološtruktúrovaných kvalitatívnych rozhovorov s vysokoškolskými pedagógmi a odborníkmi z praxe kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Keďže išlo o pilotnú sondu do témy, nemáme ambíciu zovšeobecňovať, skôr naznačiť možné trendy.

1 Ako je to s rozmanitosťou na Slovensku?

Slovensko je krajinou, ktorá je tradične multietnická, avšak dlhodobo uzavretá voči kultúrnej rozmanitosti. A to napriek tomu, že podľa odhadov viac než 20 % obyvateľstva tvoria príslušníci a príslušníčky menšín. Slovenská republika oficiálne uznáva trinásť národnostných menšín – maďarskú, rómsku, rusínsku, ukrajinskú, nemeckú, chorvátsku, českú, poľskú, moravskú, bulharskú, židovskú, srbskú a ruskú. Slovenský právny systém pritom nedefinuje pojem menšiny a neobsahuje ani definíciu rozdielu medzi národnostnou menšinou a etnickou skupinou (Lajčáková, 2013). Najpočetnejšou národnostnou menšinou je maďarská (8,5 %) a druhou najpočetnejšou je menšina rómska (2 %).¹ Údaje o počte príslušníkov rómskej menšiny však možno považovať za značne nereprezentatívne. Mnohí Rómovia sa totiž v dôsledku dlhodobej stigmatizácie k svojej etnicite nehlásia a uvádzajú národnosť slovenskú alebo maďarskú. Podľa odhadov demografov a sociológov, ktoré však vychádzajú z pripísanej identity, sa počet Rómov na Slovensku pohybuje v intervale 320- až 400-tisíc (zrov. Jurásková a kol., 2004). K zostávajúcim jednotlivým národnostiam sa prihlásilo 0,2 % až 0,7 % obyvateľov. Až 7 % obyvateľov však svoju národnosť v sčítaní neuviedlo, preto je možné vyvodzovať len opatrné závery. Okrem autochtónnych národnostných menšín na Slovensku žije aj takmer 80 000 cudzincov z rôznych krajín a kultúr (76 715 cudzincov k 31. 12. 2014; Prezídium PZ, 2015).

Podľa zistení viacerých výskumov však väčšina obyvateľov Slovensko vníma najmä ako krajinu Slovákov. Vo výskume postojov žiakov základných škôl ku kultúrnej rozmanitosti napríklad 48,7 % respondentov vyjadrilo presvedčenie, že Slovensko je krajinou Slovákov, a tak by to aj malo zostať. Okrem toho 42,3 % respondentov uviedlo, že sa dobre cítia len medzi Slovákami. Poukazuje to na to, že Slovensko je polovicou respondentov v základných školách považované za národný, resp. etnický štát (Gallová Kriglerová, Kadlečíková a kol., 2009). Podobné zistenia priniesol i výskum postojov dospelšej populácie (Vašečka, 2009). V roku 2012 sa k výroku, že Slovensko by malo ostať krajinou Slovákov, priklonilo už 68 % respondentov. Skupinové rozhovory ďalej ukázali, že kultúrna diverzita je akceptovaná len v prípade, keď sa kultúrne odlišné skupiny prispôbia kultúre a zvykom majority a ich požiadavky nebudú smerovať k posilňovaniu vlastnej kultúry a kultúrnej identity (Gallová Kriglerová, Kadlečíková, 2012).

Problematické zostávajú aj postoje voči menšinám. Za posledných 25 rokov sa napríklad vôbec nezlepšili postoje verejnosti voči Rómom. Tí sú dlhodobo najodmietanejšou skupinou v spoločnosti, pričom tieto postoje sú stabilné v čase a zároveň naprieč všetkým spoločenským vrstvám. Vnímanie menšín je do veľkej miery závislé od toho, ako dominantná skupina, ktorá disponuje väčšinou symbolickej moci, vníma samu seba. Od toho sa odvíja to, koho považuje za súčasť spoločného „MY“ a koho za „tých druhých“, ktorí sú vylúčení z kruhov dominantnej skupiny.

Na to majú veľký vplyv politické elity ako spoločenské authority. Ich dlhodobou stratégiou je však skôr homogenizácia spoločnosti než posilňovanie rešpektu k etnokultúrnej rozmanitosti. Oficiálna etnická ideológia na Slovensku má prevažne primordialitický charakter presadzovaný hlavne na začiatku 90. rokov v čase kreovania samostatnej Slovenskej republiky (Bačová, 2009). Tento

1 Výsledky Sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. Dostupné na <http://portal.statistics.sk/files/tab-10.pdf>

charakter však pretrval aj v ďalšom období, hoci jeho intenzita sa menila aj v závislosti od aktuálnej vlády (Vašečka, 2008; Petöcz, 2009).

V súčasnosti najmä v politických diskurzoch pretrváva konštrukt národnej identity ako uchopiteľnej entity, ktorej základným stavebným kameňom sú zdieľané historické mýty o pôvode, historických krivdách a víťazstvách etnických Slovákov (napr. oslobodenie sa spod tisícročnej nadvlády Maďarov). Slovenská republika je aj na politickej úrovni konštruovaná ako štát, ktorý bol vytvorený štátotvorným národom, teda Slovákami a primárne pre Slovákov, ktorí teda tvoria dominantnú skupinu. Takto budovaná národná identita je však vylučujúca vo vzťahu k tým jednotlivcom a skupinám, ktorí nespĺňajú implicitné kritériá na to, aby boli prijaté do skupiny „MY“. Etnická identita sa tak stáva deliacou líniou a prispieva ku konštrukcii interetnických vzťahov ako konfliktných či opozitných, čo však samotný konflikt (nielen fyzický, ale najmä konflikt na symbolickej úrovni) aj vytvára (Chudžíková, 2013). Vnímanie samej seba ako spoločnosti, ktorá je rozmanitá, pričom táto rozmanitosť je považovaná za výhodu, a ktorej členovia nemusia spĺňať implicitné kritériá etnickej a kultúrnej uniformity, môže posilňovať pocit prináležania a lojality všetkých jej členov. Spoločnosti, v ktorých sa podľa etnicity, kultúry či jazyka nevytvárajú deliace línie, majú omnoho väčší predpoklad byť súdržné než je to v prípade spoločností, v ktorých sa dominantná skupina považuje za akýsi exkluzívny klub jednotlivcov so „správnou“ etnickou či kultúrnou identitou.

2 Sociálna súdržnosť

Sociálna súdržnosť je veľmi dôležitým elementom fungovania každej spoločnosti. Napriek množstvu literatúry však tento pojem ostáva pomerne nejasný. Niektorí autori ju chápu ako solidaritu a dôveru, iní medzi jej hlavné zložky zahŕňajú inklúziu, sociálny kapitál a mieru chudoby. V zásade možno hovoriť o dvoch tradíciách prístupov k fenoménu sociálnej súdržnosti. Prvá z nich je ukotvená v akademických diskurzoch sociálnych vied, predovšetkým sociológie a sociálnej psychológie. Druhá vychádza z diskurzov tvorcov politík a politických teoretikov. Sociálne vedy sa na sociálnu súdržnosť pozerajú širšie ako na otázky stability spoločnosti, integrácie, sociálneho kapitálu či dôvery v spoločnosti, prípadne ju definujú prostredníctvom indikátorov, napr. pocit prináležania k danej spoločnosti, sociálnej skupine, komunite. Na druhej strane, politické vedy vyžadujú na účely tvorby politík konkrétnejšie a hmatateľnejšie definície. Sociálna súdržnosť sa postupne stala pojmom, ktorý zastrešuje a prepája rôzne oblasti tvorby verejných politík – zamestnanosť, bývanie, prístup k zdravotnej starostlivosti a vzdelávaniu, politická a občianska participácia a pod. (Chan, To, Chan, 2006).

2.1 Sociálna súdržnosť, kultúrna rozmanitosť a ekonomický rast

Jedným z faktorov, ktoré podnecujú diskusie o sociálnej súdržnosti je narastajúca kultúrna diverzita (v dôsledku zahraničnej migrácie) v jednotlivých krajinách. Tá spôsobuje zmeny v štruktúre spoločnosti, ktoré môžu do istej miery vplývať aj na sociálnu súdržnosť. Nárast rozmanitosti môže narúšať ideu homogenity spoločnosti, čo následne môže negatívne ovplyvňovať dôveru a teda aj sociálny kapitál. Práve týmto operujú kritici multikulturalizmu, ktorí argumentujú, že narastajúca rozmanitosť redukuje počet ľudí (sociálnych skupín), s ktorými sa môžeme identifikovať a ktorým by sme boli ochotní dôverovať. Kultúrna rozmanitosť teda podľa nich nevyhnutne spôsobuje narušenie sociálnej súdržnosti (Gallová Kriglerová, 2009; Hooghe, Reeskens, Stolle, 2007). Do týchto vzťahov však vstupuje okrem samotnej etnokultúrnej identity aj socioekonomický status dotknutých skupín, predovšetkým na úrovni lokálnych spoločenstiev. Etnické a národnostné menšiny patria často v dôsledku etnickej fragmentarizácie (teda delenia spoločnosti po etnických líniách) medzi skupiny s nižším socioekonomickým statusom. Ako však preukázal výskum Natalie Letki (2008), práve socioekonomický status, a nie etnokultúrna rozmanitosť, bol faktorom, ktorý prispieval k nižšiemu sociálnemu kapitálu komunít na lokálnej úrovni vo Veľkej Británii.

Presvedčenie, že kultúrna rozmanitosť je prekážkou budovania sociálne súdržnej spoločnosti, pretrváva aj v súčasnosti. Politiky v rôznych oblastiach preto smerujú skôr k budovaniu homogénnych spoločností, ktorých hlavným prvkom by bola spoločná národná identita postavená na rovnakosti. Od menších a prisťahovalcov sa vyžaduje skôr asimilácia, aj keď oficiálne sa hovorí o integrácii či inklúzii. Podmienkou prijatia medzi členov dominantnej skupiny je v prípade menších a prisťahovalcov vzdanie sa tej časti svojej identity, ktorá je ukotvená práve v kultúrnej odlišnosti (Chudžíková, 2013).

Novšie štúdie však ukazujú, že takéto prístupy nefungujú a neprispievajú k vytváraniu sociálnej súdržnosti, pretože zo sféry symbolického „vplyvu a moci“ vylučujú skupiny, ktoré nespĺňajú kritériá žiaducej etnokultúrnej identity. Inkluzívne nastavenie „pravidiel hry“, teda budovanie „národnej“ identity založenej na pluralite identít, môže výrazne prispieť aj k vytváraniu sociálnej súdržnosti.

Vychádzajúc z Putnama Lancee a Dronkers (2008) uvádzajú dve teórie, ktoré vysvetľujú vzťah medzi kultúrnou rozmanitosťou a sociálnou súdržnosťou. Prvou z nich je teória kontaktu, ktorá predpokladá, že väčšia rozmanitosť implikuje aj viac interetnickej tolerancie a solidarity. Dôvodom je, že čím viac kontaktov so skupinami odlišnými od nás samotných (od našej in-group) máme, tým väčšiu máme schopnosť prekonávať počiatočné bariéry ignorancie a strachu z neznámeho. O to viac máme tendenciu dôverovať aj ľuďom (a sociálnym skupinám) odlišným od nás samotných. Lancee a Dronkers (*tamtiež*) ďalej vychádzajú z prác Pettigrewa (napr. Pettigrew, 1998) v oblasti medziskupinových vzťahov, ktorý tvrdí, že intenzita kontaktov dosahuje maximum, ak sú dodržané nasledujúce podmienky: skupiny musia mať rovnocenný status v spoločnosti, musia zdieľať spoločné ciele, spolupracovať navzájom a musia mať rovnocennú podporu zo strany formálnych pravidiel v spoločnosti (teda legislatívy a politík). Toto je ideálny stav, ktorý je síce (pravdepodobne) nedosiahnuteľný, avšak spoločenské autority a predovšetkým politické elity by naň mali ašpirovať. Ako uvádzame vyššie, na Slovensku je „národná“ identita budovaná etnocentricky, teda primárne na etnických princípoch, čo implicitne vylučuje akékoľvek odlišné etnokultúrne skupiny zo spoločnej identity „MY“. Ako však uvádzajú Hooghe, Reeskens a Stolle (2007), v spoločnostiach s vysokou mierou etnocentrizmu je omnoho náročnejšie udržať či vytvárať sociálnu súdržnosť a zabezpečiť solidaritu medzi všetkými členmi. V spoločnostiach, v ktorých dominantná skupina vyžaduje od menšinových skupín plnú asimiláciu, dochádza k výrazným tenziám medzi jednotlivými skupinami a k vylúčeniu menšinových skupín, ktoré sa neasimilujú, na okraj spoločnosti.

Z uvedeného vyplýva, že nie samotná kultúrna rozmanitosť, ale nedostatočné podmienky na plnohodnotné zapojenie tých skupín, ktoré sú vnímané ako „odlišné“, môžu súvisieť s nižšou sociálnou súdržnosťou (Gallová Kriglerová, 2009). Doteraz nebola preukázaná súvislosť medzi narastajúcou kultúrnou diverzitou a klesajúcou sociálnou súdržnosťou. Práve naopak, čím vyšší podiel cudzincov na celkovej populácii v krajine, tým nižšia je miera etnocentrizmu a tým vyššia je dôvera v spoločnosti, aj keď tieto zistenia neboli jednoznačné. Preukázalo sa však, že niektoré vybrané politiky inkluzie migrantov (napr. volebné právo) majú vplyv na vyššiu dôveru v spoločnosti (Hooghe, Reeskens a Stolle, 2007). To by naznačovalo, že politiky, ktoré dávajú „tým druhým“ (teda akýmkoľvek menšinovým skupinám) možnosť zapojiť sa do života spoločnosti a stať sa jej plnohodnotnými členmi, majú potenciál zvyšovať dôveru, ktorá je jedným z indikátorov sociálnej súdržnosti. Túto tézu podporuje aj politológ David Miller, ktorý tvrdí, že etnická diverzita narúša sociálnu súdržnosť len vtedy, ak politické elity nezávazujú politiky smerujúce k vytváraniu spoločnej (inkluzívnej) národnej identity založenej na pluralite identít (Sonoka, Johnston, Banting, 2007). Viaceré štúdie navyše preukázali, že spoločnosti s vyššou mierou sociálnej súdržnosti vykazujú aj vyšší ekonomický rast. Dôvodom je fakt, že sociálna súdržnosť určuje aj kvalitu spoločenských inštitúcií, čo následne ovplyvňuje spôsoby a procesy tvorby verejných politík v oblasti socioekonomického rozvoja (Easterly et al., 2006).

3 Multikulturalizmus ako spôsob manažmentu vnímania kultúrnej rozmanitosti

Čoraz výraznejšia kultúrna rozmanitosť si vyžaduje zodpovedný prístup k jej manažovaniu a vyvažovaniu možných rizík vyplývajúcich z interetnických vzťahov a strachu z neznámeho. Ľudia sú so svojím konaním, prežívaním a zmyšľaním ukotvení v kultúre a kultúra dáva špecifický tón a štruktúru zdieľaným ľudským skúsenostiam. Okrem toho však kultúra aj vytvára nové kapacity, sprostredkúva a rekonštruuje ľudskú povahu špecifickými spôsobmi. Je zjavné, že rôzne spoločnosti rozdielne chápu a organizujú životy svojich členov a majú rozdielne predstavy o tom, čo predstavuje „dobrý život“. S narastajúcou diverzitou v spoločnostiach vyvstávajú aj otázky, ako sa s týmito, v mnohých prípadoch aj konfliktnými predstavami o „dobrom živote“, vyrovnáť (Parekh, 2000).

Rôzne prístupy k manažmentu kultúrnej rozmanitosti – filozofické prístupy, inštitucionálne rámce i politické intervencie – sa často označujú pojmom multikulturalizmus (Vertovec, Wessendorf, 2010). Tento pojem sa prvýkrát objavil v sedemdesiatych rokoch 20. storočia v súvislosti s austrálskymi a kanadskými politikami voči menšinovým skupinám. Odvtedy sa z neho stala veľmi široká politická kategória, v ktorej centre stoja otázky kultúry, uznania a identít (Parekh, 2000). Multikulturalizmus nadobúda v rôznych krajinách rôzne podoby a často sa chápe len ako koexistencia viacerých kultúr vedľa seba. Táto premisa však vychádza z esencialistického chápania kultúry ako unifikovaných konštruktov, ktoré patria k sociálne presne vymedzeným entitám alebo komunitám. Podľa tohto konceptu kultúru v jej nemennej podobe nájdeme tak v jej „pôvodnom“ prostredí, ako aj v prostredí, do ktorého je „prenesená“. Napríklad predpokladanú islamskú kultúru údajne nájdeme v rovnakej podobe v Alžírsku aj vo Francúzsku. Ak sa aj pripúšťa zmena kultúry, predpokladá sa zmena od východiskového stavu ku konečnému. Multikulturalizmus však hovorí skôr o „žijúcej kultúre“ (*living culture*) a zameriava sa na procesy, nie na výsledky zmeny, na procesy vzájomnej adaptácie a prenosu rôznych prvkov a praktík z jedného spoločenstva na iné. Kultúra sa neustále tvorí a pretvára prostredníctvom zmeny, rovnako ako každý jednotlivec. Aj v prípade človeka-jednotlivca hovoríme o zmenách, ktorými prechádza počas života, ako o súčasti jeho osobnosti – neoddeľujeme človeka na konci života od toho, ktorým bol na začiatku. Tak je to aj s kultúrou – všetky zmeny, ktorými prechádza, sa stávajú jej súčasťou a prispievajú k jej špecifickosti. Multikulturalizmus predstavuje nový spôsob, ako byť „Slovákom“ („Britom“, „Francúzom“ a pod.). Namiesto budovania národnej identity vychádzajúcej z primordiálneho nacionalizmu je možné budovať národnú identitu postavenú na uznaní plurality identít. Multikulturalizmus teda poskytuje možnosť reformovať ponímanie národnej identity a občianstva tak, aby tieto pojmy boli inkluzívne a aby nepredstavovali len exkluzívny klub vyvolených so správnou etnokultúrnou identitou, ktorá je, v konečnom dôsledku, len efemérnou abstrakciou (Modood, Werbner, 1997).

3.1 Multikultúrna výchova

Existencia kultúrnych rozdielov je prirodzeným javom, ktorý však v sebe obsahuje aj určité riziká. Samotné poznávanie a akceptovanie vlastnej kultúry a iných kultúr automaticky nezaručuje život bez nežiaducich konfliktov. Treba preto spresniť povahu „kultúrneho“ stretávania (Dúbravová, 2006). Jednou z dôležitých úrovní intervencií, ktorých cieľom je aj posilňovanie sociálnej súdržnosti v pluralitných spoločnostiach, je vzdelávanie.

Vzdelávanie tu chápeme nielen ako proces odovzdávania vedomostí, ale ako komplexnú situáciu, ktorá zahŕňa atmosféru v škole, vzťahy medzi deťmi navzájom a medzi učiteľmi, deťmi, rodičmi a širšou komunitou školy, ale aj fyzické a materiálne prostredie školy. Prostredie školy a vzdelávanie, ktoré v ňom prebieha, je jedným z priestorov, v ktorom sa odohrávajú procesy sekundárnej socializácie, teda socializácie jednotlivca do nových oblastí života spoločnosti (mimo svojho primárneho prostredia, napr. rodiny, kde prebieha primárna socializácia). V procesoch sekundárnej socializácie dochádza k modifikácii konceptov sveta získaných v procesoch primárnej socializácie vrátane vnímania kultúrnej rozmanitosti. V neskorších fázach sekundárnej socializácie sa dieťa čoraz viac obracia aj na rovesnícke skupiny, s ktorými konfrontuje a negociuje svoje vnímanie sveta. Vnímanie kultúrnej rozmanitosti a rôznych skupín sa navyše formuje aj v osobných, prípadne sprostredkovaných skúsenostiach a interakciách dieťaťa (Kadlečíková, 2009).

Heyneman (2000 In Easterly, Ritzan, Woolcock, 2006) hovorí o troch spôsoboch, ktorými môže vzdelávanie posilňovať sociálnu súdržnosť: 1. môže rozširovať poznanie o fungovaní spoločnosti (o spoločenských zmluvách, medziskupinových vzťahoch, a pod.), 2. škola môže vytvárať kontext, v ktorom žiaci nadobúdajú skúsenosť s rozmanitosťou, učia sa orientovať v spoločenských vzťahoch, a 3. môže viesť žiakov k porozumeniu významu vzájomného rešpektu v spoločenských vzťahoch.

Keďže vzdelávanie je významným prostriedkom formovania postojov detí k rôznym skupinám, jeho nastavenie je veľmi dôležité. Podľa Pierra Bourdieua sa vzdelávací systém výrazne podieľa na legitimizovaní a reprodukovanií nerovností v spoločnosti. Vo svojej teórii kultúrneho kapitálu rozpracoval tézu, že škola vytvára širšiu spoločnosť, v ktorej sa potvrdzuje pozícia vyšších sociálnych vrstiev. Kultúrny kapitál pritom predstavuje rôzne jazykové a kultúrne kompetencie, súboj významov, vzorcov správania a myslenia, ktorých charakter je daný pozíciou jednotlivca, jeho rodiny, ale aj sociálnej skupiny, s ktorou sa identifikuje v spoločnosti. Školy hrajú v reprodukcii dominantného kultúrneho kapitálu dôležitú úlohu, pretože vzdelávacie systémy práve z týchto kultúrnych kapitálov vychádzajú. Deti, ktoré týmto kapitálom nedisponujú, tak dosahujú vo vzdelávaní horšie výsledky ako deti, ktoré týmto kapitálom disponujú (Kadlečíková, 2009). Dôvodom, pre ktorý je vzdelávací systém ukotvený práve v kultúrnom kapitále dominantnej skupiny, súvisí s distribúciou moci v spoločnosti a s tým, ktoré skupiny majú prístup k (re)produkcií pravidiel, noriem a formálnych (ale i menej formálnych) praktík, ktoré majú platiť pre všetkých.

Z tohto pohľadu by multikultúrna výchova mohla predstavovať príležitosť na dekonštrukciu tohto systému. Môže totiž do vzdelávania zavádzať prvky, ktoré umožňujú vytvárať klímu, v ktorej sú rozmanité skupiny rovnocenné.

J. A. Banks sformuloval päť kľúčových dimenzií, ktoré by mali byť súčasťou efektívnej multikultúrnej výchovy: 1. integrované kurikulum, ktoré by nemalo vychádzať len z reálií dominantnej skupiny, ale zahŕňať aj iné sociálne skupiny (napr. menšinových autorov, dejiny rozličných skupín na území krajiny); 2. vytváranie poznatkovej bázy o tom, ako kultúrne rámce formujú ľudskú skúsenosť, teda nie sprostredkovanie poznatkov o údajných charakteristikách typických pre jednotlivé kultúry; 3. znižovanie miery predsudkov prostredníctvom aktívneho presadzovania atmosféry rovnosti v školskom prostredí; 4. rovný prístup pedagógov ku všetkým žiakom/štvudentom s cieľom skvalitniť vzdelanie aj pre tie skupiny, ktoré sú vo vzdelávacom systéme nejakým spôsobom diskriminované; a 5. posilňovanie školskej kultúry zmenou hierarchických štruktúr na partnerskejšie s cieľom eliminovať inštitucionalizované nerovnosti (Zirkel, 2008).

Potenciál multikultúrnej výchovy ovplyvňovať postoje detí síce má svoje limity, avšak môže byť nástrojom vytvárania čo najvyrovnanejších pozícií všetkých detí napríklad tým, že nebude explicitne ani implicitne nadradovať určité sociálne skupiny a kategórie nad ostatné (Kadlečíková, 2009). Dokáže prispieť k príprave ľudí na stretnutia s odlišnými kultúrami, k pokojnej medzikultúrnej výmene a k znižovaniu rizika medzikultúrnych konfliktov. Nezaručí však, že vznikne ideálna spoločnosť bez konfliktov a sociálnych nerovností (Mistrík, 2011). Vo všeobecnosti však multikultúrna výchova v sebe obsahuje potenciál viesť deti k rešpektu k (nielen kultúrnej) rozmanitosti a jej oceneniu ako prínosu pre rozvoj spoločnosti.

Multikultúrnu výchovu možno definovať ako „... proces, v ktorom sa jednotlivci učia osvojovať si spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a osvojujú si adekvátne metódy regulácie svojho správania vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr“ (Průcha, 2006, s. 238). Mistrík ju definuje podobne ako výchovu k medzikultúrnemu porozumeniu, ktoré podporuje kultúrnu pluralitu a mierové spolunažívanie v tejto pluralite (Mistrík, 2008).

V Štátnom vzdelávacom programe je multikultúrna výchova zaradená ako prierezová téma, ktorej cieľom je „výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti. Edukačná činnosť je zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál. Žiaci spoznávajú svoju kultúru aj iné kultúry, históriu, zvyky a tradície ich predstaviteľov, rešpektujú tieto kultúry ako rovnocenné a dokážu s ich príslušníkmi konštruktívne komunikovať a spolupracovať (Štátny pedagogický ústav²). Multikultúrna výchova v základných školách by mala žiakov viesť k uvedomeniu si povahy vlastného sociokultúrneho prostredia, chápaniu kultúrnej identity tohto prostredia a rešpektovaniu kultúrnej rozmanitosti najbližšieho okolia (Mistrík, 2011).

Multikultúrna výchova je reakciou na situáciu a zmeny v spoločnosti v dôsledku globalizácie a s ňou súvisiacej narastajúcej kultúrnej rozmanitosti. Môže mať rozmanité podoby. Aby však bola skutočne efektívna, nemôže nadobúdať len podobu frontálnej výučby o potrebe medzikultúrneho porozumenia a o rôznych kultúrach (čo navyše môže viesť k neželanej stereotypizácii kultúr). Je nevyhnutné, aby vzdelávanie deťom sprostredkovalo zážitok kultúrnej rozmanitosti.

2 Dostupné na http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Multikultúrna výchova by sa preto v školských osnovách mala nachádzať nielen ako samostatný predmet či prierezová téma, ale najmä ako „snaha o chápanie a rešpektovanie zvyšujúcej sa kultúrnej rozmanitosti aj v učebných materiáloch, s ktorými žiaci pracujú, v atmosfére celej školy aj v mimoškolskej činnosti žiakov, v spolupráci s rodičmi a miestnymi komunitami“ (Dúbravová, 2006, s. 7). Znamená to teda, že multikultúrna výchova nemusí nevyhnutne nadobúdať formu samostatného predmetu či prierezovej témy, ktorá je včlenená do učebných osnov iných predmetov. Multikultúrna výchova môže byť efektívna aj (alebo práve) vtedy, keď je koncipovaná ako klíma školy, teda keď sú jej princípy aj základnými princípmi fungovania školy.

K hlavným princípom multikultúrnej školy pritom patrí 1. rešpektovanie rozmanitosti žiakov, 2. úcta k jednotlivcom, otvorenosť v komunikácii, 3. kooperácia medzi žiakmi a učiteľmi a širšou komunitou školy (Mistrík, 2011).

3.2 Príprava učiteľov na zavádzanie princípov multikultúrnej výchovy do vzdelávania na Slovensku

Multikultúrna výchova je povinnou súčasťou obsahu vzdelávania. Pre učiteľov tak vyvstáva úloha plánovať, projektovať a realizovať ju v školskej praxi. Z praktického hľadiska však učitelia nepovažujú túto úlohu za jednoduchú (Petrasová, 2010).

Na to, aby učitelia a učiteľky dokázali multikultúrnú výchovu efektívne zavádzať do vzdelávania či vytvárať multikultúrnú školu, potrebujú zručnosti, ako napr. rozvinuté analytické myslenie. Jedným z cieľov multikultúrnej výchovy by totiž malo byť aj vedenie žiakov ku kritickému mysliu (*tamtiež*). Osobnosť učiteľa je navyše významným faktorom, ktorý ovplyvňuje priebeh i výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri multikultúrnej výchove, ktorá je do značnej miery o formovaní postojov, je to o to významnejšie. Príprava budúcich pedagógov na aplikáciu multikultúrnej výchovy ako prierezovej témy je preto kľúčové. O to viac, že ide o relatívne nový prvok štátneho vzdelávacieho programu, na ktorý učitelia starších generácií nie sú nevyhnutne pripravení. Ako uviedla jedna z našich respondentiek, jedným z hlavných problémov zavádzania multikultúrnej výchovy do školskej praxe, do „života“ školy, je to, že štátny vzdelávacie program síce obsahuje požiadavku na jej zavádzanie ako prierezovej témy, avšak nedáva žiadne ďalšie odporúčania:

„Problém so zavádzaním multikultúrnej výchovy do škôl je v tom, že v štátnom vzdelávacom programe vôbec nie je zadefinovaná. Učitelia majú problém zvládať to, čo musia zvládať. A potom, keď majú zrazu robiť niečo iné, tak nerozumejú, prečo by to mali robiť. A nemajú nejakú motiváciu k tomu. (...) Potrebujú rozumieť, kam tieto témy patria, kde to môžu spraviť. Lebo síce vám povedia, že do všetkých predmetov, všade musí byť, ale že ako, kedy, načo, to už nikto nepovie.“

(vysokoškolská pedagogička)

Keďže učitelia nemajú dostatočné vedenie a podporu „zhora“, chýba im aj motivácia témy multikultúrnej výchovy do vyučovania zavádzať. Do značnej miery potom záleží na konkrétnom učí-

teľovi a jeho osobnom záujme týmito témami sa zaoberať. Podľa jednej z našich respondentiek učiteľia, ktorí sa multikultúrnej výchove chcú venovať, robia tak *de facto* vo svojom voľnom čase – vyhľadávajú si informácie, chodia na školenia a podobne. Keďže im chýba podpora zo strany ministerstva školstva, význam nadobúda podpora vedenia školy, ktoré má možnosť vytvárať v škole atmosféru, v ktorej sa učiteľia neboja „experimentovať“ a byť inovatívni. Respondenti vo výskume SGI (Petrasová, 2010) taktiež uvádzali, že na aplikáciu multikultúrnej výchovy do školskej praxe im chýba systematická príprava, učebné materiály a metodiky, ale aj niektoré nevyhnutné zručnosti. Až 71,7 % respondentov uviedlo, že by potrebovali ovládať rôzne postupy na riešenie konfliktov. Respondenti si uvedomovali aj svoje nedostatočné znalosti o iných kultúrach (26,4 %) a nedostatok empatie voči kultúrnej rôznorodosti a iným kultúrnym tradíciám (26,4 %). Zdá sa, že od učiteľov sa síce očakáva, že budú multikultúrnou výchovu do vyučovania zavádzať, avšak nedostávajú potrebnú podporu už počas prípravy na pedagogickú prax. V súčasnosti síce sú dostupné programy kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov, ktoré zabezpečuje Metodicko-pedagogické centrum (k 15. 6. 2015 bol dostupný jeden program s názvom *Multikultúrna výchova na 1. stupni ZŠ*³). Ide však o krátkodobé kurzy (aktuálne dostupný program má dotáciu 32 hodín), v rámci ktorých učiteľia môžu dostať len rýchly exkurz do témy multikultúrnej výchovy. Takýto formát kontinuálneho vzdelávania podľa nášho názoru nedokáže nahradiť systematickú prípravu počas štúdia na to, aby budúci učiteľia vytvárali multikultúrnou školu:

*„Učiteľia nevedia, ako tieto témy uchopiť, lebo nie sú na to pripravení, samozrejme. (...) ak má multikultúrna výchova naozaj fungovať, tak sa nesmie obmedziť na jeden predmet a navyše ona **by mala fungovať ako duch školy**. Multikultúrna výchova nie je o tom, naučiť sa, že moslimovia majú nejaký sviatok a že Židia majú chanuku, ale pochopiť to, že niekto iný môže mať iný sviatok a môže sa z neho tešiť rovnako, ako ja sa teším z Vianoc. Mala by to byť **celková príprava učiteľov na rozmanitosť, hocijakú rozmanitosť.**“*

(vysokoškolský pedagóg, zvýraznenie doplnené autorkou)

Otázkam multikultúrnej výchovy v príprave budúcich pedagógov sa v súčasnosti venuje pomerne limitovaná pozornosť. Aj z nášho pilotného dotazníkového prieskumu, ktorý sme realizovali medzi študentmi a študentkami pedagogických fakúlt v Bratislavskom a Prešovskom kraji, sa ukazuje, že väčšina respondentov (67,6 %) síce mala s multikultúrnou výchovou skúsenosť ako so samostatným predmetom, ale len dvaja respondenti uviedli, že sa venovali rozvoju svojich interkultúrnych kompetencií. Práve tie by však mali byť kľúčové – jednak ako príprava na multikultúrne prostredie školy a jednak sprostredkovanie pozitívneho zážitku kultúrnej rozmanitosti žiakom (Mistrík, 2000). Interkultúrne kompetencie zahŕňajú schopnosť kriticky vnímať medzikultúrnou výmenu a komunikáciu, podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov, rozvíjať u nich chápanie a interpretáciu iných kultúr a sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede. Okrem výkonových a obsahových štandardov sú pre efektívne napĺňanie cieľov multikultúrnej výchovy na školách kľúčové aj osobnostné štandardy učiteľa, ktoré sa viažu na jeho postoje. To naznačuje, že multikultúrna výchova oveľa presahuje obyčajné vyučovanie. Z výkonových štandardov možno spomenúť schopnosť vyhodnocovať individuálne potreby detí, aktívne podporovať empatiu, vzájomné porozumenie a spoluprácu medzi žiakmi, používať metódy rozvíjajúce kognitívne i ne-

3 Pozri viac na http://www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010124.pdf

kognitívne zložky osobností žiakov. Okrem toho by mal vedieť klásť otázky, ale aj aktívne počúvať, riešiť konflikty, hodnotiť žiakov rešpektujúc ich rozmanitosť, uvedomovať si vlastné predsudky, podnecovať rôzne formy komunikácie v triede a poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu.

Moree (2008) definuje tri základné typy učiteľov:

Misionári – využívajú široké spektrum metód a žiakov vedú k aktívnej účasti na vyučovaní. Využívajú napr. hranie rolí, skupinovú prácu, súťaže a pod. Najbežnejšou používanou metódou je diskusia a najčastejšie sem spadajú učitelia mladšej generácie.

Opravári – najčastejšie využívajú metódy kritického myslenia. Snažia sa naviesť študentov k hľadaniu rôznych perspektív.

Úradníci – väčšinou využívajú metódy frontálnej výučby, prípadne ich kombinujú s diskusiou. Bývajú často skeptickí voči zavádzaniu nových metód do vyučovania aj voči multikultúrnej výchove. Do tejto skupiny patria väčšinou učitelia staršej generácie.

Samotní učitelia v základných školách sa podľa výskumu SGI z roku 2010 (N = 64, Petrasová, 2010) vo svojej praxi zameriavali na to, aby ich žiaci dokázali komunikovať a žiť s príslušníkmi odlišných skupín (68,5 %), aby tolerovali a rešpektovali odlišné sociokultúrne skupiny (55,6 %) a aby si uvedomovali dosahy svojich verbálnych i neverbálnych prejavov.

3.2.1 Spoznávanie samého seba – predpoklad efektívnej multikultúrnej výchovy

Na to, aby učitelia mohli efektívne pracovať s kultúrnou rozmanitosťou v triede, potrebujú najprv reflektovať svoje vlastné (pozitívne či negatívne) postoje a koncepty sveta, svoju vlastnú kultúrnu či etnickú identitu.

„Vždy začínam multikultúrnu výchovu, pokiaľ je na to priestor, pochopením samého seba. Nie toho druhého. Pochopiť samého seba a z toho potom vystúpiť von a na základe toho sa pozrieť na toho druhého. Pretože máme takisto komplikovanú identitu vybudovanú na množstve vecí, ktoré si sám u seba neuvedomujem, ale musím si uvedomiť.“

(vysokoškolský pedagóg)

Študenti by teda mali byť vedení k reflexii viacnásobnosti vlastnej sociálnej identity, ktorá je založená na ich pocite prináležania k viacerým sociálnym skupinám. Pre každého človeka má veľký význam to, „odkiaľ prišiel“ a „kam patrí“. Hodnoty a pravidlá fungovania vlastnej kultúry si nesieme stále so sebou a sú pre nás dôležité. Vedomie príslušnosti k určitej skupine je veľmi dôležitou súčasťou celkového vedomia samého seba. Avšak chápanie vlastnej identity ako výlučnej (napr. len ako Slováka) vedie k vnímaniu všetkých tých, ktorí túto identitu nezdieľajú, ako „tých druhých“ (outgroup). Naopak, pochopenie komplexnosti vlastnej sociálnej identity môže viesť aj k pocho-

peniu toho, že s mnohými ľuďmi zdieľajú príslušnosť k nejakej skupine, čo následne redukuje striktné rozlišovanie na „my“ a „oni“ a umožňuje budovanie spoločného, inkluzívnejšieho „my“ (Brewer, Pierce, 2005).

3.2.2 Obsah multikultúrnej výchovy

Rozvíjanie pozitívnej sociálnej identity môže byť aj základom pre rozvoj interkultúrnych kompetencií. Interkultúrne kompetentný človek je ten, koho kognitívne, afektívne aj behaviorálne charakteristiky nie sú limitované, ale sú otvorené rastu aj za psychologické hranice jednej kultúry. Takáto osoba disponuje intelektuálnymi, ale aj emocionálnymi kapacitami na to, aby rozoznávala, rešpektovala a ocenila kultúrnu rozmanitosť (McAllister, Irvine, 2000). Interkultúrne kompetentní učitelia aktívne a neustále spochybňujú a prehodnocujú svoje vlastné postoje a presvedčenia (Kim, Lyons, 2003). Len jeden z budúcich učiteľov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, pritom uviedol, že sa v rámci samostatného predmetu multikultúrna výchova venovali aj spoznávaniu vlastnej kultúry. Vyučujúci na pedagogických fakultách si obsah multikultúrnej výchovy nastavujú rôzne, ale základnú štruktúru vnímajú veľmi podobne.

„Prvá časť je o tom, čo je to multikulturalizmus, čo je to multikultúrna výchova, zhruba polovica semestra. A zhruba druhá polovica semestra je o tom, ako pracovať s multikultúrnou výchovou v školách, ako ju vyučovať, ako ju vôbec postaviť prakticky. Ale to neznamená, že prvá časť by bola teoretická a druhá praktická, hoci prvá je teoretickejšia, druhá je praktickejšia.“

(vysokoškolský pedagóg)

Respondenti sa však v rozhovoroch zhodli, že multikultúrna výchova sa nedá „robiť ako teória“. V rámci teoretickej časti predmetu sa najčastejšie venujú vymedzeniu pojmov, ako je multikulturalizmus, etnikum, kultúra, stereotypy a predsudky. Aj v tejto teoretickej časti je však dôležité, akým spôsobom sa s uvedenými pojmami pracuje. Z prieskumu medzi študentmi sa zdá, že v mnohých prípadoch ide skôr o sprostredkovanie definícií týchto javov než o ich reflexiu.

3.2.3 Formy a metódy multikultúrnej výchovy

Hodinová dotácia na multikultúrnú výchovu na pedagogických fakultách v mnohých prípadoch poskytuje priestor len na frontálnu výučbu a sprostredkovanie vedomostí, nie zážitkov.

„(...) dve hodiny prednášky bez seminárov je pre výchovu zbytočné. Lebo môžete im hovoriť, ako sa má MKV učiť, ale nikdy im to neukážete? A preto som teraz trvala na tom, aby mali každý týždeň aj semináre, kde sa dá na tom robiť viac.“

(vysokoškolská pedagogička)

Prednášky boli formou výučby multikultúrnej výchovy, ktorú respondenti nášho prieskumu uvádzali najčastejšie (76,5 %). Na týchto prednáškach však študenti podľa ich odpovedí v prieskume môžu diskutovať slobodne (uviedlo to 70,6 % respondentov). Polovica respondentov zároveň vyjadřila presvedčenie, že vyučujúci ich vedú ku kritickému mysleniu o témach súvisiacich s multikultúrnou výchovou a že v rámci výučby dostávajú dostatok teoretických vedomostí (58,8 %).

V menšej miere sa v rámci multikultúrnej výchovy využívali diskusie (55 %), skupinová práca a zážitkové metódy (po 29 %).

„Decká si to musia zažiť. Snažíme sa to robiť tak, aby to reálne zažili. Študenti to hodnotia mimoriadne dobre, lebo si to zažijú. Majú možnosť sa rozprávať s ľuďmi zvonku. Diskutujú, diskutujú, diskutujú. Pretože vidia multikultúru v praxi, ale pre nich to funguje ako multikultúrna výchova.“

(vysokoškolský pedagóg)

Potrebu viac využívať zážitkové a interaktívne metódy si uvedomujú tak vysokoškolskí pedagógovia, ako aj študenti. Väčšina respondentov z radov študentov (61,8 %) sa vyjadřila, že by v rámci vyučovania uvítala viac interaktívnych metód. Interaktívne a zážitkové metódy (napr. hranie rolí, písanie kultúrnej autobiografie, živé knihy a pod.) sú metódou, ktorá poskytuje priestor nielen na rozvíjanie povedomia o kultúrnej rozmanitosti, ale sprostredkúva aj emocionálny zážitok, vcítenie sa či skúsenosť „toho druhého“. Využívanie hier s tematikou kultúrnej rozmanitosti môže 1. viesť študentov a študentky k reflexii správania, ktorého si neboli vedomí/é, 2. umožniť hrať podľa pravidiel, ktoré sú analógiou na rôzne spoločenské normy, čím je napríklad možné sprostredkovať zážitok menších a 3. vytvoriť bezpečný priestor na experimentovanie či testovanie nových vzorcov komunikácie. Vďaka tomu, že zážitkové metódy zvyšujú motiváciu, záujem a zaangažovanosť študentov a vyžadujú aktívnu participáciu, majú aj potenciál viesť k trvalejšej pozitívnej zmene postojov a dlhodobejšiemu uchovaniu takto získaných vedomostí (Kim, Lyons, 2003).

3.2.4 Skúsenosti s multikultúrnou výchovou a kultúrnou rozmanitosťou počas školskej praxe

Významnou súčasťou multikultúrnej výchovy by mali byť praktické skúsenosti študentov, ktoré by mali v rámci štúdia získať. Tie by mali byť zamerané nielen na testovanie metód výučby multikultúrnej výchovy v základných školách, ale aj na získanie skúseností s (nielen) kultúrnou rozmanitosťou v triedach. Vychádzame z perspektívy, že každé dieťa je jedinečné, mnohé z nich pochádzajú z etnokultúrneho, jazykového či sociálneho prostredia, ktoré nemusí zodpovedať tomu, čo sa považuje za väčšinovú normu. Napriek tomu sa však od nich často (ak nie väčšinou) očakáva, že normy väčšinovej spoločnosti bezvýhradne prijmú a budú sa podľa nich správať.⁴ Multikultúrna škola by však práve naopak mala uznať a oceniť rozmanitosť detí v atmosfére vzájomného rešpektu. Z prieskumu sa však zdá, že pedagogické fakulty na tento aspekt praxe počas štúdiu nekladú

⁴ Analogickú situáciu, avšak rómskych detí v ústavnej starostlivosti, popisujeme v Kriglerová, E. (Ed.) (2015). Štátne deti na jednej lodi? Rómske deti v detských domovoch. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry

dostatočný dôraz. Ako uviedli vysokoškolskí pedagógovia v rámci kvalitatívnych rozhovorov, učiteľská prax počas štúdia je nedostatočná tak rozsahom, ako aj často kvalitou.

V mnohých prípadoch sa realizuje čisto formalisticky a do značnej miery záleží aj na tom, ako zaangažovaný je učiteľ v danej základnej škole, ktorý študentov počas praxe „mentoruje“. Budúci učitelia tak majú pred nástupom do praxe minimálne skúsenosti so skutočnou školskou realitou. Ako uvádzajú Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 12), učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov „využije len časť, a to tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe“. Dôraz sa pritom kladie práve na reflexiu a neustále prehodnocovanie svojich konceptov a perspektív nazerania na vlastnú prax, vzorce správania a komunikácie. Slovensko patrí v medzinárodnom porovnaní ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov. Na niektorých fakultách študent za päť rokov štúdia strávi v praxi celkovo 140 dní (15 % času štúdia) a na iných len 60 dní (5 % času štúdia). Na Slovensku pritom prevažujú fakulty s nižším podielom praxe (5 – 8 % času štúdia stráveného na praxi). Neexistuje navyše legislatívne vymedzenie či garancia určitého štandardu praktickej prípravy budúcich učiteľov a absentuje aj materiálne a personálne zabezpečenie nevyhnutné na jej realizáciu (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

3.3 Riziká, limity a potenciál multikultúrnej výchovy

Prirodzene, nesnažíme sa tvrdiť, že multikultúrna výchova dokáže zázračne meniť postoje budúcich učiteľov a dokonale ich pripraviť na to, aby boli schopní vo svojej praxi vytvárať multikultúrnu školu. Multikultúrna výchova v sebe prirodzene obsahuje aj isté riziká, ktoré však kompetentný pedagóg dokáže limitovať.

Jedným z takýchto rizík je prílišné zdôrazňovanie odlišností a následná stereotypizácia jednotlivých kultúr. K tomuto dochádza najmä vtedy, ak sa multikultúrna výchova obmedzuje na sprostredkovanie poznatkov o jednotlivých kultúrach namiesto toho, aby boli študenti vedení k rešpektu k všetkým ľuďom s ich rôznymi identitami a prežívaním.

„Multikultúrna výchova sa na Slovensku zúžila na sprostredkovanie poznatkov o jednotlivých kultúrach. Ale myslím si, že keď sú naučení rešpektovať všetkých ľudí, nemusia vedieť všetko o kultúre. Sú to len akoby prezentácie rôznych kultúr. Naučme sa rómsku vlajku a teraz budeme lepšie rozumieť Rómom. Často smerujú len k tomu, aby ste spoznali kultúru. Nejde ani tak o to hodnotové, ale spoznať, čo je pre nich typické. A nesmeruje to k tomu, že porozumieť im, alebo že prečo máme spolu žiť. Je to stereotypizujúce a škatuľkujúce.“

(vysokoškolská pedagogička)

Ako sme uviedli, kultúry nie sú nemenné a izolované systémy, ktoré by bolo možné takýmto spôsobom vyčerpávajúco spoznať. Multikultúrna výchova by preto mala smerovať skôr k tomu, aby študenti/budúci učitelia boli otvorení rozmanitosti a naučili sa rešpektovať ľudí, ktorých nevníma-

jú ako sebe podobných. S tým nepochybne súvisí ovplyvňovanie ich postojov, čo je, samozrejme, veľmi náročné vo veku vysokoškolských študentov.

„Postoje nemáme ambíciu zmeniť, to sú dospelí ľudia a zmeniť postoj, to je veľmi ťažké. Niekedy však vidíme veľký posun u študentov. Nemáme to nijako odpozorované, nemáme žiadne výskumy, čisto len intuitívne. Oni sami sa vyjadrujú v zmysle ‚uvedomil som si, pochopil som, aha!‘“

(vysokoškolský pedagóg)

Potenciál ovplyvňovať postoje budúcich učiteľov však multikultúrna výchova určite má, a to v prípade, že dokáže 1. sprostredkovať (pozitívny) kontakt k kultúrnej diverzite; 2. facilitovať otvorené diskusie o témach kultúrnej rozmanitosti a 3. rozvíjať pozitívnu sociálnu identitu všetkých študentov (Zirkel, 2008).

Pozitívny kontakt s kultúrnou diverzitou

Multikultúrna výchova poskytuje priestor nielen na priamy kontakt s kultúrnou diverzitou, ale predovšetkým priestor na uvedomenie si rozmanitosti. Dokáže teda poskytnúť priestor na priamy alebo sprostredkovaný kontakt s inými etnokultúrnymi skupinami. Allport (1954) vymedzuje štyri podmienky, kedy medziskupinový kontakt môže prispieť k redukcii predsudkov: **1.** skupiny prichádzajúce do kontaktu (aj nepriamo) musia mať **rovnocenný status**, čo možno navodiť práve v kontexte vzdelávania a dekonštruovať tak reprodukciu nerovností v spoločnosti; **2. kontakt facilituje autorita**, napr. vyučujúci, ktorý proaktívne a principiálne presadzuje zlepšovanie medziskupinových postojov a vzťahov; **3.** skupiny prichádzajúce do kontaktu by mali **pracovať na spoločných cieľoch**, ktoré umožňujú formovanie spoločnej, nadradenej identity a **4. kontakt musí byť dlhodobý**, pretože ten umožňuje vytváranie zmysluplných vzťahov medzi jednotlivcami z rozmanitých skupín.

Otvorené diskusie o témach kultúrnej rozmanitosti

Viacere výskumy potvrdili, že neformálne diskusie medzi študentmi, ale aj formalizované diskusie v rámci seminárov o témach týkajúcich sa kultúrnej rozmanitosti majú pozitívny dosah tak na rozvoj kognitívnych kompetencií, ako aj ich postoje voči iným sociálnym skupinám (pozri prehľad zistení v Zirkel, 2008).

Rozvoj pozitívnej sociálnej identity všetkých študentov

Okrem toho, že pozitívna sociálna identita je spätá aj s vyšším sebahodnotením a celkovo pozitívnejším sebaobrazom, prispieva aj k vytváraniu kontextu väčšej rovnosti pre kontakt skupín s rôznym spoločenským statusom. Reflexia vlastnej identity v jej komplexnosti u študentov pochádzajúcich z väčšinovej spoločnosti zároveň scitlivoje ich vnímanie rozmanitosti identít aj u ľudí, ktorých by inak zaradili do skupiny „tých druhých“ (Zirkel, 2008).

Zhrnutie

Multikultúrna výchova nie je všemocným nástrojom premeny spoločnosti na otvorenú a rešpektujúcu rozmanitosť ľudských identít a kultúrnych rámcov. Môže však byť jedným z krokov, ktorá procesy tejto premeny posunie o kúsok ďalej. Na to by však potrebovala mať omnoho silnejšie zastúpenie nielen v štátnom vzdelávacom programe, školských vzdelávacích programoch a osnovách jednotlivých predmetov, ale predovšetkým v povedomí tých, ktorí by ju mali v školách presadzovať, teda učiteľov a budúcich učiteľov. Ak chceme, aby školy jedného dňa boli multikultúrne, potrebujeme multikultúrne zmýšľajúcich učiteľov, ktorí ich budú môcť vytvárať. **Multikultúrnou školou** pritom rozumieme školu, v ktorej nielen koexistujú deti a personál z rôznych kultúr. **Je to škola, v ktorej neexistuje jedna dominantná kultúra, ale v ktorej majú všetky kultúry vo svojich rozmanitých a heterogénnych podobách svoje miesto a svoju hodnotu a táto hodnota je im aktívne priznávaná.** Multikultúrna výchova by teda mala byť jedným z prostriedkov zmeny **ducha školy**. Pre budúcich učiteľov je to nepochybne nesmierne náročná úloha. Po štúdiu prichádzajú do praxe, ktorá funguje podľa istých, už zabehnutých pravidiel, ktoré je ťažké meniť. Školy navyše fungujú v rámci vzdelávacieho systému, ktorý by potreboval zmenu ako takú. Posúvanie ducha školy smerom k narúšaniu paradigmy dominantnej kultúry je preto pre učiteľov a budúcich učiteľov obrovskou výzvou. Je však možné snažiť sa presadzovať **zmeny na mikroúrovni**, teda na úrovni triednych kolektívov a vzťahov v nich a zameriavať sa na ich potenciálny multiplikačný efekt aj v iných prostrediach, za hranicami triedy. Avšak na to, aby budúci učitelia boli schopní týmto smerom cielene pracovať, potrebujú tak pedagogické, ako aj sociálne zručnosti, ktoré by mohli/mali rozvíjať už počas prípravy na svoju pedagogickú prax.

Zistenia z prieskumu však naznačujú, že príprava učiteľov na vytváranie multikultúrnej školy má značné limity. Vzhľadom na to, že najčastejšie využívanou metódou využívanou v rámci multikultúrnej výchovy sú prednášky, prípadne v kombinácii s diskusiami, domnievame sa, že pedagogické fakulty vychovávajú skôr „úradnícky“ typ učiteľov (Moree, 2008). Avšak **na to, aby boli učitelia schopní vo svojej praxi vytvárať multikultúrnú školu**, teda školu postavenú na hodnotách rešpektu voči jedinečnosti každého dieťaťa, ale aj rodiča, **potrebujú byť tak trochu „misionármi“.**

Súčasná prax prípravy budúcich učiteľov im však neumožňuje dostatočne rozvíjať kompetencie na to, aby sa nimi mohli stať. Na viacerých pedagogických fakultách sa multikultúrna výchova síce vyučuje ako samostatný predmet alebo ako prierezová téma, ale najčastejšie využívanou metódou výučby sa ukazuje byť práve spomínaná frontálna výučba zameraná na témy rasizmu, stereotypov či kultúrnych rozdielov, čo môže viesť, paradoxne, k ešte väčšej stereotypizácii kultúr. Budúcim učiteľom sú teda pravdepodobne sprostredkované pomerne solídne teoretické informácie, avšak nedostatočne sa pracuje s ich postojmi. Zároveň nedochádza k prepojeniu získaných teoretických poznatkov so školskou praxou už počas štúdia. Multikultúrna výchova však nie je izolovanou témou, ale „komplexným interdisciplinárnym výchovným postupom, formujúcim aj hodnotové orientácie a postoje študentov“. Nemožno teda vyučovať multikultúrnú výchovu, ale len „multikultúrne vychovávať“. Nie je nevyhnutné začleňovať multikultúrnú výchovu ako samostatný predmet. Bez ohľadu na umiestnenie multikultúrnej výchovy v učebných plánoch pedagogických fakúlt sa totiž **multikultúrna výchova** nemôže obmedziť len na explicitné vyučovanie

medzikultúrneho porozumenia, ale **musí brať do úvahy aj tzv. skryté kurikulum fakulty**. To zahŕňa napríklad spôsoby, akými daná fakulta rešpektuje menšinové názory a vyjadrenia, spôsoby, ktoré fakulta preferuje v komunikácii medzi rôznymi kultúrami, mieru, do akej organizácia a chod fakulty akceptuje kultúrnu rôznorodosť, diferenciaciu potrieb študentov z rôznych kultúrnych a sociálnych skupín, regiónov a krajín (Mistrík, 2000). A hoci nie je možné zovšeobecňovať, prvotné zistenia a skúsenosti skôr naznačujú, že multikultúrna výchova na pedagogických fakultách je v mnohých prípadoch skôr výučbou o esencialisticky chápaných kultúrnych rozdieloch (napr. sprostredkovanie informácií o sviatkoch či osobnostiach rôznych kultúr), ktorá navyše nie je prepojená s praktickými skúsenosťami s rozmanitosťou triednych kolektívov. Aj **na pedagogických fakultách by teda najprv malo dôjsť k zmene ducha školy, ktorý by bol v súlade s princípmi multikultúrnej výchovy**.

Použitá literatúra

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Bačová, V. (2009). *Súčasný smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitivizmu*. Druhé vydanie. Bratislava: VEDA.

Brewer, M.B., Pierce, K.P. (2005). Social Identity Complexity and Outgroup Tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 428 - 437.

Dúbravová, V. (2006). Multikultúrna výchova. In Šoltésová, K. (Ed.), *MULTI-KULTI na školách: Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

Easterly, W., Ritzan, J., Woolcock, M. (2006). *Social Cohesion, Institutions and Growth*. Working Paper No. 4. London: Centre for Global Development.

Gallová Kriglerová, E. (2009). Kultúrna rozmanitosť. In Gallová Kriglerová, E., Kadlečíková, J. a kol., *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

Gallová Kriglerová, E., Kadlečíková, J. (2012). *Verejná mienka v oblasti pravicového extrémizmu*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

Hooghe, M., Reeskens, T., Stolle, D. (2007). Diversity, Multiculturalism and Social Cohesion: Trust and Ethnocentrism in European Societies. In Banting, K., Courchene, T.J., Seidle, F.L. (Eds.), *Belonging? Diversity, Recognition, and Shared Citizenship in Canada*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Chan, J., To, H.P., Chan, E. (2006). Reconsidering Social Cohesion: Developing Definition and Analytical Framework for Empirical Research. *Social Indicators Research*, 75(29), 273 - 302.

Chudžíková, A. (2013). *Construction of National Identity in Political Discourses in Slovakia*. Nepublikované čiastkové závery sú dostupné na [http://www.cceidentity.eu/database/issues?f\[0\]=taxonomy_vocabulary_1%3A2](http://www.cceidentity.eu/database/issues?f[0]=taxonomy_vocabulary_1%3A2).

Jurásková, M., Kriglerová, E., Rybová, J. (2004). *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2004*. Bratislava: Úrad splnomocnenkyne vlády pre rómske komunity.

Kadlečíková, J. (2009). Multikultúrna výchova z pohľadu socializácie. In Gallová Kriglerová, E., Kadlečíková, J. a kol., *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

Kim, B. S., Lyons, H.Z. (2003). Experiential Activities and Multicultural Competence Training. *Journal of Counselling and Development*, 81, 400 - 408.

- Kosová, B.&Tomengová, A. a kol. (2015). Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bystrica: Belianum.
- Kriglerová, E. (Ed.) (2015). Štátne deti na jednej lodi? Rómske deti v detských domovoch. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Lajčáková, J. (2013). Menšinová politika na Slovensku v roku 2012. Výročná správa. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Lancee, B., Dronkers, J. (2008). Ethnic Diversity in neighborhoods and individual trust of immigrants and natives: A replication of Putnam. Pracovný materiál prezentovaný na medzinárodnej konferencii Teoretické perspektívy sociálnej kohézie, Brusel.
- Letki, N. (2008). Does Diversity Erode Social Cohesion? Social Capital and Race in British Neighbourhoods. *Political Studies*, 56(1), 99 - 126.
- McAllister, G., Irvine, J. J. (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3 - 24.
- Mistrík, E. (2000). Multikultúrna výchova v príprave učiteľov. Bratislava: Iris.
- Mistrík, E. (2008). Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúru rôznorodosti. Bratislava: OSF.
- Mistrík, E. (2011). Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1. Bratislava.
- Modood, T., Werbner, P. (1997). The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community. London: Zed Books.
- Moree, D. (2008). How Teachers Cope with Social and Educational Transformation. Prague: Eman.
- Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. London: MacMillan Press Ltd.
- Petöcz, K. (2009). Slovakia since 2004 – National Populism and the Hungarian Issue. In: K. Petöcz (ed.), *National Populism and Slovak – Hungarian Relations in Slovakia 2006 – 2009*. Šamorín: Forum Minority Research Institute.
- Petrasová, A. (2010). Realizácia multikultúrnej výchovy v základných a stredných školách. In www.multikulti.sk. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Pettigrew, T. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology* (49), 65 – 85.

Prezídium Policajného zboru SR, ÚHCP (2015). Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2014. Bratislava.

Průcha, J. (2006). Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton.

Sonoka, S. N., Johnston, R., Banting, K. (2007). Ties That Bind? Social Cohesion and Diversity in Canada. In Banting, K., Courchene, T. J., Seidle, F. L. (Eds.), *Belonging? Diversity, Recognition, and Shared Citizenship in Canada*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Vašečka, M. (2008). Nationalized Citizenship in Central European countries. In: M. Vašečka (ed.), *Nation úber Alles. Processes of Redefinition and Reconstruction of the Term Nation in Central Europe*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Vašečka, M. (2009). Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike. Bratislava: IOM.

Vertovec, S., Wessendorf, S. (2010). *The Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices*. New York: Routledge.

Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1 147 – 1 181.

Budúci učítelia budúcej multikultúrnej školy

Vydalo: Centrum pre výskum etnicity a kultúry
Klariská 14
811 03 Bratislava
www.cvek.sk

Autorka: Alena Chudžíková

Jazyková korektúra: Jarmila Svíková

Grafická úprava: Branislav Kátlovský

Tlač: DEVELSKI, s. r. o.

Štúdia vyšla v rámci projektu Slovensko pre všetkých,
ktorý CVEK realizuje s podporou Think Tank Fund Open Society Foundations.

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry



SLOVENSKO PRE
Všetkých



 SLOVENSKO PRE
Všetkých