

Elena Gallová Kriglerová, Jana Kadlečíková a kol.

**KULTÚRNA  
ROZMANITOSŤ A JEJ  
VNÍMANIE ŽIAKMI  
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA  
SLOVENSKU**

BRATISLAVA 2009

## **Kultúrna rozmanitosť**

a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku

**Elena Gallová Kriglerová**

**Jana Kadlečíková**

**a kolektív**

## **Recenzenti:**

**doc. Dr. Vladimír Labáth, PhD.**

**PhDr. Dušan Ondrušek, CSc.**

**Vydala:** © Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2009

**Jazyková úprava:** PhDr. Tatiana Žáryová

**Obálka:** © Mayer/McCann Erickson

**Grafická úprava a tlač:** Renesans, s. r. o.

**Náklad:** 500 ks

**Vydanie:** prvé

## **Partneri:**



Karpatská 7, 811 05 Bratislava

tel. 02/52444110

[www.cvek.sk](http://www.cvek.sk)

## **Publikáciu môžete získať na adrese:**

Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Baštová 5, 811 03 Bratislava

tel.: 02/54 41 47 30

fax: 02/54 41 88 67

e-mail: [osf@osf.sk](mailto:osf@osf.sk)

[www.osf.sk](http://www.osf.sk)

ISBN 978-80-969271-9-7

Výskum zverejnený a interpretovaný v tejto publikácii je jedným z výstupov iniciatívy, ktorá sa pokúša hľadať odpovede na otázky a nastavenia smerovania multikultúrnej výchovy vo formálnom a neformálnom výchovno-vzdelávacom procese. Ďakujeme všetkým, ktorí svojou prácou, cennými pripomienkami a radami prispeli k jej vzniku.

#### **Hlavné autorky:**

Elena Gallová Kriglerová, Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Jana Kadlečíková, Centrum pre výskum etnicity a kultúry

#### **Spoluautori:**

Zuzana Alenová, Pedagogická fakulta UK v Bratislave

Erich Mistrík, Pedagogická fakulta UK v Bratislave

Vlado Rafael, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

#### **Koordinátori iniciatívy:**

Barbora Kahátová, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Vlado Rafael, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

#### **Spolupracovníci a oponenti výskumnej časti:**

PaedDr. Ján Cangár – Štátny pedagogický ústav, Bratislava

PhDr. Oľga Gyárfášová, PhD. – Inštitút pre verejné otázky, Bratislava

PhDr. Eva Končoková – Nadácia škola dokorán, Žiar nad Hronom

doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. – Filozofická fakulta UK, Bratislava

Mgr. Alena Pániková, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, Bratislava

PaedDr. Zuzana Réveszová, Súkromná ZŠ, Slobody 1, Košice

Mgr. Lubica Stanek, M. A. – Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, Bratislava

Mgr. Daniel Škobla, PhD. – United Nations Development Programme, Bratislava

PhDr. Alena Turčanová, Spojená škola, Tilgnerova 14, Bratislava

doc. RNDr. Juraj Vantuch, CSc. – Pedagogická fakulta UK, Bratislava

PhDr. Imrich Vašečka, PhD. – Fakulta sociálnych štúdií Masarykovy univerzity, Brno

# OBSAH

<b>Predhovor .....</b>	<b>7</b>
<b>I. Kultúrna diverzita v súčasnej spoločnosti:</b>	
<b>pohľad z makro- a mikrosociálnej roviny .....</b>	<b>11</b>
1. Kultúrna rozmanitosť (Elena Gallová Kriglerová).....	12
1.1. Vnímanie kultúrnych odlišností.....	12
1.2. Globalizácia a zmeny vo vnímaní národného štátu.....	14
1.3. Etnická a kultúrna rozmanitosť vo svete a u nás .....	15
1.4. Kultúrna rozmanitosť a sociálna súdržnosť v spoločnosti .....	18
Použitá literatúra:.....	20
2. Multikultúrna výchova z hľadiska socializácie (Jana Kadlečíková) .....	22
Použitá literatúra:.....	26
<b>II. Výskum vnímania kultúrnej rozmanitosti žiakmi základných</b>	
<b>škôl na Slovensku (Elena Gallová Kriglerová, Jana Kadlečíková) .....</b>	<b>27</b>
1. Metodológia výskumu .....	28
2. Kultúrna diverzita a vnímanie odlišnosti .....	31
2.1. Emocionálna zložka postoja .....	33
2.2. Kognitívna zložka postoja .....	33
2.3. Konatívna zložka postoja .....	34
3. Skúsenosti mladých ľudí s kultúrnou rozmanitosťou .....	36
4. Socializácia a kultúrna rozmanitosť .....	39
5. Vnímanie tradičných a nových menších mladými ľuďmi.....	43
5.1. Vnímanie Vietnamcov.....	44
5.2. Vnímanie moslimov .....	45
5.3. Vnímanie Rumunov .....	47
5.4. Vnímanie utečencov .....	49
5.5. Vnímanie Maďarov .....	50
5.6. Vnímanie Rómov .....	53

5.7. Vnímanie cudzincov.....	55
5.8. Miera pozitívneho/negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín .....	56
5.9. Porovnanie vnímania príslušníkov tradičných a nových menšín .....	58
5.10. Zhrnutie k vnímaniu tradičných a nových menšín .....	62
6. Znalosti o tradičných a nových menšinách .....	64
7. Multikultúrna výchova .....	68
Použitá literatúra:.....	72
<b>III. Multikultúrna výchova a vzdelávacia prax na Slovensku.....</b>	<b>73</b>
1. Možnosti a obmedzenia pri uplatňovaní princípov multikulturalizmu v súčasnom systéme vzdelávania na Slovensku (Vlado Rafael) .....	74
Použitá literatúra:.....	81
2. Možnosti a hranice metodického uchopenia multikultúrnej výchovy v školskom edukačnom procese (Zuzana Alenová) .....	82
Použitá literatúra:.....	89
3. Odporúčania pre prípravu učiteľov (Erich Mistrík).....	91
4. Odporúčania pre školský manažment (Vlado Rafael).....	95
Použitá literatúra:.....	95
<b>Zhrnutie.....</b>	<b>98</b>
<b>Summary.....</b>	<b>103</b>
<b>O autoroch.....</b>	<b>107</b>
<b>Príloha – Prvostupňové triedenie údajov .....</b>	<b>108</b>



## Vážení čitatelia a čitateľky,

na vzniku tejto publikácie sa podieľal tím ľudí z Centra pre výskum etnicity a kultúry, výskumného partnera a odborného garanta výskumu, a Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, autora myšlienky, zadávateľa výskumu a súčasne vydavateľa publikácie. Za jej uvedenie do života však vďačíme dlhodobejšej vzdelávacej iniciatíve, na ktorej sa podieľalo veľmi široké spektrum ľudí s rôznorodými názormi a skúsenosťami.

Problematika multikulturalizmu sa objavuje vo vzdelávaní ako prierezová. Publikáciou chceme prispieť k spoločenskému diskurzu o tejto závažnej téme a zároveň aspoň čiastočne zaplniť nedostatok akýchkoľvek zhodnotení potrieb, analýz, výskumov a evaluácií, ktoré by predchádzali zavádzaniu nových verejných politík do vzdelávacej praxe. Zámerom publikácie je teda ponúknuť prostredníctvom realizovaného výskumu validné kvantitatívne údaje vypovedajúce o súčasnom vnímaní kultúrne odlišných skupín žijúcich na Slovensku mladými ľuďmi a zároveň skúmať, aké ďalšie faktory a sociálne javy toto vnímanie ovplyvňujú. Na základe týchto dát publikácia ponúka interpretácie, do akej miery sú samotní žiaci posledných ročníkov druhého stupňa základných škôl na kultúrne interakcie pripravení, a následne hľadá odpovede, ako čo najefektívnejšie multikultúrnu výchovu do škôl zavádzať. Keďže sa pohybujeme v rámci aktuálnej verejnej politiky v oblasti vzdelávania, obsahom tejto publikácie sa snažíme prispieť k jej skvalitneniu. Veď definícia multikultúrnej výchovy a zmapovanie jej potrieb na slovenskom trhu ešte vždy veľmi chýbajú.

Publikácia predstavuje odborný sociologicko-pedagogický text, ktorý sme sa snažili spracovať čitateľsky príťažlivou formou. Jej obsahom je sociologický výskum *Vnímanie kultúrnej rozmanitosti žiakmi základných škôl na Slovensku* s interpretáciami zistených dát a teoretické východiská, ktoré sa snažia prezentované údaje zasadiť do širšieho spoločenského kontextu. Zároveň však text obsahuje kapitoly, ktoré vzhľadom na zadanie výskumu uvádzajú čitateľov do užšieho kontextu pedagogickej praxe. Formulované výskumné otázky sa snažili smerovať odpovede respondentov k zodpovedaniu primárnych otázok súvisiacich s implementáciou multikultúrnej výchovy do škôl, predovšetkým v oblasti riadenia škôl, pripravenosti učiteľov a pedagogických metód. Vo výskume teda nešlo výhradne o skúmanie vnímania žiakov a mieru ich citlivosti na kultúrnu diverzitu, ale aj o nastavenia kurikúl jednotlivých predmetov, skúmanie pôsobenia jednotlivých výchovných zložiek, vplyvov školského, rodinného, mimoškolského prostredia. Teoretická časť publikácie je preto obohatená o východiská a odporúčania pre vzdelávaciu prax.

S prípravou teoretickej časti publikácie sme oslovili viacerých autorov a autorky, ktorí sa problematikou dlhodobejšie zaoberajú. Ich prístupy k písaniu textov sa však rôznia. Spoločnou bázou vo všetkých týchto textoch je empirická časť a zistené výsledky výskumu. Jednoznačnej definícii multikultúrnej výchovy sa však autori v textoch vyhli, uprednostňujú rôzne argumentačne podložené interpretácie, spojené s hľadaním vysvetlenia pre daný jav. Vydavateľ tejto publikácie sa opiera o spoločné stanovisko viacerých zainteresovaných, ktoré je výstupom dlhodobejšej vzdelávacej iniciatívy, kde sa okrem iného uvádza: „Chceme sa vyvarovať negatívnych dôsledkov multikulturalizmu, chceme však rozvíjať tie pozitívne procesy, ktoré vedú k vzájomnému porozumeniu, k rešpektovaniu zákonov a k ochrane kultúrneho dedičstva.“<sup>1</sup> Multikultúrna – interkultúrna výchova je chápaná ako „systém výchovných cieľov a postupov, ktoré majú za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr“<sup>2</sup>.

Koncept publikácie je postavený tak, aby si v prezentovaných dátach a vysvetľujúcich textoch našli potrebné údaje viaceré cieľové skupiny, ktorým je aj v našom záujme publikáciu predstaviť. V súvislosti s primárnym zameraním pomôcť multikultúrnou výchovu čo najefektívnejšie zavádzať do škôl je určená riadiacim a koncepčným pracovníkom, ktorí sa na reforme vzdelávania podieľajú, tým, ktorí budú reformu monitorovať, vyhodnocovať a ktorí budú odporúčať návrhy na zmeny v kvalite. Ďalej je určená samotným realizátorom školskej verejnej politiky, zriaďovateľom škôl, riaditeľom a školským radám, pedagogickým pracovníkom, ktorí môžu v rámci svojej školy zostaviť školské vzdelávacie programy tak, aby spĺňali ciele a očakávania prierezovej témy multikultúrna výchova s reálnymi výsledkami v praxi. A v neposlednom rade publikáciu môžu pre svoju potrebu využiť individuálni sympatizanti, študenti či akademici, pre ktorých je téma multikulturalizmus a výchova v spoločnosti rovnako aktuálna, prítlačivá a urgentná.

Výsledky samotného výskumu prinášajú niektoré až alarmujúce zistenia. V každom prípade môžeme potvrdiť, že argumentujú za potrebnosť a dôležitosť zavedenia multikultúrnej výchovy ako prierezu jednotlivými predmetmi vo výchovno-vzdelávacom procese v školách. Jeho výsledky však nehovoria len o vzdelávacom systéme. Poskytujú aj zaujímavé zistenia o špecifickej skupine mladých ľudí, ktorí sa o niekoľko rokov stanú tými, ktorí budú rozhodovať o podobe tejto krajiny. Upozorňujú na aktuálny stav ich nastavenia a prijímania kultúrnej inakosti práve vo veku formovania a upevňovania si názorov a postojov, a tým aj na trendy vývoja spoločnosti na Slovensku. Ponúkajú spätnú väzbu samotným učiteľom a zjednodušené tým, ktorí o podobe výchovno-vzdelávacieho procesu rozhodujú.

Zavádzanie tejto témy do výučby bude prinášať mnohé zmeny. Predovšetkým to budú zvýšené nároky na učiteľov, ich prípravu a kompetencie. Bude dôležité, aby vedeli vychovávať nielen vo svojom predmete, ale aj prostredníctvom svojho predmetu. Bude potrebné, aby samotná škola pripravovala dlhodobé stratégie, rozvíjala schopnosti vnímať multikultúrnú atmosféru školy i schopnosť zahrnúť prvky kultúrnej tolerance do každodenného života školy. Bude potrebné,

---

1 Mistrík, E. a kol. (2008) *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, s. 14. Publikácia sa dá stiahnuť tu: [http://www.osf.sk/Documents/Publikacie/Publikacia%20MultiKultur\\_SR\\_2008.pdf](http://www.osf.sk/Documents/Publikacie/Publikacia%20MultiKultur_SR_2008.pdf).

2 Mistrík, E. a kol. (2008) *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, s. 18.



aby škola nielen pojala do konkrétneho predmetu poznanie o menšinách, ale aby ponúkala skúsenosť s menšinami, a to vo všetkých predmetoch, aby diskutovala o vzťahoch v najbližších susedstvách, pracovala s mimoškolským prostredím a rozvíjala schopnosti pozitívne ovplyvňovať komunitu, rodičov, miestnu samosprávu a pod.

Dúfame, že na nasledujúcich stranách vám prinesieme čo najviac odpovedí na otázky, prečo a ako si s multikultúrnou výchovou poradiť.

*Barbora Kahátová*

Nadácia otvorenej spoločnosti



KULTÚRNA DIVERZITA  
V SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI:

- POHĽAD Z MAKRO-  
A MIKROSOCIÁLNEJ ROVINY

# 1. KULTÚRNA ROZMANITOSŤ

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

„Slovensko je krajinou Slovákov, a tak by to malo ostať.“ Tento názor má takmer polovica mladých pätnásťročných obyvateľov Slovenska. Naznačuje to mnohé o tom, aký diskurz na Slovensku panuje v otázke o vnímaní charakteru tejto krajiny. Názory mladých ľudí sa formujú v procese primárnej socializácie (reprodukovujú sa tak názory a postoje rodičov), ale aj počas sekundárnej socializácie (postoje sú tak formované na základe toho, čo sa mladí ľudia učia v škole – pozri II. časť tejto publikácie). Zároveň je ich vnímanie kultúrnej rozmanitosti a jednotlivých skupín ovplyvňované aj spoločenským a politickým diskurzom, sprostredkúvaným predovšetkým médiami.

Tento text má za cieľ poukázať na to, že kultúrna rozmanitosť je súčasťou prostredia Slovenska a etnocentrický pohľad na túto krajinu vyplýva z nereflektovania tejto rozmanitosti. Hovoríť o kultúrnych odlišnostiach však do veľkej miery znamená balansovať na ostrí noža. Na jednej strane totiž hrozí, že kultúrne skupiny budeme vnímať ako diskrétné entity s jasne vymedzenými hranicami, ako niečo materiálne, dané, a teda nemenné. Členovia týchto skupín sú potom vnímaní ako pasívni „nositelia“ kultúry.<sup>1</sup> Kultúrne skupiny by nemali byť vnímané ako samozrejmé, vnútorne homogénne a jednoznačne ohraničené<sup>2</sup>, lebo takýto prístup viac kreslí hranice medzi jednotlivými skupinami existujúcimi v danej spoločnosti, ako vytvára priestor na vzájomnú interakciu a koexistenciu.

## 1.1. VNÍMANIE KULTÚRNYCH ODLIŠNOSTÍ

Rogers Brubaker navrhuje vnímať etnicitu, rasu a národ nie v pojmoch substantívnych skupín alebo entít, ale v praktických kategóriách, kultúrnych idiómoch, inštitucionálnych formách atď. „To znamená uvažovať o etniczácii ako o politických, sociálnych, kultúrnych a psychologických procesoch.“<sup>3</sup>

Kultúrne odlišnosti sú teda sociálne konštruované, čo však neznamená, že neexistujú vo vnímaní ľudí. Prostredníctvom percepcie, kategorizácie, reprezentácie a identifikácie<sup>4</sup> istých charakteristík formujeme svet okolo nás. V každej spoločnosti existujú kategórie, ktorými sú opisované isté skupiny zvonku alebo zvnútra samotnými členmi týchto skupín. Kultúrna odlišnosť by mala byť interpretovaná ako výsledok kognitívnych a sociálnych procesov v spoločnosti. Príslušníci rôznych skupín môžu mať pocit prináležitosti k danej skupine. Zároveň sú určité zdieľané hodnoty a normy (a zároveň aj pocit prináležitosti) prenášané v procese socializácie a enkulturácie na ďalšie generácie. Tento proces sebakategorizácie nemusí byť uvedomelý, môže byť implicitne zakotvený v socializačnom procese prostredníctvom inskripcie.<sup>5</sup> V tomto procese zároveň dochá-

1 Pierik, R. (2004) *Conceptualizing cultural groups and cultural difference*. Ethnicities, č. 4, s. 503.

2 Brubaker, R. (2003) *Neither Individualism nor "Groupism": A reply to Craig Calhoun*. Ethnicities, č. 3, s. 553.

3 Brubaker, R. (2003) *Neither Individualism nor "Groupism": A reply to Craig Calhoun*. Ethnicities, č. 3, s. 555.

4 Brubaker, R. (2004) *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press.

5 Pierik, R. (2004) *Conceptualizing cultural groups and cultural difference*. Ethnicities, č. 4, s. 533.

dza k vytváraníu komunity a solidarity. Ak teda hovoríme o kultúrnej odlišnosti, máme tým na mysli kategorizáciu istých skupín na základe vlastného pocitu prináležitosti k danej skupine a zároveň kategorizáciu „zvonka“. Samozrejme, takéto kategorizácie neplatia len pre skupiny členené na základe etnicity. Pocit prináležitosti, vnútornej solidarity alebo aj kategorizácia istých skupín zvonku sa môže týkať akýchkoľvek iných skupín (napríklad zdravotne postihnutých ľudí, gayov a lesbičiek, bezdomovcov). V tomto texte sa vzhľadom na ciele, ktoré si multikultúrna výchova kladie, zameriavame na skupiny, ktoré sú kategorizované podľa etnicity buď na základe oficiálneho „uznania“ prostredníctvom legislatívy (tradičné menšiny), alebo spoločných kultúrnych charakteristík (spoločný jazyk, krajina pôvodu alebo odlišné náboženstvo v prípade nových menšín vznikajúcich na základe novodobej migrácie).

Ak v tomto texte píšeme o kultúrnej odlišnosti, neprípisujeme jej nijaký hodnotiaci náboj a nestaviame jednotlivé kultúrne skupiny „proti sebe“. Nezameriavame sa na kultúrnu odlišnosť v esencialistickom zmysle, skôr reflektujeme existujúcu heterogenitu v spoločnosti. Nie je teda cieľom sledovať, ktoré charakteristiky v skutočnosti odlišujú jednotlivé skupiny od iných a do akej miery, zameriavame sa na to, ako je kultúrna rozmanitosť reflektovaná v spoločnosti.

Dejiny jednotlivých krajín sú dejinami migrácie. „*Homo migrans*“ existuje rovnako dlho ako *Homo sapiens* a dejiny migrácie sú súčasťou všeobecných dejín a len na jej pozadí je možné ich pochopiť.<sup>6</sup> Rovnako aj história Slovenska je históriou množstva migračných prúdov, v ktorých rámci dochádzalo k stretu a vzájomnému ovplyvňovaniu rôznych kultúr. Okrem Slovanov postupne prichádzali na územie dnešného Slovenska Židia, Rómovia, Valasi, Nemci, Chorváti, Maďari, Rusíni a ďalšie skupiny. Všetky tieto skupiny na seba vzájomne pôsobili a spoločne vytvorili to, čo sa dnes často interpretuje ako „slovenská“ kultúra. Niektoré z nich sa postupom času asimilovali, iné si dodnes zachovávajú isté odlišnosti v podobe odlišného jazyka, tradícií alebo minimálne pocitu spolunáležitosti k danej skupine.

Zároveň sú známe obdobia vysťahovalectva<sup>7</sup> do rôznych krajín a následného návratu, čo prispelo tiež k prinášaniu rôznych kultúrnych prvkov. Preto dnes nemožno hovoriť, že Slovensko je výlučne krajinou Slovákov. Etnická rozmanitosť je prirodzenou súčasťou našej histórie, a preto je nevyhnutné ju takto aj reflektovať.

O Slovensku a Slovákoch zároveň panuje množstvo mýtov, ktoré prispievajú k utváraníu etnocentrického postoja k vlastnej krajine. Tieto mýty sa vytvárajú aj vďaka nacionalizmu, ktorý vníma národ ako jav *sui generis* – ako objektívne existujúcu prirodzenú sociálnu jednotku, ako organickú bytosť, ktorá disponuje jednotnou vôľou. Národ má na základe nacionalistického vnímania „prirodzené, neodcudziteľné a najmä výlučné právo na vlastníctvo územia, ktoré od *nepamäti* obýva, a takisto má právo na tomto území vládnuť“<sup>8</sup>. Od takéhoto vnímania usporiadania spoločnosti je už len krok k vytváraníu mýtov o tisícročnom útlaku národa, ako ho poznáme z niektorých interpretácií našej histórie, prípadne k uprednostňovaniu *bratských* národov oproti *nepriateľským*

6 Bade, K. J. (2000) *Evropa v pohybu. Evropské migrace dvou staletí*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

7 Viac o migrácii na naše územie a vysťahovalectve z tohto územia je možné nájsť v kapitole *Migranti*, ktorá je súčasťou Multikultúrnej príručky vydávanej Nadáciou Milana Šimečku, kol. (2006) *Multi-kulti na školách: metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

8 Vörös, L. (2005) *Mýtus národa*. In: Krekovič, E. – Mannová, E. – Krekovičová, E. *Mýty naše slovenské*. Bratislava: Academic Electronic Press, s. 43 – 44.

národom. Rovnako sa môže prejavíť aj vo vzťahu k menšinám alebo etnickým skupinám v rámci jednej krajiny, ktorá je definovaná ako „národný štát“. Stotožňovanie národa s politickými hranicami štátu bolo možné spochybňovať vždy (aj pre už spomínanú etnickú diverzitu, ktorá existuje takmer v každej krajine), v súčasnosti však najmä vzhľadom na globalizáciu a významné zmeny v štruktúrach jednotlivých spoločností už stojí koncept národného štátu na vratkých nohách.

## 1.2. GLOBALIZÁCIA A ZMENY VO VNÍMANÍ NÁRODNÉHO ŠTÁTU

Napriek tomu, že migrácia je nevyhnutnou súčasťou dejín každej krajiny, v súčasnosti nadobúda rozmery, aké nikdy v minulosti nemala. To nevyhnutne súvisí aj s procesom globalizácie, vďaka ktorému sa svet „zmenšuje“, stáva sa z neho globálna dedina. Dochádza k predtým nevídanému rozširovaniu komunikačných sietí, hranice národných štátov postupne strácajú svoju dôležitosť, s čím súvisí aj oslabovanie dôležitosti národnej identity a občianstva a narastanie kultúrnej rozmanitosti. Kritika globalizácie súvisí predovšetkým s jej ekonomickou dimenziou. V tejto súvislosti sa hovorí o nerovnomernom rozložení benefitov globalizácie medzi jednotlivými krajinami, čím vznikajú významné ekonomické nerovnosti medzi tzv. rozvinutými krajinami a krajinami tretieho sveta.

Na druhej strane, nikdy v histórii nebol svet taký otvorený ako v súčasnosti. Narastajúca migrácia a zvyšujúca sa mobilita má dosah aj na rozvoj technológií, prenos informácií, ale aj na možnosti výmeny kultúrneho a intelektuálneho bohatstva. To všetko umožňuje intenzívnejšie priame alebo nepriame interakcie medzi jednotlivcami patriacimi k rôznym kultúram. Internet, mobilné telefóny, jednoduchý presun peňazí, lacná a rýchla doprava sa stali kľúčovým zdrojom narastajúcej mobility a vytvárania rozmanitých sociálnych sietí. Od roku 1970 sa počet migrantov prichádzajúcich do tzv. rozvinutých krajín strojnásobil<sup>9</sup>. Mení sa zároveň aj štruktúra migrantov. Kým v minulosti migrovali len isté skupiny ľudí z malého počtu krajín, dnes je rozmanitosť v migrácii nebývalo bohatá. Migrujú nielen elity, ale takmer všetky sociálne vrstvy. Migrácia zároveň nemusí byť definitívnou zmenou života, keďže väčšina migrantov sa po čase buď vracia späť do krajiny pôvodu, alebo sa presúva do iných krajín. Ľudia sa tak stávajú „usadenými v mobilite“<sup>10</sup>. To platí do veľkej miery pre súčasnú migráciu z krajín, ktoré prechádzajú ekonomickou transformáciou a pre mladých ľudí je ťažké sa v ich ekonomike uplatniť.

Odborná diskusia o globalizácii sa však v ostatnom čase odkláňa od tém, ako je „medzinárodná súťaž, kultúrna hybridizácia, ovládanie sveta nadnárodnými spoločnosťami“ a obracia sa k ďalším schémam, napríklad ku „glokalizácii“ alebo „transnacionalizmu“.

Dôležitými fenoménmi súčasnosti, ktoré úzko súvisia s migráciou aj globalizáciou, sú *transnacionálna migrácia* a *transnacionalizmus*. Vďaka globalizácii a čoraz väčšej priepustnosti hraníc nadobúda aj migrácia inú podobu ako v minulosti. Transnacionalizmus odkazuje na početné väzby medzi ľuďmi, presahujúce hranice národných štátov. Postupne vznikajú komunity, ktoré na rozdiel od minulosti už nemusia existovať v rámci jedného geografického celku. Teórie

9 Net migration v rokoch 1970 – 2005. Údaje Organizácie spojených národov o svetovej populácii, dostupné na <http://www.un.org/esa/> (20.08.2008).

10 Morokvasič, M. (2004) *Settled in Mobility: Engendering Post-wall Migration in Europe*. Feminist Review, č. 77, s. 7 – 25.

transnacionálnej migrácie menia interpretáciu globalizácie ako procesu, ktorý vplyva na miestne kultúry, narúša ich pôvodnú autentickosť a celistvosť. Podľa týchto teórií migranti sa paralelne začleňujú do prijímajúcej spoločnosti a zároveň udržiavajú transnacionálne siete v krajinách svojho pôvodu.<sup>11</sup>

Transnacionalizmus zmenil vzťah ľudí k priestoru tým, že sa vytvorili „sociálne polia“, ktoré spájajú ľudí z viac ako jednej krajiny do spoločnej komunity<sup>12</sup>. Tým dochádza k oslabovaniu väzieb, ktoré vznikajú na základe spoločného územia, a nahrádzajú ich úplne nové väzby. Vytvárajú sa nové komunity, ktoré nie sú založené na jednotnom území, ich členovia nemusia interagovať „tvárou v tvár“. Nový typ migrácie mení aj etnickú identitu ľudí. Aj keď niektorí migranti cítia väčšiu príslušnosť k istému etniku viac ako k iným, väčšina z nich má viacnásobnú identitu<sup>13</sup>. Každý človek sa vo svojom živote identifikuje s rôznymi kategóriami na základe rôznych sociálnych rol, ktoré v živote má. Takáto kategorizácia však môže platiť aj pre etnickú identitu. Migranti môžu prijímať kultúru krajiny, do ktorej prichádzajú, a identifikovať sa s ňou a zároveň prostredníctvom udržiavania sociálnych väzieb so svojou pôvodnou krajinou zachovávať pocit príslušnosti ku kultúre, z ktorej pochádzajú. Do značnej miery to oslabuje dôležitosť národného štátu s presne určenými teritoriálnymi aj „mentálnymi“ hranicami.

Delenie sveta na lokálny, regionálny, národný, medzinárodný či globálny v čase transnacionálnych sietí už neobstojí. Aj samotný pojem globalizácia má natoľko rozličné interpretácie, že je potrebný nový rámec na jeho uchopenie. Pojem globalizácia je nahrádzaný pojmom (alebo dopĺňaný o pojem) *glokalizácia*, ktorý vyjadruje kombináciu *globálneho* a *lokálneho*. Khondker tvrdí, že globalizácia a glokalizácia majú byť vnímané ako vzájomne prepojené procesy. Globálne procesy ovplyvňujú to, čo sa deje na lokálnej úrovni, a obrátene, vďaka rozširovaniu technológií sa zase lokálne špecifiká stávajú globálnymi.<sup>14</sup> Problém paralelnej globalizácie lokálneho a lokalizácie globálneho môže byť vyjadrený ako proces *makrolokalizácie* a *mikroglobalizácie*. Makrolokalizácia znamená, že lokálne idey a inštitúcie prekračujú svoje hranice a ovplyvňujú globálne procesy. Na druhej strane mikroglobalizácia zahŕňa globálne procesy, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu na lokálnej úrovni (napríklad feministické alebo ekologické hnutia).<sup>15</sup>

### 1.3. ETNICKÁ A KULTÚRNA ROZMANITOSŤ VO SVETE A U NÁS

Uvedené poukazuje na skutočnosť, že vnímanie Slovenska ako „krajiny Slovákov“ je rámec, ktorý v dnešnom globalizovanom a kultúrne rozmanitom svete neobstojí. Vidieť krajinu ako etnický a kultúrne homogénnu je viac nespĺniteľným želaním niektorých ako reflektovaním reality.

11 Szaló, Cs. (2007) *Teorie transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědení o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

12 Vertovec, S. (1999) *Conceiving and Researching Transnationalism*. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 22, No. 2.

13 Glick Schiller, N. – Basch, L. – Szanton-Blanc, C. (eds) (1992) *Toward a Transnational Perspective on Migration*. New York: New York Academy of Sciences.

14 Khondker, H. H. (1994) *Globalization Theory: A Critical Analysis. Working Paper*. Department of Sociology, National University of Singapore.

15 Khondker, H. H. (1994) *Globalization Theory: A Critical Analysis. Working Paper*. Department of Sociology, National University of Singapore.

**TABUĽKA 1**

PERCENTUÁLNY PODIEL CUDZINCŮV VO VYBRANÝCH ŠTÁTOCH EÚ V ROKU 2007

ŠTÁT	PODIEL CUDZINCŮV (V %)
Belgicko	8,81
Česko	2,88
Nemecko	8,81
Írsko	10,49
Španielsko	10,38
Francúzsko	5,76
Holandsko	4,17
Portugalsko	4,10
Slovensko	0,60
Švédsko	5,40
Spojené kráľovstvo	6,02

Zdroj: EUROSTAT 2007, Obyvateľstvo podľa občianstva – cudzinci

Bez ohľadu na to, ako definujeme etnickú štruktúru ktorejkoľvek krajiny, či sa zameriavame na tradičné menšiny alebo na nové komunity vznikajúce migráciou, takmer nie je možné nájsť krajinu, ktorá by bola kultúrne alebo etnicky homogénna.

V krajinách západnej Európy a Severnej Ameriky sa kultúrna rozmanitosť aj vďaka narastajúcej migrácii v posledných desaťročiach stala kľúčovým sociálnym javom. Po druhej svetovej vojne, v období „postkolonializmu“, začali do západnej Európy prúdiť milióny migrantov z bývalých britských, francúzskych, holandských a iných kolónií, čím prepísali etnickú mapu Európy. V súčasnosti tvoria migranti priemerne 8 % populácie v jednotlivých európskych krajinách, pričom podiel migrantov v jednotlivých krajinách je rôzny (pozri tabuľku 1).

Slovensko, podobne ako iné európske krajiny, nie je a ani nikdy nebolo etnicky homogénne. Ako už bolo naznačené, dejiny tejto krajiny nie sú len dejinami Slovákov, ale rôznych etnických skupín a kultúr, ktoré sem postupne migrovali z rôznych končín sveta. Niektoré z týchto skupín sa viac či menej asimilovali (napríklad Chorváti), niektorí postupom času vytvorili kompaktnějšíe komunity, ktorým bol aj formálne pripísaný status národnostnej menšiny. Ani status jednotlivých národnostných menšín však nebol vždy rovnocenný. Rómovia boli napríklad uznaní ako národnostná menšina až po roku 1989, dovtedy existovali „cigáni“ len ako sociálna kategória bez priznaných menšinových práv. V súčasnosti národnostné menšiny majú aj ústavou garantované rovnaké práva ako všetci ostatní občania Slovenska. Navyše, ústava garantuje aj ďalšie, tzv. menšinové práva – právo vzdelávania v materinskom jazyku, právo používať menšinový jazyk v styku s úradmi a právo zúčastňovať sa na riešení vecí týkajúcich sa národnostných menšín a etnických skupín.<sup>16</sup>

Národnostné menšiny tvoria na Slovensku oficiálne takmer 15 %. Podľa Sčítania obyvateľov, domov a bytov z roku 2001<sup>17</sup> sú na Slovensku zastúpené predovšetkým tieto národnostné menšiny: maďarská (9,7 %), rómska (1,7 %), česká (0,8 %), rusínska (0,4 %), ukrajinská (0,2 %). Oficiálne

16 Ústava Slovenskej republiky. Hlava II. článok 34.

17 Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. Štatistický úrad SR, údaje dostupné na: [http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek\\_600/Demografia/SODB/Tabulky/tab11.pdf](http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_600/Demografia/SODB/Tabulky/tab11.pdf).



údaje o rómskej menšine sú však podhodnotené, keďže Rómovia sa obvykle pri sčítaní obyvateľstva k svojej národnosti nehlásia. Demografické odhady a výsledky Sociografického mapovania rómskych osídlení<sup>18</sup> hovoria o sedem až osem percentnom zastúpení Rómov na celkovej populácii. Tieto údaje naznačujú, že takmer každý piaty občan Slovenska patrí k nejakej národnostnej menšine.

Oproti krajinám západnej Európy je podiel migrantov prichádzajúcich a usadzujúcich na Slovensku ešte vždy významne menší. Napriek tomu sa Slovensko začína stávať cieľovou krajinou migrácie. Štatistiky hovoria o tom, že v roku 2006 sa na Slovensko prisťahovalo asi 5 000 cudzincov<sup>19</sup>, pričom väčšinu tvorili cudzinci z krajín Európskej únie. V súčasnosti žije na Slovensku približne 32 000<sup>20</sup> cudzincov, čo je v porovnaní s ostatnými krajinami veľmi málo. Napríklad v Španielsku tvoria cudzinci viac ako 10% celkovej populácie, no u nás je to necelé percento. Napriek tomu sa počet migrantov z roka na rok zvyšuje a postupne začínajú vznikať rôzne komunity, ktoré vytvárajú tzv. nové menšiny. Ich početnosť je síce oveľa menšia ako v prípade tradičných – autochtónnych menšín, ale ich prítomnosť na Slovensku vytvára potenciál pre úplne nový typ spolunažívania jednak medzi majoritou a týmito novými komunitami, jednak aj medzi nimi a tradičnými menšinami, ktoré žijú na Slovensku dlhodobo.

Migranti prichádzajúci z odlišných kultúr uplatňujú rôzne stratégie „integrácie“ do spoločnosti. Môžu vytvárať relatívne izolované komunity, v ktorých rámci udržiavajú kontakt s majoritnou spoločnosťou len výnimočne. Rovnako môžu fungovať v rámci svojich transnacionálnych sociálnych polí, keď udržiavajú kontakty predovšetkým s krajinou svojho pôvodu alebo príbuznými a známymi žijúcimi v iných krajinách. Prípadne ich „komunitný“ život spočíva len v udržiavaní spoločných kultúrnych tradícií počas sviatkov a bežný život sa príliš neodlišuje od života majoritnej populácie. Niektorí migranti zasa môžu mať tendenciu úplne sa asimilovať spoločnosti, do ktorej prišli, a vzdať sa akýchkoľvek prejavov odlišnosti svojej kultúry. Tieto stratégie integrácie súvisia s tým, do akej miery cítia títo ľudia potrebu udržiavať a zachovávať svoju kultúru, ale aj s tým, ako je k nim otvorená spoločnosť, do ktorej prichádzajú, a do akej miery im umožňuje prejavovať svoju kultúrnu odlišnosť, pokiaľ oni sami majú o to záujem.

S tým súvisí aj nastavenie verejných politík, ktoré sa v jednotlivých krajinách uplatňujú. Tieto krajiny potom uplatňujú rôzne stratégie integrácie cudzincov: od uplatňovania asimilačných princípov až po úplné rešpektovanie kultúrneho pluralizmu v danej krajine.

Na druhej strane je dôležité zaoberať sa aj tým, ako kultúrna diverzita mení štruktúru spoločnosti, aké dôsledky má na jej fungovanie a čo tieto zmeny spôsobujú.

Jednou z najväčších výziev súčasnosti je spôsob, ako udržať a posilniť komunitné väzby v etnicky zmiešaných spoločnostiach. Otázne je tiež, ako udržať jednotu v ešte vždy sa diverzifikujúcich spoločnostiach tak, aby bola zachovaná sociálna súdržnosť a solidarita.

18 Jurásková, M. – Križlerová, E. – Rybová, J. (2003) *Atlas rómskych komunit*. Bratislava : Úrad vlády SR.

19 Údaje hovoria o počte cudzincov, ktorí sa prisťahovali v roku 2006 na trvalý pobyt. Zdroj: Štatistický úrad SR, údaje sú dostupné na: [http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek\\_600/Demografia/Migracia/2008/Prist06.pdf](http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_600/Demografia/Migracia/2008/Prist06.pdf).

20 Zdroj údajov za rok 2007: EUROSTAT, údaje dostupné na: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996,39140985&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=REF\\_TB\\_population&root=REF\\_TB\\_population/t\\_popula/t\\_migr/tps00157](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=REF_TB_population&root=REF_TB_population/t_popula/t_migr/tps00157).

## 1.4. KULTÚRNA ROZMANITOSŤ A SOCIÁLNA SÚDRŽNOSŤ V SPOLOČNOSTI

Migrácia a narastanie kultúrnej rozmanitosti spôsobujú zmeny v štruktúre spoločnosti, ktoré môžu do istej miery vplývať aj na jej sociálnu solidaritu a súdržnosť (kohéziu). Narastajúca rozmanitosť môže narúšať ideu homogénnosti, a teda aj súdržnosti spoločnosti. Týmto operujú predovšetkým kritici otvorenej migrácie a multikulturalizmu.

Existujú viaceré protichodné teórie, ktoré tieto procesy a ich dosah na spoločnosť vysvetľujú rôzne.

Napríklad podľa „kontaktnej (contact) hypotézy“ väčšia diverzita implikuje väčšiu interetnickú toleranciu a sociálnu solidaritu – ak máme viac kontaktov s ľuďmi, ktorí sú od nás kultúrne odlišní, pomáha nám to prelomiť počiatočné bariéry ignorancie a nedôvery. Táto teória pochádza od Gordona Allporta<sup>21</sup> a neskôr bola ešte rozvinutá „medziskupinovou“ teóriou Pettigrewa<sup>22</sup>. Tá tvrdí, že najväčšia dôvera medzi ľuďmi nastáva, ak sú splnené tieto podmienky: rovnaké postavenie jednotlivých skupín, vzájomná spolupráca medzi skupinami a podpora zo strany legislatívy<sup>23</sup>. Toto je však ideálny stav, ktorý vie dosiahnuť málokterá spoločnosť. Obvykle problémy s narastajúcou diverzitou vyplývajú primárne z nerovnocenného postavenia nových menšín a ich odmietania majoritnou populáciou.

Rovnako aj legislatíva býva len zriedka nastavená tak, aby poskytovala ideálnu podporu integrácii menšín do spoločnosti. To všetko môže spôsobovať napätie, ktoré v spoločnosti vedie k znižovaniu sociálnej kohézie. Z toho vyplýva, že nie samotná diverzita, ale nedostatočne vytvorené podmienky na jej „inkorporáciu“ sú problémovými faktormi narušujúcimi sociálnu súdržnosť v spoločnosti.

Na druhej strane zástancovia tzv. konfliktnej teórie tvrdia presný opak. Podľa nich kultúrna rozmanitosť jednoznačne spôsobuje znižovanie dôvery medzi rôznymi skupinami a rovnako oslabuje aj skupinovú solidaritu. Čím viac sa teda stretávame s ľuďmi z odlišných kultúr, tým žijeme v menej spolahlivom svete<sup>24</sup>.

Aj podľa Putnama narastajúca diverzita spôsobuje obmedzenie vnútroskupinovej aj medziskupinovej dôvery. Putnam argumentuje tým, že v príliš rozmanitom sociálnom kontexte je okolo nás príliš veľa ľudí, ktorí sú „iní ako my“, čiže je málo ľudí, s ktorými sa môžeme identifikovať. Na druhej strane však Putnam tvrdí, že negatívny vzťah medzi etnickou rozmanitosťou a nízkou dôverou medzi ľuďmi je len prechodnou záležitosťou. „Po čase spoločnosti prekonajú svoju fragmentovanosť a vytvoria nové identity, ktoré znižujú negatívne následky kultúrnej diverzity.“<sup>25</sup>

21 Allport, G. W. (1979) *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.

22 Pettigrew, T. (1998) *Intergroup contact theory*. *Annual Review of Psychology*, č. 49, s. 65 – 85.

23 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, s. 3.

24 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, s. 3.

25 Putnam, R. D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and community in the Twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 30, No. 2.

Výskumy realizované v ostatnom čase prinášajú z rôznych krajín odlišné výsledky. Putnam realizoval výskum o sociálnej kohézii v Spojených štátoch amerických, kde sa potvrdila hypotéza o zníženej vzájomnej dôvere v etnicky zmiešaných oblastiach. Putnam však sám v závere svojej analýzy tvrdí, že problémy so sociálnou súdržnosťou nie sú spôsobené výlučne len etnickou diverzitou a bolo by potrebné realizovať podrobnejšie výskumy, ktoré by analyzovali rozmanité faktory, ktoré vplyvajú na zmenu v spoločenských vzťahoch v súčasnosti<sup>26</sup>.

Výskum realizovaný v roku 2007 v Holandsku<sup>27</sup> poukazuje na to, že kultúrna rozmanitosť (a etnicky zmiešané susedstvá) nemá negatívny dosah na interetnickú dôveru, práve naopak. Tu je však veľmi dôležité udržiavanie formy sociálnych vzťahov, ktorú Putnam nazval premostovací (bridging) sociálny kapitál<sup>28</sup>. Sociálna kohézia sa môže oslabovať ani nie tak v dôsledku zvýšenej etnickej a kultúrnej diverzity, ale viac následkom nízkej interakcie medzi jednotlivými skupinami<sup>29</sup>. Premostovací sociálny kapitál reprezentuje premostenie medzi rôznymi skupinami a vytvára externé väzby, ktoré presahujú hranice medzi danými skupinami. Môže generovať širšie identity a reciprocitu<sup>30</sup>. Z toho vyplýva, že ak rôzne etnické skupiny nežijú izolovane a budujú tento typ sociálneho kapitálu, spoločnosť by mala ostať súdržná, pretože sa v nej vytvorí nová spoločná identita presahujúca etnické hranice jednotlivých skupín.

Sociálna kohézia je obvykle meraná dvoma indikátormi – *všeobecnou dôverou* a *mierou etnocentrizmu*. Komparatívny výskum realizovaný v 21 európskych krajinách poukázal na to, že etnická diverzita rozhodne nemôže byť jediným faktorom, ktorý ovplyvňuje sociálnu súdržnosť<sup>31</sup>. Z výskumu totiž vyplynulo, že krajiny s najvyšším indexom „všeobecnej dôvery k iným“ a najnižšou mierou etnocentrizmu sú predovšetkým severské krajiny (Švédsko, Nórsko, Dánsko, Island). Na druhej strane Grécko, Portugalsko a krajiny bývalého socialistického bloku majú mieru etnocentrizmu výrazne vyššiu a *všeobecnú dôveru* k ľuďom, naopak, veľmi nízku. Ukázalo sa, že na mieru **všeobecnej dôvery** k ľuďom pôsobia predovšetkým tieto faktory: vzdelanie ľudí, finančná situácia, politická stabilita v krajine, celková ekonomická situácia danej krajiny. Súvislosť s etnickou diverzitou krajiny sa priamo nepotvrdila. Veľmi podobné údaje (ale inverzne) platia aj pre **etnocentrizmus**. Čím lepšie majú ľudia vzdelanie, čím vyššiu majú životnú úroveň, tým menšia miera etnocentrizmu sa u nich prejavuje. Výrazná etnická diverzita však nemá významný vplyv na mieru etnocentrizmu v krajine<sup>32</sup>.

26 Putnam, R. D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and community in the Twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. Scandinavian Political Studies, Vol. 30, No. 2.

27 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, s. 9 – 10.

28 Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone. A Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

29 Cheong, P. H. – Goulbourne, H. – Solomos, J. (2007) *Immigration, Social Cohesion and Social capital: A critical review*. Critical Social Policy, Vol. 27, No. 1, s. 24 – 49.

30 Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone. A Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

31 Hooge, M. – Reeskens, T. – Stolle, D. – Trappers, A. (2006) *Ethnic Diversity, Trust and Ethnocentrism and Europe. A Multilevel Analysis of 21 European Countries*. Pracovný materiál prezentovaný na 102. výročnom stretnutí Americkej politologickej asociácie vo Philadelphii.

32 Hooge, M. – Reeskens, T. – Stolle, D. – Trappers, A. (2006) *Ethnic Diversity, Trust and Ethnocentrism and Europe. A Multilevel Analysis of 21 European Countries*. Pracovný materiál prezentovaný na 102. výročnom stretnutí Americkej politologickej asociácie vo Philadelphii.

Všetky realizované výskumy potvrdzujú, že zvyšujúca sa migrácia a etnická diverzita v jednotlivých spoločnostiach môžu meniť „zabehnuté“ fungovanie spoločnosti; ani jeden z uvedených však nepotvrdil, že samotná kultúrna rozmanitosť narúša spoločenskú súdržnosť. Každá krajina sa však musí s narastajúcimi zmenami vysporiadať. Ako hovorí Putnam: „Jednou z najistejších predpovedí, ktoré môžeme urobiť o akejkolvek modernej spoločnosti, je tá, že s každou pribúdajúcou generáciou bude každá spoločnosť rozmanitejšia.“<sup>33</sup>

Ak aj výskumy poukazujú na to, že kultúrna diverzita oslabuje vzájomnú súdržnosť spoločnosti, je to spôsobené viac silným etnocentrizmom zo strany majoritného obyvateľstva. Ak sú obyvatelia krajiny negatívne nastavení ku kultúrnej odlišnosti, narastá xenofóbia, čo negatívne ovplyvňuje vzájomné vzťahy medzi rôznymi skupinami.

Dôležité je preto aj pre Slovensko sledovať mieru etnocentrizmu a vnímanie kultúrnej rozmanitosti v čase, keď narastá migrácia, krajina funguje v širšom európskom a globálnom priestore a kultúrna rozmanitosť začína byť čoraz aktuálnejšou témou.

## POUŽITÁ LITERATÚRA:

- Allport, G. W. (1979) *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bade, K. J. (2000) *Evropa v pohybu. Evropské migrace dvou staletí*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Brubaker, R. (2003) *Neither Individualism nor "Groupism": A reply to Craig Calhoun*. *Ethnicities*, č. 3.
- Brubaker, R. (2004) *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cheong, P. H. – Goulbourne, H. – Solomos, J. (2007) *Immigration, Social Cohesion and Social Capital: A critical review*. *Critical Social Policy*, Vol. 27, No. 1.
- Glick Schiller, N. - Basch, L. - Szanton-Blanc, C. (eds) (1992) *Toward a Transnational Perspective on Migration*. New York: New York Academy of Sciences.
- Hooge, M. – Reeskens, T. – Stolle, D. – Trappers, A. (2006) *Ethnic Diversity, Trust and Ethnocentrism and Europe. A Multilevel Analysis of 21 European Countries*. Pracovný materiál prezentovaný na 102. výročnom stretnutí Americkej politologickej asociácie vo Filadelfii.
- Jurásková, M. – Kriglerová, E. - Rybová, J. (2003) *Atlas rómskych komunit*. Bratislava: Úrad vlády SR.
- Khondker, H. H. (1994) *Globalization Theory: A Critical Analysis. Working Paper*. Department of Sociology, National University of Singapor.
- 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,
- Morokvasič, M. (2004) *Settled in Mobility: Engendering Post-wall Migration in Europe*. *Feminist Review*, č. 77.
- Pettigrew, T. (1998) *Intergroup contact theory*. *Annual Review of Psychology*, č. 49.
- Pierik, R. (2004) *Conceptualizing cultural groups and cultural difference*. *Ethnicities*, č. 4.

33 Putnam, R. D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and community in the Twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 30, No. 2, s. 137.

- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone. A Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and community in the Twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. Scandinavian Political Studies, Vol. 30, No. 2. kol. (2006) *Multi-kulti na školách: metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Szaló, Cs. (2007) *Teorie transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědení o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Ústava Slovenskej republiky. Hlava II., Článok 34.
- Vertovec, S. (1999) *Conceiving and Researching Transnationalism*. Ethnic and Racial Studies, Vol. 22, No. 2.
- Vörös, L. (2005) *Mýtus národa*. In: Krekovič, E. – Mannová, E. – Krekovičová, E. *Mýty naše slovenské*. Bratislava: Academic Electronic Press.

## 2. MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA Z POHĽADU SOCIALIZÁCIE

JANA KADLEČÍKOVÁ

Problematiku multikultúrnej výchovy je možné analyzovať z viacerých hľadísk. Zo sociologického hľadiska ju možno začleniť do širšieho procesu socializácie (resp. enkulturácie), v ktorého rámci sa z človeka ako biologickej bytosti stáva bytosť sociálna. Častým predmetom debát je otázka, prečo by multikultúrna výchova mala byť súčasťou socializácie, resp. čo môže priniesť jej zavedenie pre zvýšenie medziludskej tolerancie. Týmto problémom sa budeme zaoberať v nasledujúcom texte, pričom sa pokúsime na multikultúrnu výchovu pozrieť optikou socializácie a špecifik, ktoré tento proces má v jednotlivých fázach vývoja človeka.

Ak sa chceme zaoberať problematikou kultúrnej odlišnosti, vnímania kultúrnej odlišných skupín a vytvárania postojov a predsudkov k nim v súvislosti s procesom socializácie, vyvstanú nám mnohé otázky. Jednou z nich je problém načasovania vzniku určitého postoja. Kedy si deti začnú uvedomovať odlišnosti medzi sebou a toto uvedomenie začnú premietiť do svojho správania? Ktoré faktory ovplyvňujú vznik alebo prebratie určitých postojov a vzorov správania? Ak nechápeme socializáciu ako mechanický proces preberania hodnôt, vzorov správania, postojov a predsudkov jednotlivcom zo svojho okolia, tak je na mieste sa pýtať: Za akých okolností jednotlivci určité predsudky prijme za svoje a, naopak, za akých okolností ich odmietne? Aby sme na ne mohli odpovedať, opíšeme najprv proces socializácie<sup>34</sup>.

V prvom rade má proces socializácie v ranom a neskoršom veku človeka svoje špecifiká a môžeme hovoriť o primárnej a sekundárnej socializácii. V súvislosti s našou témou je potrebné zaoberať sa tým, ako na človeka vplyva, či vo fáze primárnej alebo sekundárnej socializácie príde do kontaktu s kultúrnou odlišnosťou, a, naopak, ako na neho vplyva absencia kontaktu s kultúrnou odlišnosťou.

Koncept primárnej a sekundárnej socializácie, tak ako ho opisujú Berger a Luckmann<sup>35</sup>, uvádza:

– Primárna socializácia je prvou socializáciou, ktorou jedinec prechádza v období detstva a ktorej prostredníctvom sa stáva členom spoločnosti. Proces primárnej socializácie je špecifický tým, že sa odohráva vo veľmi emocionálnych podmienkach, dieťa sa emocionálne identifikuje s *významnými druhými*<sup>36</sup> a učí sa samo seba vnímať tak, ako ho vnímajú významní druhí. Dieťa neinternalizuje svet svojich významných druhých ako jeden z mnohých svetov, internalizuje ho ako jediný možný svet.

34 Vychádzame z Bergerovho a Luckmannovho konceptu socializácie, pričom nepopierame opodstatnenosť iných konceptov, nemáme však priestor a nie je to ani účelom tejto štúdie, venovať sa obsiahlejšie problematike socializácie.

35 Berger, P. L. – Luckmann, T. (1999) *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

36 Berger a Luckmann chápu významných druhých ako osoby, ktoré sú zodpovedné za primárnu socializáciu dieťaťa. Berger, P. L. – Luckmann, T. (1999) *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 130.



– Sekundárna socializácia je akýkoľvek následný proces, ktorý uvádza už socializovaného jedinca do nových oblastí objektívneho sveta spoločnosti, v ktorej žije<sup>37</sup>. Deje sa prostredníctvom internalizácie inštitucionálnych alebo na inštitúciách založených „subsvetov“. Jej rozsah a povaha sú preto určené zložitou delbou práce. Môžeme teda povedať, že táto fáza socializácie sa rovná nadobúdaniu vedenia nevyhnutného pre určitú rolu, pričom tieto roly priamo alebo nepriamo vychádzajú z delby práce. Na rozdiel od „základného sveta“ prijatého pri primárnej socializácii sú „subsvety“ internalizované v priebehu sekundárnej socializácie obvykle parciálnymi realitami. Proces sekundárnej socializácie sa nemusí odohrávať v emocionálnych podmienkach. Aktéri objavujúci sa v tomto procese už nemajú postavenie významných druhých, ako to bolo vo fáze primárnej socializácie.

Z uvedenej charakteristiky primárnej a sekundárnej socializácie je zjavné, že realita socializovaná počas primárnej socializácie je hlbšie zakorenená a stabilizovaná než realita socializovaná počas sekundárnej socializácie. Allport k tomu hovorí: „*Malé dieťa je úplne bezmocné, pokiaľ vo veci základných hodnôt netáhá za jednej povraz so svojimi rodičmi. Jeho jediný možný model, ako prežiť, je ich model. Pokiaľ je ich spôsob života tolerantný, je tolerantné aj dieťa, pokiaľ prejavujú nenávisť k určitým skupinám, správa sa tak aj dieťa. Deje sa to v procese identifikácie.*“<sup>38</sup> Teda aj v oblasti preberania hodnôt a postojov dochádza u malého dieťaťa k úplnej identifikácii so svetom významných druhých čiže primárnej rodiny. Podľa Allporta dieťa jednoducho nemá na výber. V prípade zásad, ktorým ešte nie je schopné porozumieť, musí prevziať názory ostatných. Preto jednou z oblastí, v ktorej dochádza k identifikácii najjednoduchšie, sú hodnoty a postoje. Dieťa nemá nijaké vlastné. Vedomie vlastnej identity, príslušnosti k určitej skupine a odlišnosti od iných skupín mu poskytuje jeho najbližšie okolie. Dieťa tieto postoje preberá bez ohľadu na to, či tomu rozumie alebo nie.

Môžeme teda vysloviť hypotézu, že vnímanie kultúrne odlišných skupín, či už pozitívne alebo negatívne, je do značnej miery dané tým, ako tento problém vnímali významní druhí dieťaťa, respektíve jeho rodina. Ak zasadíme túto myšlienku do širšieho konceptu kultúrneho kapitálu<sup>39</sup>, môžeme povedať, že zaobchádzanie s témou kultúrnej odlišnosti je súčasťou kultúrneho kapitálu, ktorý dieťa získava v rodine a ktorý sa reprodukuje v škole. Aj empirická časť tejto publikácie potvrdzuje, že rodina hrá významnú úlohu pri vnímaní kultúrnej odlišnosti mladými ľuďmi (mladí ľudia čerpajú často informácie o tejto téme z rodinného prostredia a týmto informáciám aj najviac dôverujú – pozri II. časť tejto publikácie).

Z opisu sekundárnej socializácie vyplýva, že multikultúrna výchova v škole je súčasťou sekundárnej socializácie. Keďže sme však v predchádzajúcom texte vysvetlili, že už malé dieťa má pomerne jasné postoje k ľuďom, s ktorými sa identifikuje, aj k tým, voči ktorým sa vymedzuje,

37 Berger, P. L. – Luckmann, T. (1999) *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 129. K problematike kultúrnej odlišnosti autori ďalej dodávajú, že nadobúdanie vedenia o objektívnom svete iných spoločností než tej, ktorými členmi sme sa stali, má aspoň navonok určitú podobnosť s primárnou aj sekundárnou socializáciou, i keď sa od oboch štrukturálne líši.

38 Allport, G. (2004) *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, s. 316.

39 Máme na mysli koncepciu kultúrneho kapitálu, ktorú rozpracoval Bourdieu. Touto teóriou spochybnil vnímanie školy ako demokratizačnej inštitúcie, pretože podľa neho sa škola podieľa na reprodukovaní a legitimizovaní nerovností.

nasleduje logicky úvaha, do akej miery sa tieto postoje menia počas sekundárnej socializácie, respektíve do akej miery je možné, aby ich ovplyvnila multikultúrna výchova. Napríklad Allport<sup>40</sup> nie je v prípade zavádzania multikultúrnej výchovy výrazne skeptický. Vraví, že sa síce nedá od nej očakávať veľa, ale mladšie generácie zriedkavejšie odsudzujú iné etnické skupiny než generácie ich rodičov. Na základe toho usudzuje, že museli na ne pôsobiť aj mimorodinné faktory.

Je však evidentné, že postoje ku kultúrnej odlišnosti sa neutvárajú výlučne predtým, než dieťa prichádza do školy. Počas sekundárnej socializácie sa tieto postoje určite modifikujú, tvarujú, prípadne sa dieťa dostane do situácií, keď postoje prebrané od rodičov začne spochybňovať a popierať (napríklad v puberte). Allport uvádza nasledujúce štádiá učenia sa predsudkov<sup>41</sup>:

1. štádium je obdobie tzv. pregeneralizovaného poznávania, dieťa ešte nezovšeobecňuje ako dospelí ľudia, nerozumie ešte presne etnickým kategóriám a ani k nim nevie presne priradiť určitý postoj, dieťa ešte žije svoje tu a teraz, neprepája rôzne kontexty, má len od seba nezávislé skúsenosti.
2. štádium je obdobie totálneho zavrhovania. Dieťa vie už presne kategorizovať, teda vie konkrétnosť zaradiť do príslušnej kategórie. Toto štádium sa objavuje približne vo veku 9 až 10 rokov a vrcholí v puberte.
3. štádium nasleduje po završení druhého štádia a v tomto období sú deti už schopné diferencovať. Ako starnú, oslabuje sa sklon absolútne zamietáť a príliš zovšeobecňovať. Dieťa sa učí tzv. dvojakú reč – pripúšťať a v mnohých smeroch podporovať etnocentrizmus a zároveň podporovať demokraciu a rovnosť a priznať nejaké dobré vlastnosti menšinovej skupine.

Okrem otvoreného rodinného prostredia je pre tolerantné prijímanie odlišnosti podľa Matějčka dôležité obdobie predškolského veku, teda vek od 3 do 6 rokov. V tomto období sa podľa neho kladú základy prosociálnych vlastností ako súhra, spolupráca, spoločná zábava, sústrasť, súcitiť. Zároveň je to čas, keď je dieťa maximálne konformné k svojmu okoliu a prijíma to, čo sa mu s určitou dávkou autority predkladá. Z týchto dôvodov je najvhodnejšie v tomto období do vytvárania postojov pridať niečo nové prosociálne, pretože deti takmer bez problémov so svojou prirodzenou zvedavosťou prijímajú aj to, čo je pre ne nejakým spôsobom zvláštne a nové<sup>42</sup>.

V neskoršom veku je už podľa Matějčka pomerne ťažké postoje detí ovplyvniť, keďže výraznejšou autoritou sa v tomto období stáva skupina vrstovníkov, v ktorej hrajú dôležitú úlohu vodcovské osobnosti. Navyše sú deti v tomto období už intelektuálne vyspelejšie, čo má však za následok to, že postoje sa nemenia, ale sa logicky upevňujú a zdôvodňujú už existujúce postoje<sup>43</sup>. Inteligencia dieťaťa sa tak stáva pomocným faktorom na posilnenie existujúcich postojov, či už pozitívnych alebo negatívnych.

Ak teda chceme zhrnúť rôzne faktory ovplyvňujúce vznik určitého postoja/predsudku ku kultúrne odlišným skupinám, musíme uviesť najmä nasledujúce faktory:

40 Allport, G. (2004) *O povaze předsudků*. Praha : Prostor, s. 318.

41 Allport, G. (2004) *O povaze předsudků*. Praha : Prostor, s. 331.

42 Matějček, Z. (2003) *Pozitivní a negativní faktory socializace dítěte*. In: Smékal, V. (ed.) (2003) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno : Barrister & Principal, s. 69.

43 Matějček, Z. (2003) *Pozitivní a negativní faktory socializace dítěte*. In: Smékal, V. (ed.) (2003) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno : Barrister & Principal, s. 70.



- a) štýl výchovy, Okrem priameho vyjadrovania postojov, predsudkov a stereotypov dieťa ovplyvňuje určitý štýl výchovy. Tolerantné ovzdušie v rodine, kde má dieťa priestor sa vyjadriť, si vytvára inú predstavu rovnosti a dôvery ako dieťa, ktoré žije v rodine, kde sú dominantné mocenské vzťahy. Z toho vychádza aj Adornova teória autoritatívnej osobnosti. Autoritárskymi sa podľa tejto teórie stávajú ľudia, ktorým rodičia nedokázali v detstve prejavovať lásku, boli neprístupní a vo výchove kládli dôraz na poslušnosť<sup>44</sup>.
- b) silné emocionálne zážitky a ich racionalizácia
- c) pôsobenie spoločenských noriem, prijatie určitých kultúrnych vzorov
- d) súbor hodnôt osobnosti, životná filozofia človeka, obraz o sebe samom.

Aj Allport<sup>45</sup> uvádza, že predsudok nie je iba výsledkom vplyvom rôznych faktorov zvonka, tie vplyvajú za podmienky, že zodpovedajú určitému obrazu dieťaťa – mladého človeka o sebe.

Už spomínané pôsobenie sociálnych noriem a prijatie určitej kultúry sa deje z veľkej časti v prostredí školy. Chceli by sme teda venovať niekoľko poznámok aj úlohe školy a určitej kultúre, ktorú deťom sprostredkúva. Podľa koncepcie kultúrneho kapitálu, ktorú rozpracoval Pierre Bourdieu<sup>46</sup>, práve škola vytvára širšiu spoločnosť, v ktorej sa potvrdzuje pozícia vyšších sociálnych vrstiev a zároveň sa oslabuje kultúra, ktorá je vlastná iným vrstvám. Deje sa to prostredníctvom osvojovania si a reprodukcie určitého kultúrneho kapitálu. Kultúrny kapitál sa týka rozličných jazykových a kultúrnych kompetencií, ktoré jednotlivci dedia a získavajú, pričom ich charakter je daný ich pozíciou, resp. pozíciou ich rodiny v sociálnej štruktúre spoločnosti. Dieťa dedí vo svojej rodine súbory významov, štýl správania a spôsoby myslenia, ktoré sú v súlade so systémom sociálnych hodnôt vlastných danej skupine a vrstve. Bourdieu analyzuje fungovanie inštitúcie vzdelávania z hľadiska kultúrneho kapitálu. Podľa neho hrajú v reprodukcii dominantného kultúrneho kapitálu školy dôležitú úlohu, pretože vzdelávacie programy sú nastavené tak, že deti s určitým kultúrnym kapitálom dosahujú lepšie výsledky ako deti, ktoré týmto kapitálom nedisponujú. Znamená to teda, že škola nie je tou demokratizačnou inštitúciou, za ktorú bola dlho považovaná, ale naopak, podieľa sa na legitimizovaní nerovností, a tým prispieva k ich reprodukcii.

Bourdieuho kritika inštitúcie vzdelávania nás vedie k tomu, aby sme kriticky uvažovali o tom, ako je vzdelávací systém nastavený. Ak prijmeme Bourdieuho myšlienku, že škola sa určitým spôsobom podieľa na legitimizovaní a reprodukovaní nerovností v spoločnosti, môžeme rozmýšľať ďalej nad tým, ako zmierniť takéto pôsobenie školy. Z tohto pohľadu by multikultúrna výchova mala znamenať zavedenie takých prvkov do vzdelávania, ktoré by pomáhali vnímať jednotlivé kultúrne odlišné skupiny ako rovnocenné.

Zároveň však treba dodať, že od zavedenia multikultúrnej výchovy nemožno očakávať, že zásadne ovplyvní postoje detí a mladých ľudí. A ani by nemala byť vnímaná ako jediný možný nástroj, ktorým je možné dosiahnuť väčšiu toleranciu medzi ľuďmi. Zavedenie multikultúrnej výchovy podlieha určitým obmedzeniam, ktoré vyplývajú už zo samotného procesu socializácie a procesu preberania určitej kultúry a vytvárania i osvojovania si postojov. Spomenuli sme, že dieťa prichádza do školy vo fáze, keď už prešlo primárnou socializáciou a má hlboko zakorenenu

44 Giddens, A. (1999) *Sociologie*. Praha : Argo, s. 233.

45 Allport, G. (2004) *O povaze predsudků*. Prostor : Praha, s. 339.

46 Citované podľa Prokop, J. (2005) *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Nakladatelství Karolinum, s. 175 – 181.

sociálnu realitu svojich významných druhých. V neskoršej fáze sekundárnej socializácie sa dieťa čoraz viac obracia na skupinu rovesníkov, do ktorej patrí, alebo chce patriť. Navyše sa jeho vnímanie kultúrnej rozmanitosti a kultúrne odlišných skupín formuje aj podľa jeho osobných skúseností a podľa toho, ako tieto všetky faktory zodpovedajú vlastnému obrazu dieťaťa o sebe samom.

Multikultúrna výchova ako súčasť vzdelávania v škole je teda len jedným z mnohých spomenutých faktorov, ktoré vstupujú do hry. Argumentom pre jej zavedenie teda je – viac než jej schopnosť priamo ovplyvniť vznik určitých postojov, resp. zabrániť vzniku určitých postojov – skutočnosť, že škola by nemala rezignovať na svoju demokratizačnú funkciu. Mala by sa teda snažiť zabezpečiť deťom čo najvyrovnanejšiu pozíciu pri získavaní vzdelávania, napríklad aj tým, že nebude explicitne alebo implicitne nadradzovať určité sociálne skupiny a sociálne kategórie nad ostatné.

## POUŽITÁ LITERATÚRA:

Allport, G. (2004) *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.

Berger, P. L. - Luckmann, T. (1999) *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Giddens, A. (1999) *Sociologie*. Praha: Argo.

Matějček, Z. (2003) *Pozitivní a negativní faktory socializace dítěte*. In: Smékal, V. (ed.) (2003) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal.

Prokop, J. (2005) *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20.století*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

|| VÝSKUM VNÍMANIA KULTÚRNEJ  
ROZMANITOSTI ŽIAKMI  
● ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA  
SLOVENSKU

# 1. METODOLÓGIA VÝSKUMU

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

Predkladaný výskum si kládol za cieľ zistiť, ako vnímajú mladí ľudia na Slovensku kultúrne odlišné skupiny a do akej miery sú otvorení kultúrnej rozmanitosti. Cieľom výskumu nebolo detailne opísať internetnické vzťahy na Slovensku a ako ich mladí ľudia vnímajú, ani detailne merať postoje žiakov k jednotlivým skupinám. Išlo viac o získanie základného prehľadu o vnímaní kultúrnej rozmanitosti a kultúrne odlišných skupín pred zavedením multikultúrnej výchovy v školách<sup>1</sup>.

Na podrobnejšie opísanie vzťahu mladých ľudí ku kultúrnej rozmanitosti sme na jednej strane zisťovali vzťah medzi celkovým postojom ku kultúrnej rozmanitosti a ich znalosťami o kultúrne odlišných skupinách a na strane druhej skúsenosti s kultúrne odlišnými skupinami a vnímanie kultúrne odlišných skupín. Vychádzali sme z predpokladu, že postoj ku kultúrnej rozmanitosti je týmito skutočnosťami ovplyvnený, ale nemožno hovoriť o kauzálnej závislosti, keďže medzi všetkými javmi dochádza k vzájomnej interakcii (pozri obrázok 1). Napríklad otvorenejší postoj ku kultúrnej odlišnosti môžu mať mladí ľudia, ktorí majú viac znalostí o kultúrne odlišných skupinách, no ak zároveň majú otvorenejší postoj ku kultúrnej odlišnosti, môžu mať viac znalostí, keďže majú pravdepodobne aj viac záujmu vyhľadávať informácie o tejto problematike.

Zber empirických dát prebehol na celom Slovensku v marci a apríli 2008. Na ich zber bola použitá **metóda štandardizovaného rozhovoru**, ktorý obsahoval prevažne uzatvorené otázky. Niektoré otázky boli formulované ako polouzatvorené a otvorené, aby mali respondenti širšiu možnosť vyjadriť sa. **Základný súbor** tvorili žiaci 8. a 9. ročníkov základných škôl, pričom **výber respondentov bol reprezentatívny podľa pohlavia, veľkosti sídla a kraja**. Vzhľadom na to, že výskum nemal za cieľ sledovať vzájomné interetnické vzťahy, kritérium etnicity respondentov nebolo do definovania reprezentativity vzorky zahrnuté. Znamená to teda, že výskum nehovorí o tom, ako vnímajú kultúrne odlišné skupiny mladí ľudia slovenskej národnosti, ale treba ho interpretovať ako vnímanie kultúrnej rozmanitosti mladými ľuďmi na Slovensku všeobecne.

Celkovú vzorku tvorilo 955 respondentov. Metodológia výskumu, výber otázok a zostavenie dotazníka boli konzultované s ďalšími odborníkmi, aby bol dotazník primerane náročný pre nami zvolený základný súbor.

Zadefinovaniu pojmu kultúrna rozmanitosť (resp. odlišnosť) a kultúrne odlišné skupiny sme sa venovali v I. časti tejto publikácie. Pojem kultúrne odlišné skupiny používame s istou mierou generalizácie, ale v zásade pod týmto pojmom myslíme buď národnostné menšiny, alebo migrantov prichádzajúcich na Slovensko. Pojmy kultúrna rozmanitosť a kultúrna odlišnosť (resp. kultúrne rozmanité skupiny a kultúrne odlišné skupiny) používame ako synonymá, pričom vnímame spomínané skupiny ako navzájom sa líšiace, nielen odlišné od slovenského etnika. Slovenské etnikum teda neslúži ako arbiter pri posudzovaní ostatných skupín. Pojmy kultúrna rozmanitosť

1 Zavedenie multikultúrnej výchovy je stanovené v *Štátnom vzdelávacom programe*, ktorý bol schválený na grémiálnej porade ministra školstva 19. 6. 2008.

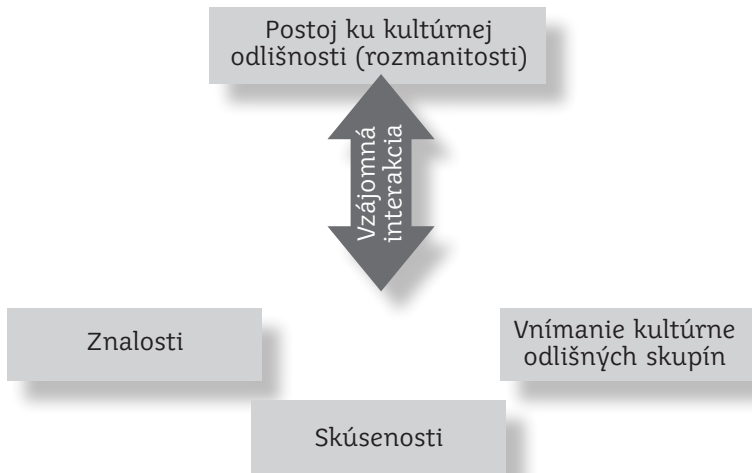
a kultúrne odlišné skupiny používame aj pri interpretácii empirických údajov, aj keď v dotazníku sme používali pojmy cudzinci a národnostné menšiny. Aby respondenti lepšie porozumeli predmetu výskumu, rozhodli sme sa v dotazníku radšej použiť pojmy cudzinci a národnostné menšiny, keďže respondenti sa určite oveľa častejšie stretávajú s týmito pojmami než s pomenovaním kultúrne odlišné skupiny. Pri interpretácii empirických výsledkov však tieto pojmy nepoužívame, lebo zvädzajú k tomu, aby sme ich obsah vnímali tak, ako ho vymedzuje legislatíva. Zároveň treba dodať, že sme nezisťovali, či sa kultúrne odlišné skupiny od seba odlišujú objektívne, ale zamerali sme sa na to, či sú ako odlišné vnímané.

Akékoľvek meranie postojov je z metodologického hľadiska pomerne náročná úloha, pretože postoj je komplexný jav, ktorý nie je možné merať priamo. Je potrebné ho odvodiť z indikátorov, ktoré majú empirické krytie. Vo výskume sme **celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti** merali na troch dimenziách: emocionálnej (aké pocity vzbudzuje v respondentoch kultúrna rozmanitosť), kognitívnej (do akej miery majú respondenti potrebu poznávať menšiny a migrantov) a konatívnej (do akej miery majú záujem mladí ľudia interagovať s kultúrne odlišnými skupinami). Každú dimenziu v dotazníku zastupovali tri páry výrokov, pričom respondent mal vybrať z každého páru ten, ktorý zodpovedá jeho osobnému presvedčeniu. Výsledný index, ktorý sme odvodili z týchto dimenzií, nadobúdal hodnoty 0 až 9 podľa toho, koľko pozitívne ladených výrokov respondenti vybrali. Ak nevybrali z deviatich výrokov ani jeden pozitívny, hodnota indexu nadobudla hodnotu 0, čo znamená, že respondenti prejavili nulovú otvorenosť ku kultúrnej rozmanitosti. Ak index nadobudol hodnotu 9, znamenalo to, že v prípade všetkých deviatich dvojíc výrokov respondent vybral pozitívne ladený výrok, a teda jeho postoj ku kultúrnej rozmanitosti je úplne otvorený (konkrétne výsledky sú v 2. kapitole II. časti tejto publikácie).

**Znalosti o tradičných a nových menšinách** boli vo výskume merané súborom otázok, ktoré mali podobu testu, teda respondentom boli predložené viaceré varianty odpovedí, z ktorých jeden bol správny (pozri 6. kapitolu II. časti tejto publikácie). Ďalej sme zisťovali aj to, z akého zdroja majú mladí ľudia informácie o kultúrne odlišných skupinách a do akej miery týmto zdrojom dôverujú.

V prípade **skúseností mladých ľudí s kultúrnou rozmanitosťou** bolo potrebné zohľadniť, že je možné merať objektívnu i subjektívnu skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou (pozri 3. kapitolu II. časti tejto publikácie). Objektívnu skúsenosť v dotazníku zastupovali otázky o tom, či v blízkom okolí respondentov žijú príslušníci kultúrne odlišných skupín, resp. ako často ich stretávajú. Okrem týchto otázok nás tiež zaujímalo, či majú respondenti vo svojej rodine niekoho, kto pochádza z inej krajiny, resp. má inú etnickú príslušnosť, či majú v zahraničí priateľov, rodinných príslušníkov, alebo či pobudli dlhšie v zahraničí. Subjektívnu skúsenosť respondentov sme zisťovali otázkou, do akej miery majú pozitívne alebo negatívne skúsenosti s cudzincami, resp. príslušníkmi etnických menšín.

Na **vnímanie konkrétnych tradičných a nových menšín** sme použili štrnásť výrokov o siedmich, nami vybraných skupinách (Vietnamci, utečenci, cudzinci, Maďari, Rómovia, Rumuni, moslimovia). Respondenti mali posúdiť dva opozitne naformulované výroky o každej skupine, pričom uvedené výroky sa týkali rozličných dimenzií spoločenského života. Empirické dáta získané týmito výroky sme interpretovali ako **vnímanie** konkrétnych kultúrne odlišných skupín mladými



ľuďmi na Slovensku, pričom za odpoveďami respondentov sa určite okrem ich osobnej skúsenosti skrýva aj vnímanie týchto skupín ich rodinou, skupinou rovesníkov a širšou spoločnosťou (ako im túto tému predkladá škola, aký politický diskurz vládne, ako tieto témy interpretujú médiá). Vnímanie konkrétnych kultúrnej odlišných skupín musíme striktné odlišiť od postojov k týmto skupinám, ktoré sme nezistovali. Ich zisťovanie presahuje rámec tohto výskumu a vyžadovalo by si samostatný kvalitatívny i kvantitatívny výskum. Konkrétne to znamená, že ak určitá časť mladých ľudí vníma negatívne niektorú skupinu, neznamená to automaticky, že sa k tejto skupine aj negatívne prejavuje, alebo prejaví v budúcnosti (*pozri* 5. kapitolu II. časti tejto publikácie).

Dotazník bol v závere doplnený o otázky týkajúce sa problematiky multikultúrnej výchovy v škole. Pýtali sme sa žiakov, či sa v škole stretávajú s témami ako kultúrna rozmanitosť, migrácia, ľudské práva a podobne a o ktoré nové formy vzdelávania v tejto oblasti by mali najväčší záujem.

## 2. KULTÚRNA DIVERZITA A VNÍMANIE ODLIŠNOSTI

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

S narastajúcou globalizáciou a zvyšujúcou sa migráciou sa aj Slovensko postupne stáva krajinou, kde kultúrna rozmanitosť začína prináležať k základným charakteristikám meniacej sa spoločnosti. Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, ako mladí ľudia vnímajú konkrétne menšiny a migrantov, ktorí vytvárajú na Slovensku buď tradičné, alebo nové komunity. Rovnako potrebné je však poznať aj vnímanie kultúrnej rozmanitosti ako fenoménu, ktorý ovplyvňuje formovanie postojov k menšinám. Výskum sa preto týkal aj toho, ako sú mladí ľudia „nastavení“ ku kultúrnej odlišnosti a do akej miery vítajú narastanie rozmanitosti na Slovensku.

Na všeobecnej úrovni žiaci posledných ročníkov základných škôl kultúrnu rozmanitosť viac vítajú, ako odmietajú. Takmer dve tretiny respondentov si vybralo z deviatich výrokov minimálne päť, ktoré boli ladené pozitívne. To znamená, že nie sú *a priori* negatívne nastavení ku kultúrnej odlišnosti a rozmanitosti, resp. ju principiálne neodmietajú. V tejto súvislosti je zaujímavé, že celkový postoj nesúvisí s tým, či v ich okolí žijú menšiny alebo migranti, prípadne s tým, ako často ich stretávajú. Pozitívna súvislosť sa výraznejšie prejavila v prípadoch, keď mali žiaci základných škôl skúsenosť s odlišnosťou priamo z rodiny, resp. u priateľov. Ak niekto z ich rodinných príslušníkov alebo priateľov žije v zahraničí, celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti a odlišnosti je viac pozitívny. To isté platí o tých, ktorých rodinní príslušníci majú odlišnú ako slovenskú národnosť.

Pre vnímanie diverzity je veľmi dôležité, či sa žiaci na základnej škole učia o migrantoch a menšinách. V školách, kde sa venujú témam ako migrácia, národnostné menšiny, ľudské práva, kultúrna rozmanitosť, vnímajú žiaci kultúrnu rozmanitosť výrazne pozitívnejšie ako tí, ktorí sa týmto témam v škole nevenujú. Graf 1 ukazuje rozdiely medzi tými, ktorí sa o týchto témach učia, resp. neučia v porovnaní s počtom označených pozitívnych výrokov. V grafe možno napríklad vidieť, že ak sa učia žiaci o kultúrnej rozmanitosti, viac ako 70 % z nich ju prijíma prevažne pozitívne. Na druhej strane z tých, ktorí sa o kultúrnej rozmanitosti neučia, je k nej pozitívne nastavených len o niečo viac ako polovica.

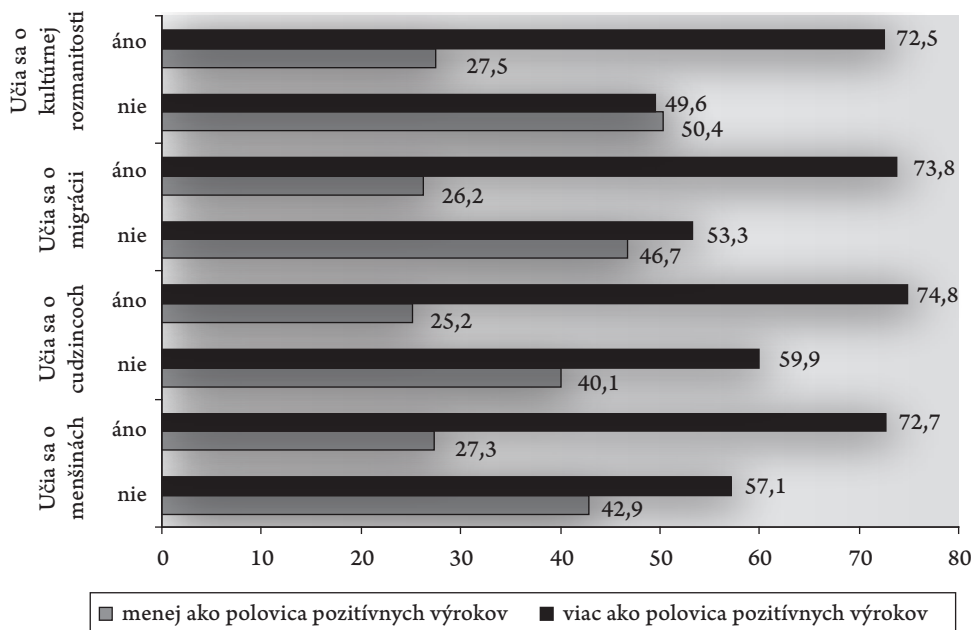
Zaujímavá je aj súvislosť s vnímaním konkrétnych menšín a migrantov, ktorí na Slovensku žijú. Čím častejšie vyberali žiaci pozitívne ladené výroky o konkrétnych skupinách, tým otvorenejšie vnímali aj kultúrnu rozmanitosť. Zároveň boli častejšie ochotní postaviť sa na ich stranu, keby prišlo k vzájomným konfliktom. **To znamená, že na formovanie pozitívneho vnímania jednotlivých skupín je potrebná celková otvorenosť ku kultúrnej rozmanitosti a odlišnosti.**

Pri celkovom postoji k odlišnosti však nie je jasné, čo všetko sa za ním skrýva a čo vlastne tento postoj reprezentuje. Preto sme ho rozdelili na tri zložky, ktoré reprezentujú tri dimenzie postoja ku kultúrnej rozmanitosti a odlišnosti.

**Emocionálnu zložku** reprezentovali výroky, ktoré skúmajú *pocity*, ktoré v mladých ľuďoch kultúrna rozmanitosť vyvoláva. **Kognitívnu zložku** tvorili názory na to, do akej miery by sme mali menšiny a migrantov poznať, aby sme dokázali spolu existovať. Tretiu, **konatívnu zložku** postojov tvorili výroky, ktoré mapovali pripravenosť interagovať s ľuďmi odlišných kultúr, prípad-

**GRAF 1**

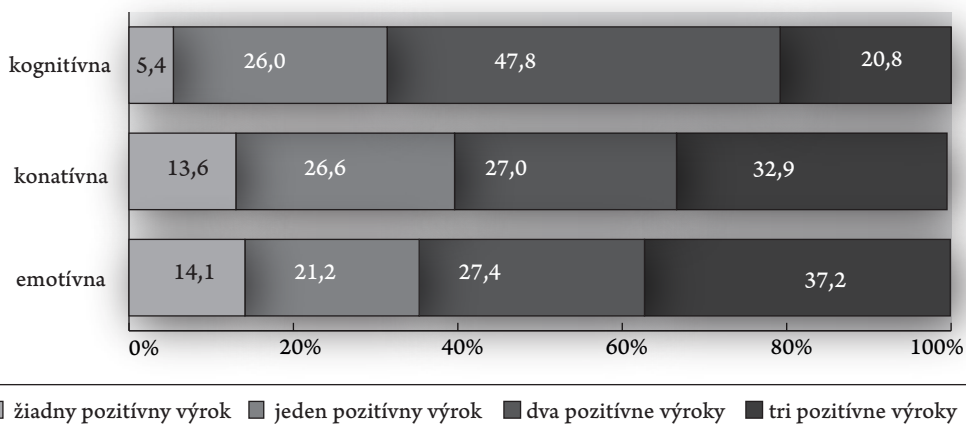
VNÍMANIE KULTÚRNEJ ROZMANITOSTI PODĽA TOHO, ČI SA ŽIACI V ŠKOLE UČIA O TEJTO TÉME (ÚDAJE SÚ V %)



ne akceptovať reštrikcie voči nim. Výskumným predpokladom bolo, že postoje sa budú zhoršovať, ak výroky budú viac zamerané na potrebnosť poznatkov o kultúrnej odlišnosti (kognitívna zložka) alebo na priamu interakciu s ľuďmi pochádzajúcimi z odlišného prostredia (konatívna zložka). Táto hypotéza sa však nepotvrdila. Ako ukazuje graf 2, najpozitívnejšie postoje sa vyskytujú na úrovni potreby „poznávania kultúrnej odlišnosti“. Naopak, pri emocionálnej zložke bolo najviac respondentov, ktorí nevybrali z uvedených ani jeden pozitívne orientovaný výrok.

**GRAF 2**

ZLOŽKY POSTOJA KU KULTÚRNEJ ROZMANITOSTI





## 2.1. EMOCIONÁLNA ZLOŽKA POSTOJA

Emocionálna zložka reprezentuje najvšeobecnejší postoj. Ten poukazuje na „pocit“, ktorý v respondentoch vyvoláva kultúrna rozmanitosť. Pri tejto zložke postoja je možné vidieť pomerne jednoznačný a koherentný postoj, lebo zo všetkých troch dimenzií respondenti najčastejšie označovali buď nijaký pozitívny výrok, alebo všetky tri výroky ako pozitívne. Tabuľka 1 ukazuje, že pri všetkých troch dvojiciach výrokov prevládali viac pozitívne ako negatívne odpovede, aj keď v prípade dvoch z nich išlo len o nepatrnú prevahu:

**TABUĽKA 1**  
EMOCIONÁLNA ZLOŽKA POSTOJA

1.	1. Som rád, ak som medzi ľuďmi z odlišných kultúr. Cítim sa medzi nimi dobre.	57,7%	42,3%	Cítim sa dobre len medzi Slovákami.
2.	2. Nezáleží na tom, z akej kultúry ľudia pochádzajú. Ak chcú, dokážu spolu žiť rôzne kultúry.	78,8%	21,2%	Ľudia z odlišných kultúr sa natoľko odlišujú, že je pre nich veľmi ťažké spolunažívať.
3.	3. Na Slovensku by mali žiť ľudia z odlišných kultúr, obohatilo by to všetkých.	51,3%	48,7%	Slovensko je krajinou Slovákov, a tak by to malo ostať.

Pri dvojici postojov, v ktorej nebolo spomínané Slovensko ani Slováci a ktoré boli formulované veľmi všeobecne, až dve tretiny žiakov ZŠ volili pozitívne ladený výrok o možnosti spolužitia (výrok č. 2). Pri ostatných dvoch výrokoch takmer polovica respondentov uviedla, že sa buď cítia dobre **len medzi Slovákami**, alebo že Slovensko by malo zostať **krajinou Slovákov**. To poukazuje na významnú etnickú sebaidentifikáciu so Slovenskom ako národným štátom. Na veľmi všeobecnej úrovni sú teda žiaci presvedčení o dôležitosti spolužitia s inými kultúrami, ak sa to však konkrétne týka ich krajiny, názory sú oveľa vyhranenejšie v prospech silnej etnickej sebaidentifikácie.

Tieto postoje však nesúvisia s tým, či majú mladí ľudia sami skúsenosti s kultúrnou odlišnosťou – teda s tým, či v ich okolí žijú príslušníci tradičných alebo nových menšín. Významný rozdiel sa ukazuje len u tých žiakov, ktorých rodinní príslušníci buď pochádzajú zo zahraničia, alebo majú inú než slovenskú národnosť. Tí oveľa častejšie označovali výrok, že by bolo obohacujúce, keby na Slovensku žili ľudia odlišných kultúr. Podobne ako v prípade celkového postoja, aj v tomto prípade zohráva dôležitejšiu úlohu bezprostredná rodinná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou.

## 2.2. KOGNITÍVNA ZLOŽKA POSTOJA

Pri tejto zložke postoja sme sa zamerali na úroveň poznania, ktorú je potrebné mať o menšinách a migrantoch, aby spolužitie medzi rôznymi kultúrami na Slovensku bolo bezkonfliktné. Sledovali sme teda, či u mladých ľudí (ne)prevláda potreba mať dostatok znalostí a informácií o týchto skupinách.

Vo výskume sa ukázalo, že mladí ľudia si do veľkej miery uvedomujú potrebnosť „poznania“ kultúrnej odlišnosti a aj to, že kultúrna rozmanitosť im môže priniesť poznatky, ktoré by nikde inde nezískali. Na druhej strane majú pocit, že v súčasnosti sú tradičné a nové menšiny dostatočne viditeľné a nie je potrebné o nich vedieť viac (70,1 % – pozri tabuľku 2). Celkové znalosti o týchto skupinách sú však u žiakov základných škôl pomerne slabé (pozri 6. kapitolu II. časti tejto publikácie).

**TABUĽKA 2****KOGNITÍVNA ZLOŽKA POSTOJA**

1.	Na to, aby sme vedeli dobre spolunažívať, musíme o sebe vedieť čo najviac.	70,4%	29,6%	Na spolužitie s inými kultúrami nie sú potrebné znalosti o nich.
2.	Od ľudí z iných kultúr sa môžem naučiť, čo by som sa inde nenaučil/a.	83,5%	16,5%	Nepotrebujem iné znalosti ako tie, ktoré získavam vo svojom okolí.
3.	O menšinách na Slovensku sa nevie takmer nič. Bolo by dobré, keby sme o nich vedeli viac.	29,9%	70,1%	Menšiny na Slovensku sú dostatočne viditeľné.

Z ďalšej analýzy vyplýva, že tieto názory nie sú formované na základe socializácie alebo vzdelávania v škole. Nezohráva tu totiž úlohu ani to, či sa žiaci tejto téme venujú v škole, rozprávajú sa o nej doma s rodičmi, alebo sa o nej dozvedajú v médiách. Dá sa preto povedať, že na veľmi všeobecnej úrovni majú žiaci pozitívny postoj k potrebe „poznať“ ľudí z kultúrne odlišného prostredia. Z týchto postojov však nie je zjavné, či sú sami ochotní prispieť k získaniu poznatkov o menšinách.

## 2.3. KONATÍVNA ZLOŽKA POSTOJA

Predchádzajúce zložky postoja merali len to, aký pocit vyvoláva u žiakov základných škôl kultúrna rozmanitosť a ako vnímajú potrebu vedieť viac o kultúrne odlišných skupinách, konatívna zložka postoja však meria ochotu „interagovať“. Jeden z troch výrokov, ktoré sme predložili respondentom, bol zameraný aj na akceptáciu konania štátu, ktorý by obmedzoval práva migrantov získať občianstvo (pozri tabuľku 3).

Pri ochote stretávať sa s menšinami a migrantmi boli výsledky podobné ako v prípade emocionálnej zložky postoja. Vzorka sa rozdelila približne na dve polovice (aj keď s prevažujúcim pozitívnym postojom).

**TABUĽKA 3****KONATÍVNA ZLOŽKA POSTOJA**

1.	Bolo by dobré, keby do našej školy chodilo čo najviac žiakov z odlišných kultúr. Škola by bola zaujímavejšia.	56,3%	43,7%	Na našu školu by nemali chodiť ľudia, ktorí sa kultúrne odlišujú. Mohlo by to spôsobiť problémy.
2.	Rád/a by som sa zúčastňoval/a podujatí, kde môžem stretnúť ľudí z odlišných kultúr.	54,2%	45,8%	Najradšej sa zabávam s ľuďmi, ktorí sa odo mňa príliš neodlišujú.
3.	Občianstvo by nemalo byť pridelené na základe toho, či sa cudzinci prispôbia Slovákom alebo nie.	68,8%	31,2%	Ak sa cudzinci neprispôbia Slovákom, nemali by dostať občianstvo.

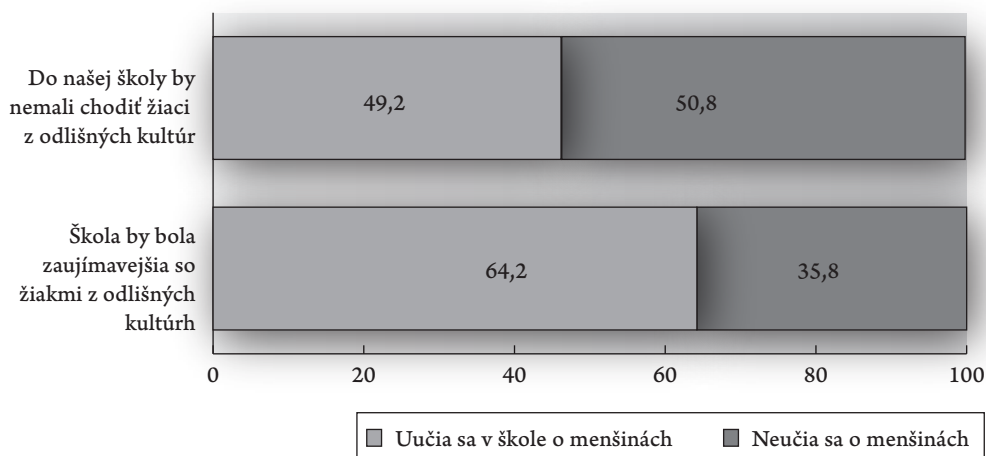
Pozitívnym zistením je, že žiaci sú v tomto postoji veľmi konzistentní. Tí, ktorí vítajú možnosť, aby navštevovali školu so žiakmi odlišných kultúr, zároveň odsudzujú potenciálne negatívne konanie spolužiakov k takýmto skupinám. Pri otázke, ako by sa zachovali, keby sa niekto vysmieval

spolužiakovi z Afriky (prípadne Rómovi), by sa ich zastali predovšetkým tí, ktorí majú otvorený a pozitívny postoj k interakcii s menšinami (pozri 5. kapitolu II. časti tejto publikácie).

Podobne ako v ostatných prípadoch, aj tu sa ukázala úloha školy veľmi dôležitá. Žiaci, ktorí sa v škole učia o menšinách alebo migrantoch prichádzajúcich na Slovensko, sú oveľa viac naklonení k stretávaniu sa s menšinami ako tí, ktorí v škole takéto poznatky nezískavajú (graf 3).

Z demografických znakov je najviac rozlišujúcim faktorom pri celkovom postoji k odlišnosti pohlavie. Kým vyše 80 % dievčat označilo viac ako polovicu pozitívne ladených výrokov, u chlapcov to bola len čosi viac ako polovica (54,2 %). Výrazne viac pozitívnych výrokov označovali tiež žiaci z miest ako z vidieka.

**GRAF 3**  
NÁZOR ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA SPOLUŽIAKOV Z ODLIŠNÝCH KULTÚR



### 3. SKÚSENOSTI MLADÝCH ĽUDÍ S KULTÚRNOU ROZMANITOSŤOU

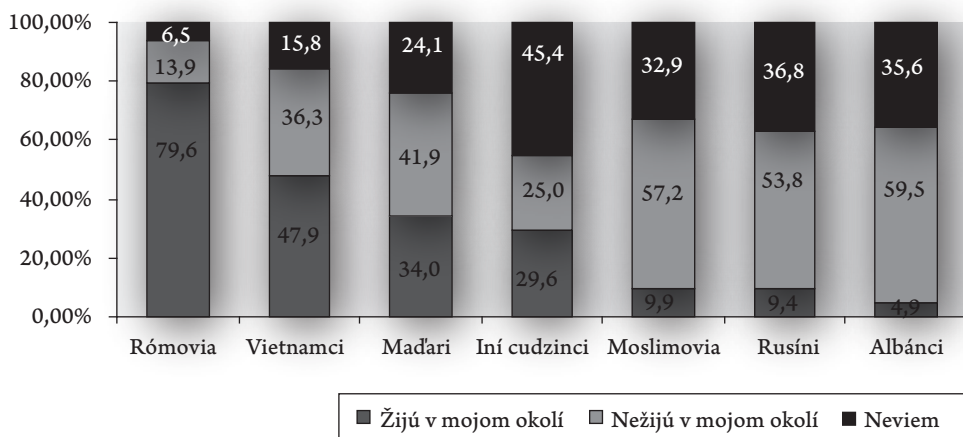
ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

Jedným zo základných faktorov, ktorý ovplyvňuje vnímanie a postoje mladých ľudí ku kultúrnej odlišnosti všeobecne a tiež k jednotlivým kultúrne odlišným skupinám, je charakter ich skúseností s kultúrnou odlišnosťou. Výskum si kládol za cieľ zistiť, do akej miery platí toto východisko v prípade žiakov v posledných ročníkoch základných škôl na Slovensku. Či môžeme tvrdiť, že ak sa mladí ľudia častejšie stretávajú s kultúrne odlišnými skupinami, sú zároveň k nim otvorenejší. Ďalšou výskumnou otázkou k tejto časti je, do akej miery hrá úlohu to, či majú mladí ľudia pozitívnu alebo negatívnu skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou.

Na jednej strane môžeme hovoriť o objektívnej skúsenosti, ktorá je daná tým, či majú mladí ľudia vôbec možnosť stretávať vo svojom okolí kultúrne odlišných ľudí. Na druhej strane je skúsenosť, ktorá je do značnej miery subjektívne vnímaná a prežívaná. V dotazníku sme zohľadnili oba tieto aspekty.

Vo výskume sme sa teda pýtali mladých ľudí, či v ich okolí žijú príslušníci rôznych skupín a ako často sa s nimi stretávajú (pozri graf 4). Mladí ľudia uviedli, že najčastejšie sa v ich okolí vyskytujú Rómovia (79,6 %), menej ako polovica respondentov uviedla, že v ich okolí žijú Vietnamci (47,9 %), a pomerne častí sú aj Maďari (34 %) a iní cudzinci (29,6 %). Len v málo prípadoch sa v okolí mladých ľudí vyskytovali moslimovia (9,9 %), Rusíni (9,4 %) a Albánci (4,9 %), čo nie je prekvapujúce vzhľadom na nízky počet príslušníkov týchto menšín.

**GRAF 4**  
KTORÉ KULTÚRNE ODLIŠNÉ SKUPINY ŽIJÚ V TVOJOM OKOLÍ (ÚDAJE SÚ V %)



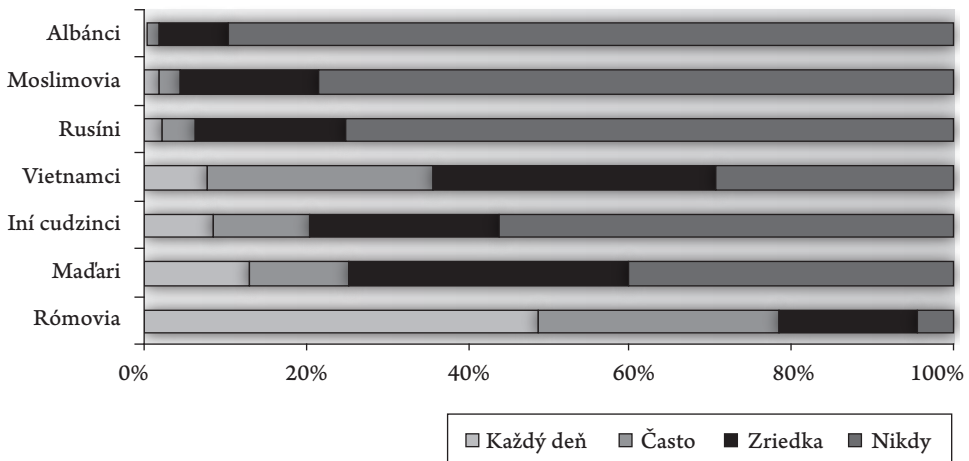
Čo sa týka frekvencie kontaktu s kultúrne odlišnými skupinami (pozri tabuľku 4 a graf 5), takmer 2/3 respondentov uviedli, že stretávajú niekoho kultúrne odlišného každý deň, a to najmä Rómov (48,8 %), Maďarov (13 %), iných cudzincov (8,6 %) a Vietnamcov (7,9 %).

Častý kontakt s týmito skupinami má 23 % respondentov, pričom stretávajú najmä Rómov, Vietnancov, Maďarov a iných cudzincov. Len veľmi malá časť vzorky (1,8 %) nestretáva nikdy niekoho odlišného a 12 % mladých ľudí má kontakt s niekým odlišným len zriedka.

**TABUĽKA 4**  
AKO ČASTO STRETÁVAJÚ MLADÍ ĽUDIA NIEKOGO ODLIŠNÉHO

Stretávajú niekoho odlišného každý deň.	63,2 %
Stretávajú niekoho odlišného často.	23,0 %
Stretávajú niekoho odlišného zriedka.	12,0 %
Nikdy nestretávajú niekoho odlišného.	1,8 %
<b>Spolu</b>	<b>100,0 %</b>

**GRAF 5**  
AKO ČASTO SA STRETÁVAŠ S PRÍSLUŠNÍKMI KULTÚRNE ODLIŠNÝCH SKUPÍN? (ÚDAJE SÚ V %)



Z výsledkov výskumu vyplýva, že respondenti, v ktorých okolí žijú príslušníci rôznych skupín, vnímajú tieto skupiny o niečo pozitívnejšie ako mladí ľudia, ktorí s nimi nepriechádzajú do kontaktu. Toto tvrdenie však neplatí paušálne a prítomnosť odlišných skupín v okolí respondentov neurčuje primárne to, ako tieto kultúrne odlišné skupiny vnímajú. Zásadnejší vplyv na vnímanie kultúrne odlišných skupín mladými ľuďmi má ich celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti (pozri kapitolu 5. tejto časti publikácie). Predpoklad, že prítomnosť príslušníkov kultúrne odlišných skupín bude znamenať aj ich pozitívnejšie vnímanie respondentmi, sa čiastočne potvrdil v prípade Vietnamcov, moslimov a Maďarov (pri oboch výrokoch). V prípade Rómov sa pri posudzovaní jedného výroku (*Mnohí Rómovia žijú na Slovensku v zlých podmienkach preto, lebo v minulosti boli nútení žiť na okraji spoločnosti.*), ktorý sa ich týkal, o nich pozitívnejšie vyjadrovali mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia nežijú.

Celkovo možno povedať, že častý kontakt s kultúrnou odlišnosťou je určite veľmi dôležitý pre formovanie postojov mladých ľudí, nie vždy však platí, že pozitívnejšie sú vnímané tie konkrétne skupiny, s ktorými sa mladí ľudia najčastejšie stretávajú.

Ďalej sme vo výskume zisťovali, či má u mladých ľudí ich skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou aj biografický a geografický rozmer. Výsledky sú zosumarizované v tabuľke 5. Pomerne častá je sprostredkovaná skúsenosť s kultúrou odlišnosťou cez priateľov a rodinu žijúcu v zahraničí. 71,4% respondentov uviedlo, že má v zahraničí priateľov, a takmer rovnaká časť (71,6%) má v zahraničí aj rodinných príslušníkov. Menej častá je etnická alebo kultúrna heterogenita v rodinách. 38,5% respondentov uviedlo, že niekto z ich rodiny pochádza alebo pochádzal z inej krajiny a niekoho odlišnej národnosti má, resp. malo vo svojej rodine 34% respondentov. Najmenej častá je dlhodobšia osobná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou v zahraničí. Len 7,1% respondentov žilo v zahraničí dlhšie než dva mesiace.

**TABUĽKA 5** (údaje sú v %)

OSOBNÁ SKÚSENOŠŤ	ÁNO	NIE	NEVIEM	SPOLU
Pochádza, alebo pochádzal niekto z tvojej rodiny z inej krajiny?	38,5	47,2	14,3	<b>100</b>
Má alebo mal niekto z tvojej rodiny inú než slovenskú národnosť? (Napríklad maďarskú, rómsku, rusínsku, ukrajinskú, nemeckú alebo inú.)	34	52,5	13,5	<b>100</b>
Žil/a si niekedy dlhšie obdobie v zahraničí (viac ako 2 mesiace)?	7,1	92,9	0	<b>100</b>
Máš v zahraničí priateľov?	71,4	28,6	0	<b>100</b>
Máš v zahraničí rodinných príslušníkov?	71,6	28,4	0	<b>100</b>

Respondentov sme ďalej požiadali, aby subjektívne ohodnotili svoje osobné skúsenosti s príslušníkmi národnostných menšín na Slovensku a cudzincami (*pozri* tabuľku 6). Do určitej miery sa skúsenosti s týmito dvoma kategóriami líšia. Zatiaľ čo prevažne dobré skúsenosti s príslušníkmi iných národností má 47,1% opýtaných, v prípade skúseností s cudzincami je to viac ako polovica, konkrétne 54,9%. Prevažne zlé skúsenosti majú respondenti viac s príslušníkmi národnostných menšín (4,7%) než s cudzincami (0,8%). Celkovo však má prevažne zlé skúsenosti len veľmi málo respondentov. Môžeme teda povedať, že **respondenti subjektívne hodnotili svoje osobné skúsenosti s kultúrne odlišnými ľuďmi viac pozitívne.**

Ukázalo sa tiež, že osobná skúsenosť úzko súvisí so všeobecným postojom ku kultúrnej odlišnosti, ktorý je ňou určite formovaný. **Viac pozitívnych skúseností znamená celkovo tolerantnejší postoj ku kultúrnej rozmanitosti.**

**TABUĽKA 6**

AKÉ MAJÚ MLADÍ ĽUDIA OSOBNÉ SKÚSENOŠTI S PRÍSLUŠNÍKMI NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN A S CUDZINCAMI

OSOBNÁ SKÚSENOŠŤ	AK OSOBNĚ POZNÁŠ NIEKOGO, KTO MÁ INÚ NÁRODNOSŤ AKO SLOVENSKÚ (NAPR. MAĎARSKÚ, RÓMSKU, RUSÍNSKU, UKRAJINSKÚ ALEBO INÚ), AKO BY SI ZHODNOTIL/A SVOJE SKÚSENOŠTI S NÍM/S ňOU? (ÚDAJE SÚ V %.)	AK OSOBNĚ POZNÁŠ NEJAKÉHO CUDZINCA/ CUDZINKU, AKO BY SI ZHODNOTIL/A SVOJE SKÚSENOŠTI S NÍM/S ňOU? (ÚDAJE SÚ V %.)
Mám prevažne dobré skúsenosti.	47,1	54,9
Mám aj dobré, aj zlé skúsenosti.	15,4	14,2
Mám prevažne zlé skúsenosti.	4,7	0,8
Neviem to posúdiť.	15,8	12,7
Nikoho takého nepoznám.	17,0	17,4

## 4. SOCIALIZÁCIA A KULTÚRNA ROZMANITOSŤ

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

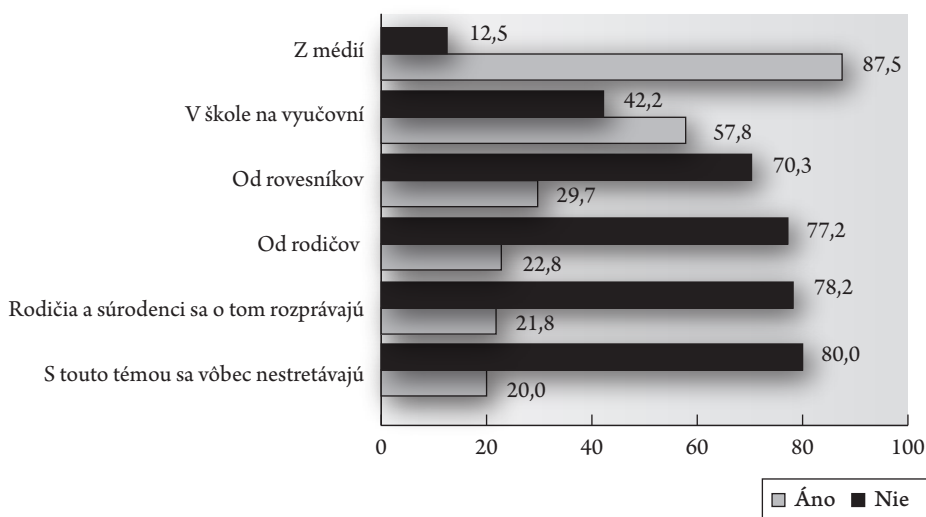
Výchova všeobecne, a teda aj multikultúrna výchova je súčasťou širšieho procesu socializácie, v ktorého procese si aktér osvojuje vzory správania, hodnoty, postoje atď. Okolie aktérovi poskytuje vzory správania, informácie, ktoré si aktér v procese sociálneho učenia osvojuje a učí sa ich používať.

Vo vzťahu ku kultúrnej rozmanitosti sú mladí ľudia v situácii, keď im ich prostredie (širšie i bezprostredné) poskytuje viaceré modely a vzory správania, rôzne informácie o týchto kultúrne odlišných skupinách, ale najmä im sprostredkúva modely vhodného a očakávaného správania k nim.

V procese socializácie sa teda mladí ľudia stretávajú s množstvom informácií, ktoré pochádzajú z rozličných zdrojov. Vo výskume sme zisťovali, z ktorých konkrétnych zdrojov čerpajú mladí ľudia o tejto téme informácie (pozri graf 6).

Najčastejšie získavajú mladí ľudia informácie o kultúrne odlišných skupinách z médií (novín, televízie, časopisov, internetu). Túto možnosť uviedla veľká časť vzorky, až 87,5 % respondentov. V škole na vyučovaní sa s touto témou stretáva 57,8 % respondentov. Oveľa zriedkavejšie je získavanie informácií z neformálnych zdrojov, teda z rodinného prostredia alebo z prostredia rovesníkov. S rodičmi sa o tejto téme rozpráva 22,8 % respondentov, prípadne 21,8 % je svedkom rozhovorom na túto tému v rodine. V skupine rovesníkov sa s touto témou stretáva 29,7 % mladých ľudí.

**GRAF 6**  
ODKIAL SA DOZVEDÁ O TEJTO TÉME?



Z ďalšej analýzy vyplýva, že existujú určité rozdiely medzi mladými ľuďmi podľa toho, z ktorého zdroja čerpajú informácie. Mladí ľudia, ktorí sa o kultúrnej odlišnosti rozprávajú doma s rodič-

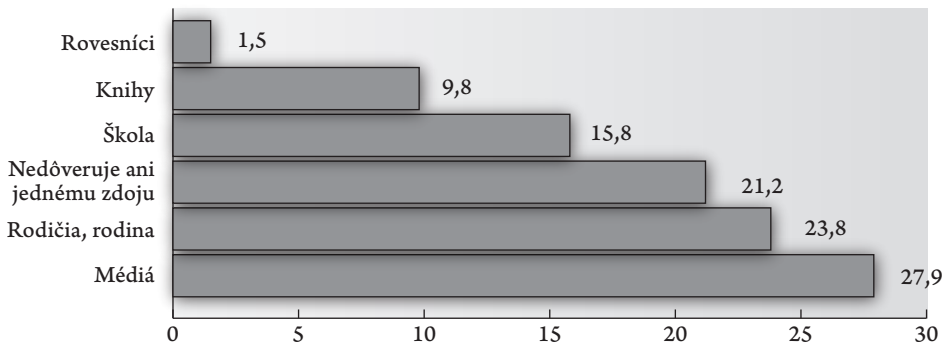


mi, alebo sa stretávajú s touto témou v rodinnom prostredí, majú aj celkovo viac vedomostí o tejto téme. Hoci sa veľká časť respondentov stretáva s touto témou v médiách, na úrovni ich vedomostí sa to neodrazilo. Rovnako je to v prípade získavania informácií v škole a medzi rovesníkmi.

Podľa výsledkov výskumu nie je jednoznačný vzťah medzi zdrojom informácií mladých ľudí a ich všeobecným postojom ku kultúrnej rozmanitosti. Hoci sa potvrdilo, že mladí ľudia, ktorí čerpajú informácie od rodičov, z médií a na vyučovaní, sú zároveň otvorenejší ku kultúrnej odlišnosti, aj v skupine mladých ľudí, ktorí sa s touto témou vôbec nestretávajú, je to podobne (tí, ktorí sa s ňou nestretávajú, majú pozitívnejší postoj ku kultúrnej odlišnosti).

Respondenti sa mali tiež vyjadriť, ktorému zo zdrojov informácií o kultúrnej odlišných skupinách dôverujú najviac. Z výsledkov vyplýva, že najviac mladí ľudia dôverujú informáciám z médií (27,9 %). Informáciám, ktoré pochádzajú z rodinného prostredia, dôveruje 23,8 % respondentov a tretím najdôveryhodnejším zdrojom informácií je škola (15,8 %). Viac ako 20 % respondentov sa však vyjadrilo, že nedôveruje ani jednému z uvedených zdrojov informácií (pozri graf 7). Hoci mladí ľudia získavajú informácie z rozličných zdrojov, nie veľmi im dôverujú. Napriek tomu, ak dôverujú aspoň niektorému z uvedených zdrojov informácií, sú otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti. Najpozitívnejší postoj ku kultúrnej odlišnosti prejavili mladí ľudia, ktorí najviac dôverujú informáciám, ktoré si prečítajú v knihách (potom nasleduje škola, rodina).

**GRAF 7**  
KTORÉMU ZDROJU INFORMACÍ NAJVIAC DÔVERUJETE? (ÚDAJE SÚ V %)



Mladí ľudia sa určite často stretávajú so stereotypným obrazom kultúrnej odlišných skupín. Rôzne stereotypy o menšinách a cudzincoch nie sú samy osebe nebezpečné, existujú aj pozitívne stereotypy. Stereotypizácia vlastností určitej odlišnej skupiny je do značnej miery úplne normálny jav. Stereotypy sa stávajú nebezpečnými vtedy, keď je vnímanie určitej skupiny výrazne negatívne. To znamená, že ľudia spájajú ktoréhokoľvek príslušníka kultúrnej odlišnej skupiny s negatívnymi javmi, prípadne mu *a priori* prisudzujú negatívne vlastnosti. Zaujímalo nás teda, do akej miery majú mladí ľudia stereotypizovaný pohľad rôzne skupiny. Vo výskume sme teda položili nasledujúce otvorené otázky:

**1. otázka:** *Čo ti ako prvé príde na um, keď sa povie slovo Róm?* Respondentom neboli ponúknuté nijaké varianty odpovedí, mali napísať hocičo, čo ich v tej chvíli napadne. Zámerné sme sa nepýtali na Rómov ako skupinu, aby sme respondentov nenavádzali k rozličným stereotypom. Nega-



tívne vyjadrenie o Rómoch uviedlo 52 % respondentov (pozri tabuľku 7). Najčastejšie uviedli negatívne atribúty, ktoré sa im spájajú s touto kategóriou – napríklad *špinaví, smrdia, nepriateľskí* atď., alebo uviedli negatívne javy ako *nezamestnanosť, príživníctvo, krádeže* a podobne. Medzi negatívne vyjadrenia patrili aj vyjadrenia typu *nemám ich rád/rada, nenávidím ich, mali by odísť* a podobne. Neutrálne sa o Rómoch vyjadrilo 41 % mladých ľudí. Väčšinou respondenti uviedli, že *Róm je človek inej pleti, príslušník menšiny, človek ako my, človek, ktorý sa odlišuje kultúrou, jazykom* a podobne. Menej časté boli ambivalentné vyjadrenia (uviedlo ich 5,1 % opýtaných). V tejto kategórii vnímajú Rómov diferencovane. Na jednej strane sú tí, ktorí sa prispôbili majorite (*ak sú slušní, nič proti nim, nemožno všetkých hádzať do toho istého vreca*), na druhej strane sú tí, ktorí sa neprispôbili. Len 1,9 % uviedlo nejaké pozitívne vyjadrenie, napríklad, že pod slovom Róm si predstavujú *dobrych muzikantov, kamarátov, talent, temperament*.

#### TABUĽKA 7

ČO TI PRÍDE PRVÉ PRÍDE NA UM, KEĎ SA POVIE SLOVO RÓM?

VYJADRENIE	
Pozitívne	1,9 %
Negatívne	52 %
Neutrálne	41 %
Ambivalentné (Rómovia sú takí aj takí.)	5,1 %

**2. otázka:** Čo ti ako prvé príde na um, keď sa povie slovo Maďar? Z výsledkov v tabuľke 8 vyplýva, že Maďarov vnímajú mladí ľudia výrazne neutrálnejšie než Rómov. Až 68,8 % respondentov uviedlo neutrálnu odpoveď, napríklad *Maďar je príslušník menšiny, obyvateľ Maďarska, obyvateľ južného Slovenska, človek s odlišným jazykom* atď. Do tejto kategórie prináležia aj tie vyjadrenia, keď respondenti uviedli napríklad nejakú osobnosť (*Bugár, Csáky, Malinová*), alebo niečo, čo symbolizuje Maďarsko (*Balaton, klobása* a podobne). Negatívne sa o Maďaroch vyjadrilo 27,3 % opýtaných. Uviedli, že si pod týmto pojmom predstavujú človeka, ktorý sa *nechce naučiť hovoriť po slovensky, resp. nevie po slovensky, konfliktného človeka, politické spory*. Do tejto kategórie patrili aj vyjadrenia *nemám ich rád/rada, nenávidím ich, Maďari za Dunaj, nárokuju si slovenské územie* atď. Pozitívne sa o Maďaroch vyjadrilo 3,1 % opýtaných, väčšinou uviedli, že *Maďari sú vtípní, dobrí kuchári, pohostinní, hrdí na svoj národ*. Ambivalentne vníma Maďarov len 0,7 % opýtaných.

#### TABUĽKA 8

ČO TI PRÍDE PRVÉ PRÍDE NA UM, KEĎ SA POVIE SLOVO MAĎAR?

VYJADRENIE	
Pozitívne	3,1 %
Negatívne	27,3 %
Neutrálne	68,8 %
Ambivalentné (Maďari sú takí aj takí.)	0,8 %

Už v kapitole Skúsenosti mladých ľudí s kultúrnou rozmanitosťou sme uviedli, že pre celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti je dôležitá osobná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou. Takéto skúsenosti môžu nadobudnúť mladí ľudia v etnicky zmiešaných rodinách alebo dlhodobejším pobytom v kultúrne odlišnom prostredí (dlhší pobyt v zahraničí). Keďže len veľmi malá časť našej

vzorky žila v zahraničí dlhšie ako 2 mesiace, nie je možné ďalej analyzovať dosah takejto skúsenosti na postoj ku kultúrnej odlišnosti. Mladí ľudia, ktorí pochádzajú z etnicky zmiešaných rodín, však majú celkovo pozitívnejší postoj ku kultúrnej odlišnosti. Na ich znalostiach o kultúrne odlišných skupinách sa to však neprejavilo.

## 5. VNÍMANIE TRADIČNÝCH A NOVÝCH MENŠÍN MLADÝMI ĽUĎMI

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

Okrem celkového vnímania kultúrnej rozmanitosti je dôležité tiež to, ako vnímajú mladí ľudia jednotlivé skupiny, s ktorými prichádzajú do kontaktu, či už osobne alebo sprostredkovane. Mladí ľudia môžu byť veľmi naklonení kultúrnej rozmanitosti, ak o nej uvažujú v abstraktných pojmoch (*pozri* 2. kapitolu II. časti tejto publikácie). Ak však začneme spomínať konkrétne skupiny (či už národnostné menšiny alebo novovznikajúce komunity migrantov), toto vnímanie môže byť výrazne odlišné. Preto sme do výskumu zaradili aj otázky, ako sú jednotlivé skupiny vnímané mladými ľuďmi. Nebolo pritom ambíciou výskumu vyčerpávajúco pokryť postoje mladých ľudí k jednotlivým skupinám (to by bola úloha na širší kvantitatívno-kvalitatívny výskum), chceli sme poukázať na isté tendencie vo vnímaní rôznych skupín.

Realizovaný výskum mal odpovedať na viaceré výskumné otázky týkajúce sa vnímania konkrétnych skupín mladými ľuďmi. Predpokladali sme, že rôzne skupiny budú mladými ľuďmi vnímané rozdielne, pričom jednou z výskumných hypotéz bolo, že vnímanie tradičných (autochtonných) menšín bude pozitívnejšie ako vnímanie nových komunit vznikajúcich novodobou migráciou. V novovznikajúcej dichotómii „my a oni“ sme predpokladali, že tradičné menšiny budú vnímané skôr ako „naše“ (my), v porovnaní s novovznikajúcimi komunitami, ktoré budú vnímané ako „cudzie“ (oni). Ako vidno z odpovedí na predložené výroky, táto hypotéza sa nepotvrdila.

Vnímanie jednotlivých skupín mladými ľuďmi bolo merané dvojicami výrokov, z ktorých spravdla jeden symbolizoval pozitívne vnímanie danej skupiny a druhý negatívne. Výroky sa týkali konkrétnych skupín (Rómov, Maďarov, Vietnamcov, Rumunov), ale aj všeobecnejších sociálnych kategórií (cudzincov, utečencov). Mladí ľudia mali vyjadriť mieru svojho súhlasu s predloženými výroky. Mohli zvoliť niektorý z variantov: úplne súhlasím, viac súhlasím, viac nesúhlasím, neviem odpovedať/neodpovedal. Konkrétnej skupiny sa týkali vždy dva výroky, z ktorých jeden bol naformulovaný pozitívne a druhý negatívne, respektíve druhý z výrokov bol zaťažený negatívnym stereotypom o danej skupine. Pozitívne a negatívne naformulovanie výrokov spolu s ich náhodným zoradením mali zabezpečiť vyššiu validitu a reliabilitu odpovedí respondentov.

Na podrobnejšie opísanie toho, ako respondenti vnímali jednotlivé skupiny, sme použili analýzu oboch výrokov, ktoré sa týkali danej skupiny na základe kontingenčnej tabuľky. Na základe kontingenčných tabuliek, ktoré uvádzame pre každú skupinu, môžeme opísať, do akej miery boli respondenti vo svojom vnímaní konzistentní. Následne sme uskutočnili štatistickú analýzu jednotlivých výrokov (druhostupňové triedenie), aby sme zistili, či je možné určité skupiny mladých ľudí, ktoré vykazujú rozdiely vo vnímaní jednotlivých skupín, opísať aj inými charakteristikami.

## 5.1. VNÍMANIE VIETNAMCOV

Vietnamci sú komunita, ktorá začala do našej krajiny prichádzať už počas obdobia socializmu. Podľa rôznych odhadov žije na Slovensku približne 7 500 ľudí vietnamského pôvodu<sup>2</sup>. Vietnamská komunita je (možno aj vzhľadom na zjavnú odlišnosť) medzi mladými ľuďmi pomerne viditeľná.

**TABUĽKA 9**

VIETNAMCI	DO NAŠEJ ŠKOLY BY NEMALI CHODIŤ ŽIADNI VIETNAMCI. SÚ TO LEN TAKÍ TRHOVNÍCI, KTORÍ ANI NEVEDIA DOBRE PO SLOVENSKY.	VIETNAMSKE DETI SÚ VEĽMI ÚSPEŠNÉ V ŠKOLE.
Úplne súhlasím.	11,3%	7,8%
Viac súhlasím.	14,3%	12,0%
Viac nesúhlasím.	35,8%	12,2%
Úplne nesúhlasím.	30,0%	7,8%
Neviem.	8,6%	60,2%
<b>Spoľu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Takmer polovica respondentov vo výskume totiž uviedla (*pozri* tabuľku 9), že v ich okolí žijú nejakí Vietnamci (*pozri* 3. kapitolu II. časti tejto publikácie). Napriek tomu mladí ľudia vedia o tejto komunite pomerne málo. Ak sa zameriame na vnímanie tejto skupiny, tak viac ako 65% mladých ľudí (úplne alebo čiastočne) nesúhlasilo s výrokom, že by nechceli s Vietnamcami chodiť do jednej školy. To poukazuje na akceptáciu tejto komunity a ochotu vstupovať s vietnamskými deťmi do interakcie. Ak sme sa však pýtali, či sú podľa nich vietnamské deti úspešné v škole, jednoznačne prevažovala odpoveď neviem. Keby sa v tomto prípade prikláňali k nesúhlasu s týmto výrokom, indikovalo by to predsudok k tejto skupine, pretože v skutočnosti len veľmi málo mladých ľudí má každodenný kontakt s vietnamskou komunitou (*pozri* 3. kapitolu II. časti tejto publikácie). To znamená, že voči Vietnamcom nie sú medzi mladými ľuďmi vytvorené výrazné predsudky.

**TABUĽKA 10**

	VIETNAMSKE DETI SÚ VEĽMI ÚSPEŠNÉ V ŠKOLE.			SPOLU
DO NAŠEJ ŠKOLY BY NEMALI CHODIŤ NIJAKÍ VIETNAMCI. SÚ TO LEN TAKÍ TRHOVNÍCI, KTORÍ ANI NEVEDIA DOBRE PO SLOVENSKY.	Úplne súhlasím/viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	4,4%	8,5%	12,6%	<b>25,5%</b>
Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	15,0%	10,8%	40,1%	<b>65,9%</b>
Neviem.	0,3%	0,7%	7,6%	<b>8,6%</b>
<b>Spoľu</b>	<b>19,7%</b>	<b>20,0%</b>	<b>60,3%</b>	<b>100,0%</b>

Z kontingenčnej tabuľky (*pozri* tabuľku 10) je možné zistiť, do akej miery boli mladí ľudia konzistentní pri vyjadrení svojich názorov na Vietnamcov. Jednoznačne pozitívny názor v prípade oboch

2 Williams, Alan M. – Baláž, Vladimír: *Vietnamese Community in Slovakia*. In: *Sociológia* 2005/37, č. 3.

výrokov vyslovilo 15 % respondentov, ktorí s výrokom „Do našej školy by nemali chodiť žiadni Vietnamci.“ nesúhlasili, a, naopak, súhlasili s výrokom, že „Vietnamské deti sú veľmi úspešné v škole.“ Jednoznačné negatívne Vietnamcov vníma 8,5 % respondentov, ktorí si myslia, že Vietnamci by nemali chodiť s nimi do školy a zároveň majú aj názor, že vietnamské deti nie sú úspešné v škole. Zvyšná časť populácie mladých ľudí sa vyjadrila o Vietnamcoch ambivaletne (15,1 %), čo znamená, že v prípade jedného výroku vyjadrili pozitívny názor a v prípade druhého výroku negatívny názor na Vietnamcov. Pomerne značná časť vzorky odpovedala na jeden z výrokov pozitívne a k druhému výroku sa nevedela vyjadriť (40,4 %). Týkalo sa to už spomínaného výroku o úspešnosti vietnamských detí v škole. 13,3 % respondentov na jeden z uvedených výrokov odpovedalo negatívne a druhý nevedeli posúdiť a 7,6 % respondentov sa nevedelo vyjadriť ani k jednému z predložených výrokov.

Z ďalšej analýzy vyplynulo, že častejšie s prvým výrokom (*Do našej školy by nemali chodiť žiadni Vietnamci. Sú to len takí trhovníci, ktorí ani nevedia dobre po slovensky.*) súhlasili chlapci, mladí ľudia, ktorí žijú na vidieku a v ktorých okolí Vietnamci nežijú. Naopak tí, ktorí sú ku kultúrnej odlišnosti otvorení, výrazne častejšie s týmto výrokom nesúhlasili. Rodina alebo znalosti o menšinách a migrantoch na vnímanie tejto skupiny vplyv nemá.

V prípade druhého výroku (*Vietnamské deti sú veľmi úspešné v škole.*) sa opäť ukázal významný vzťah medzi otvorenosťou ku kultúrnej rozmanitosti a vnímaním Vietnamcov. Tí, ktorí odpovedali, že vietnamské deti sú úspešné v škole, boli zároveň aj otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti. Osobná skúsenosť s Vietnamcami sa v tomto prípade neukázala ako štatisticky významná. Rovnako na odpovede na tento výrok neovplyvňovalo ani to, koľko znalostí mladí ľudia majú o menšinách.

## 5.2. VNÍMANIE MOSLIMOV

Muslimovia tvoria v prípade vnímania kultúrnej odlišnosti špecifickú skupinu, pretože téma islamu je momentálne v spoločenskom, mediálnom aj politickom diskurze pomerne rozšírená a kontroverzná. Na Slovensku táto téma nie je ešte natoľko prítomná ako v iných krajinách, no vďaka globalizácii mediálneho priestoru sa o tejto téme čoraz častejšie dozvedáme tiež na Slovensku. Vnímanie tejto skupiny je zaujímavé aj v súvislosti s tým, že Slovensko je konfesijne pomerne homogénna krajina, keď takmer 85 % obyvateľov sa hlási k niektorej z kresťanských cirkví alebo náboženských spoločností<sup>3</sup>.

**TABUĽKA 11**

MOSLIMOVIA	MOSLIMOVIA ŽIJÚ PODĽA PRAVIDIEL, KTORÉ SÚ V ROZPORE SO ZVYKMI A TRADÍCIAMI V NAŠEJ KRAJINE, PRETO BY NEMALI ŽIŤ NA SLOVENSKU.	ISLAMSKÝ SVET V MINULOSTI VEĽMI OBOHATIL VEDU A KULTÚRU.
Úplne súhlasím.	11,8%	13,7%
Viac súhlasím.	22,9%	20,4%
Viac nesúhlasím.	30,1%	10,2%
Úplne nesúhlasím.	19,8%	6,1%
Neviem.	15,4%	49,6%
<b>Spolu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

3 Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. Štatistický úrad SR, dostupné na: [http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek\\_600/Demografia/SODB/Tabulky/tab13.pdf](http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_600/Demografia/SODB/Tabulky/tab13.pdf).

Z týchto dôvodov sme sa rozhodli zaradiť do výskumu výrok „Moslimovia žijú podľa pravidiel, ktoré sú v rozpore so zvykmi a tradíciami našej krajiny, preto by nemali žiť na Slovensku.“ Čiasťtočný súhlas s touto tézou vyslovilo o trochu viac ako 20 % respondentov, úplný súhlas 11,8 % (pozri tabuľku 11). Polovica respondentov vyjadrila úplný alebo aspoň čiastočný nesúhlas s týmto výrokom. K druhému výroku (*Islamský svet v minulosti veľmi obohatil vedu a kultúru.*), ktorý sa týkal moslimov, respondenti už nevedeli zaujať také jednoznačné stanovisko ako k prvému výroku. Takmer polovica respondentov (49,6 %) nevedela zaujať stanovisko k tomuto výroku, 13,7 % respondentov úplne súhlasilo a 20,4 % čiastočne súhlasilo s týmto výrokom (pozri tabuľku 11). Predpokladáme, že veľká časť respondentov nevedela zaujať stanovisko preto, lebo sa pravdepodobne so súvislosťou medzi islamom a jeho príspevkom k rozvoju vedy a kultúry doteraz v nijakej, či už pozitívnej alebo negatívnej, podobe nestretla, respektíve nemá nijakú znalosť o tom, že by islam nejakým spôsobom s vedou a kultúrou súvisel.

**TABUĽKA 12**

	ISLAMSKÝ SVET V MINULOSTI VEĽMI OBOHATIL VEDU A KULTÚRU.			SPOLU
	Úplne súhlasím/ viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/ viac nesúhlasím.	Neviem.	
MOSLIMOVIA ŽIJÚ PODĽA PRAVIDIEL, KTORÉ SÚ V ROZPORE SO ZVYKMI A TRADÍCIAMI V NAŠEJ KRAJINE, PRETO BY NEMALI ŽIŤ NA SLOVENSKU.				
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	9,9%	8,3%	16,5%	<b>34,7%</b>
Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	21,4%	6,7%	21,8%	<b>49,9%</b>
Neviem.	2,9%	1,2%	11,3%	<b>15,4%</b>
<b>Spolu</b>	<b>34,2%</b>	<b>16,2%</b>	<b>49,6%</b>	<b>100,0%</b>

Čo sa týka konzistentnosti odpovedí respondentov na oba výroky týkajúce sa moslimov, pomerne veľká časť respondentov (21,4 %) vyjadrila pozitívny názor na moslimov v prípade oboch výrokov (pozri tabuľku 12). 8,4 % percenta mladých ľudí nesúhlasilo s tým, že islamský svet v minulosti obohatil vedu a kultúru, a zároveň si myslia, že moslimovia žijú v rozpore s našimi zvykmi, a nemali by preto žiť na Slovensku. Ambivalentný názor vyslovilo 16,6 % respondentov. Takmer štvrtina respondentov (24,7 %) sa v prípade jedného z predložených výrokov vyjadrila pozitívne a na druhý z predložených výrokov nevedela odpovedať. Opačná situácia, keď časť respondentov sa v prípade jedného z uvedených výrokov vyjadrila negatívne a k druhému výroku nevedela zaujať stanovisko, sa týkala 17,7 % respondentov. 11,3 % respondentov sa nevedelo vyjadriť k predloženým výrokom, teda na oba odpovedali neviem.

Ďalšou štatistickou analýzou výroku „Moslimovia žijú podľa pravidiel, ktoré sú v rozpore so zvykmi a tradíciami našej krajiny, preto by nemali žiť na Slovensku.“ sa podobne ako v prípade Vietnamcov prejavila štatisticky významná súvislosť s celkovým nastavením ku kultúrnej odlišnosti (tí, čo sú otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti, s týmto výrokom viac nesúhlasia ako tí, ktorí nie sú otvorení ku kultúrnej rozmanitosti). Vidiecke prostredie tiež vplýva na vnímanie moslimov v ich neprospech. Do určitej miery na odpovede respondentov pôsobilo aj vzdelanie rodičov a to, či moslimovia žijú, resp. nežijú v ich okolí. Tí, ktorí stretávajú nejakých moslimov, častejšie nesúhlasili s uvedeným výrokom. Opäť sa potvrdilo, že tento výrok vnímajú rozdielne dievčatá a chlapci (chlapci častejšie ako dievčatá súhlasili s týmto výrokom).

Druhý výrok (*Islamský svet v minulosti veľmi obohatil vedu a kultúru.*) bol zameraný na reflexiu historického významu vzdelancov z moslimských krajín pre vedu a kultúru. Predpokladali sme, že mladí ľudia sa už niekedy stretli s touto témou a budú vedieť zaujať stanovisko k tomuto výroku. Náš predpoklad sa však nepotvrdil, keďže pomerne veľká časť respondentov nevedela zaujať stanovisko k tomuto výroku (*pozri tabuľku 11*). Znamená to teda, že mladí ľudia sa pravdepodobne ani v škole nestretli s touto témou a predmetom ďalšieho skúmania by mohlo byť to, do akej miery vôbec školské kurikulum sprostredkúva informácie o iných kultúrach.

Na druhej strane, keby boli medzi mladými ľuďmi rozšírené predsudky voči moslimom, je pravdepodobné, že by častejšie vyjadrovali nesúhlas s uvedeným výrokom, aj keby sa vôbec s touto témou doteraz nestretli. Čiže podobne ako v prípade vnímania Vietnamcov aj v tomto prípade nemožno hovoriť o výrazných predsudkoch k tejto skupine. Na definitívne potvrdenie tejto hypotézy by však bolo potrebné venovať sa tejto téme hlbšie prostredníctvom kvalitatívneho výskumu.

Druhostupňové triedenie údajov v súvislosti s týmto výrokom ukázalo určité rozdiely v odpovediach respondentov podľa pohlavia, vzdelania rodičov respondentov, vplyv všeobecného postoja ku kultúrnej rozmanitosti (tí respondenti, ktorí sú celkovo otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti, častejšie s týmto výrokom súhlasili) a celkových znalostí o kultúrne odlišných skupinách (častejšie súhlasili s týmto výrokom respondenti, ktorí majú viac znalostí). Posúdenie tohto výroku respondentmi nesúviselo s tým, či žijú v meste alebo na vidieku, a ani s tým, či moslimovia žijú v ich okolí.

### 5.3. VNÍMANIE RUMUNOV

Rumuni sú skupina, ktorú sme vybrali do výskumu ako typického predstaviteľa ekonomickej migrácie, najmä po vstupe Rumunska do Európskej únie. V súčasnosti nemožno hovoriť jednoznačne o „komunite“ Rumunov, ktorí na Slovensku žijú. Napriek tomu nás zaujímalo, či budú mladí ľudia vnímať túto skupinu ako odlišnú a ako budú vnímať ich prítomnosť na pracovnom trhu Slovenska.

**TABUĽKA 13**

RUMUNI	RUMUNSKÝ LEKÁR NIKDY NEMÔŽE BYŤ TAKÝ DOBRÝ AKO SLOVENSKÝ.	RUMUNI SA OD NÁS PRÍLIŠ NEODLIŠUJÚ, ŽIJÚ V PODSTATE PODOBNE AKO MÝ NA SLOVENSKU.
Úplne súhlasím.	8,2%	11,0%
Viac súhlasím.	5,6%	25,8%
Viac nesúhlasím.	19,2%	18,3%
Úplne nesúhlasím.	36,5%	10,9%
Neviem.	30,5%	34,0%
<b>Spolu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Viac ako tretina respondentov čiastočne alebo úplne súhlasí s tým, že Rumuni sa neodlišujú a žijú v podstate podobne ako my na Slovensku (*pozri tabuľku 13*). V prípade druhého výroku sa výraznejšia časť respondentov priklonila k názoru, že kvality lekára sa neodvodzujú od jeho etnického pôvodu (s výrokom „Rumunský lekár nikdy nemôže byť taký dobrý ako slovenský.“



úplne nesúhlasilo 36,6% respondentov a čiastočne nesúhlasilo 19,2% respondentov). Predložením tohto výroku sme chceli zistiť, či mladí ľudia vnímajú týchto ekonomických migrantov ako „druhotriednych“ pracovníkov. Keďže s výrokom čiastočne alebo úplne súhlasilo len 13,8% respondentov a 30,5% respondentov ho nevedelo posúdiť, je možné predpokladať, že tento predsudok na Slovensku medzi mladými ľuďmi v zásade nepanuje.

V prípade oboch výrokov približne tretina respondentov nevedela zaujať stanovisko, čo je zaujímavé, keďže Rumunsko je krajina, ktorá je v mnohých smeroch v podobnej situácii ako Slovensko a navyše nie je ani príliš vzdialená.

**TABUĽKA 14**

	RUMUNI SA PRÍLIŠ OD NÁS NEODLIŠUJÚ, ŽIJÚ V PODSTATE PODOBNE AKO MY NA SLOVENSKU.			SPOLU
RUMUNSKÝ LEKÁR NIKDY NEMÔŽE BYŤ TAKÝ DOBRÝ AKO SLOVENSKÝ.	Úplne súhlasím/viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	4,7%	5,9%	3,0%	<b>13,6%</b>
Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	24,5%	15,4%	16,0%	<b>55,9%</b>
Neviem.	7,6%	8,0%	14,9%	<b>30,5%</b>
Spolu	<b>36,8%</b>	<b>29,3%</b>	<b>33,9%</b>	<b>100,0%</b>

Konzistentný názor v prípade výrokov týkajúcich sa Rumunov vyjadrilo 24,5% respondentov, ktorí túto skupinu vnímali v prípade oboch výrokov pozitívne, a 5,9% respondentov, ktorí vnímajú túto skupinu negatívne, konkrétne považujú Rumunov za odlišných od ľudí na Slovensku a zároveň si myslia, že rumunskí lekári nemôžu byť takí dobrí ako slovenskí (*pozri tabuľku 14*). Ambivalentný názor prejavilo 20,1% respondentov. Pomerne veľká skupina respondentov (23,6%) vníma Rumunov viac pozitívne, aj keď v prípade jedného z dvoch predložených výrokov sa nevedela vyjadriť. 11% respondentov na jeden z uvedených výrokov odpovedalo negatívne a druhý nevedeli posúdiť. Ani jeden z uvedených výrokov nevedelo posúdiť 14,9% respondentov.

Ďalšou štatistickou analýzou prvého výroku (*Rumuni sa príliš od nás neodlišujú, žijú v podstate podobne ako my na Slovensku.*) sa potvrdil jednoznačný vplyv celkového postoja ku kultúrnej rozmanitosti a vedomostí o kultúrnej odlišných skupinách. Vplyv ostatných faktorov nebol jednoznačný (nespĺňali kritériá použitia štatistického testu, alebo boli významné len na 5% hladine významnosti – pohlavie, vzdelanie rodičov, či v okolí respondentov žijú cudzinci). Medzi odpoveďami respondentov, ktorí žijú na vidieku a v meste, sme nezaznamenali nijaké rozdiely.

V prípade druhého výroku (*Rumunský lekár nikdy nemôže byť taký dobrý ako slovenský.*) rozdielne odpovedali chlapci a dievčatá (chlapci častejšie súhlasili) a rozdiel bol medzi respondentmi podľa vzdelania rodičov (vyššie vzdelanie rodičov znamená častejšie nesúhlas s výrokom). Potvrdil sa tiež vplyv postoja ku kultúrnej rozmanitosti a vplyv znalostí, čo znamená, že tí, ktorí sú otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti, a tí, ktorí majú viac vedomostí, častejšie nesúhlasili s týmto výrokom. Medzi respondentmi neboli rozdiely podľa toho, či žijú v meste alebo na vidieku.



## 5.4. VNÍMANIE UTEČENCOV

Pri vnímaní utečencov na Slovensku panuje v súčasnosti pomerne veľa obáv a predsudkov. Zriaďovanie viacerých utečeneckých táborov na Slovensku bolo sprevádzané nesúhlasom zo strany domáceho obyvateľstva, v niektorých prípadoch obyvatelia spisovali petície proti zriadeniu takýchto táborov s odôvodnením, že sa obávajú prílevu cudzokrajných chorôb a vplyvu „cudzích“ náboženstiev<sup>4</sup>.

**TABUĽKA 15**

UTEČENCI	UTEČENCI SÚ ĽUDIA, KTORÍ MUSELI ZO SVOJEJ KRAJINY UTIEČŤ, PRETOŽE SA OBÁVALI O SVOJ ŽIVOT. MALI BY SME IM PRETO NA SLOVENSKU POMÔČŤ.	UTEČENCI K NÁM PRINÁŠAJÚ RÔZNE CHOROBY.
Úplne súhlasím.	38,4%	16,6%
Viac súhlasím.	38,2%	28,4%
Viac nesúhlasím.	9,4%	21,2%
Úplne nesúhlasím.	6,7%	8,5%
Neviem.	7,3%	25,3%
<b>Spolu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Vo výskume pre potreby kampane „Každý iný, všetci rovní“, ktorý bol zameraný na vekovú skupinu od 14 do 26 rokov, sa tretina respondentov vyjadrila, že utečenci predstavujú hrozbu pre našu krajinu a 70 % respondentov uviedlo, že by sme mali umožniť utečencom nájsť na Slovensku dôstojný život. Podobné výsledky sa ukázali aj na vzorke žiakov v posledných ročníkoch základných škôl. Až 76,6 % respondentov čiastočne alebo úplne súhlasilo z výrokom, že „Utečenci sú ľudia, ktorí museli zo svojej krajiny odísť, pretože sa báli o svoj život. Preto by sme im na Slovensku mali pomôcť.“ (pozri tabuľku 15). To môže do istej miery súvisieť aj s tým, že téma utečenectva je vďaka aktivitám rôznych organizácií (aj v školách) už v súčasnosti pomerne rozšírená. Na druhej strane až 45 % respondentov súhlasilo s výrokom, že utečenci k nám prinášajú rôzne choroby, pričom 25,3 % nevedelo tento výrok posúdiť, čo zasa indikuje, že ešte vždy existuje pomerne široký priestor na diskusie o téme utečenectva aj v školách.

**TABUĽKA 16**

	UTEČENCI SÚ ĽUDIA, KTORÍ MUSELI ZO SVOJEJ KRAJINY UTIEČŤ, PRETOŽE SA OBÁVALI O SVOJ ŽIVOT. MALI BY SME IM PRETO NA SLOVENSKU POMÔČŤ.			Spolu
UTEČENCI K NÁM PRINÁŠAJÚ RÔZNE CHOROBY.	Úplne súhlasím/ viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/ viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	32,4%	9,3%	3,3%	<b>45%</b>
Úplne nesúhlasím/ viac nesúhlasím.	24,3%	4,3%	1,1%	<b>29,7%</b>
Neviem.	20,0%	2,4%	2,9%	<b>25,3%</b>
<b>Spolu</b>	<b>76,7%</b>	<b>16,0%</b>	<b>7,3%</b>	<b>100,0%</b>

<sup>4</sup> Nežiaduci susedia. Slovenské dotyky, júl 2006.

Ak sa pozrieme bližšie na súvislosti medzi oboma výrokmami, ktoré sa týkali utečencov, takmer štvrtina (24,3 %) respondentov vnímala utečencov v prípade oboch výrokov pozitívne (*pozri tabuľku 16*). Naopak, 9,3 % respondentov vnímalo utečencov viac negatívne, resp. súhlasilo s tým, že utečenci k nám prinášajú rôzne choroby, a zároveň nesúhlasilo s tým, že prišli na Slovensku preto, lebo sa obávali o svoj život a mali by na Slovensku dostať adekvátnu pomoc. Na rozdiel od predchádzajúcich dvojíc výrokov len 2,9 % respondentov sa nevedelo vyjadriť ani k jednému z predložených výrokov. 21,1 % respondentov sa v prípade jedného z oboch predložených výrokov vyjadrilo pozitívne (týkalo sa to najmä výroku o tom, že utečenci prišli na Slovensko, lebo sa obávali o svoj život) a na druhý z predložených výrokov nevedelo odpovedať. Skupina respondentov, ktorá na jeden z uvedených výrokov odpovedala negatívne a druhý nevedela posúdiť, tvorí 5,7 % vzorky. Výrazná časť vzorky (36,7 %) vníma utečencov ambivalentne, to znamená, že v prípade jedného výroku sa vyjadrili o utečencoch pozitívne a v prípade druhého negatívne a obrátene, pričom v tejto kategórii prevláda skupina respondentov (tvorí 32,4 % celej vzorky), v ktorej je rozšírený stereotyp o tom, že utečenci k nám prinášajú rôzne choroby, napriek tomu by sme však mali týmto ľuďom pomôcť.

V prípade prvého výroku (*Utečenci sú ľudia, ktorí museli zo svojej krajiny utiecť, pretože sa obávali o svoj život. Preto by sme im mali na Slovensku pomôcť.*) sa potvrdil sa vplyv nasledujúcich faktorov: pohlavie (dievčatá výrazne častejšie súhlasili s týmto výrokom), vzdelanie rodičov (čím vyššie vzdelanie rodičov, tým častejšie respondenti súhlasili); potvrdil sa vplyv celkového postoja ku kultúrnej rozmanitosti aj vplyv poznatkov (tí, ktorí boli ku kultúrnej rozmanitosti otvorenejší a mali viac znalostí, častejšie súhlasili s týmto výrokom). Naopak, nepotvrdil sa vplyv toho, či respondenti žijú v meste alebo na vidieku a ich odpovede neovplyvnilo ani to, či cudzinci žijú v ich okolí, prípadne ako často nejakých cudzincov stretávajú.

Oproti prvému spomínanému výroku o utečencoch s druhým výrokom (*Utečenci k nám prinášajú rôzne choroby.*) častejšie súhlasili chlapci. Respondenti, ktorí nesúhlasili s týmto výrokom, sú výrazne otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti. Posúdenie spomínaného výroku neovplyvnilo, či sú respondenti z vidieka alebo z mesta, aké vzdelanie majú ich rodičia a či v ich okolí žijú nejakí cudzinci, resp. či nejakých cudzincov vo svojom okolí stretávajú. Medzi žiakmi, ktorí súhlasili a ktorí nesúhlasili s daným výrokom, nebol rozdiel v znalostiach o kultúrnej odlišnosti skupín.

## 5.5. VNÍMANIE MAĎAROV

To, ako mladí ľudia vnímajú maďarskú menšinu na Slovensku, sme zisťovali prostredníctvom ich názoru na právo používať svoj jazyk na verejnosti a na základe posúdenia vzájomných slovensko-maďarských vzťahov. Výrazný súhlas (úplný i čiastočný) s výrokom „Maďari by mali hovoriť po maďarsky len doma, na verejnosti by mali hovoriť po slovensky.“ (63,3 %) poukazuje na pomerne silné etnocentrické vnímanie zo strany mladých ľudí (*pozri tabuľku 17*). To potvrdzuje aj silná korelácia medzi týmto výrokom a výrokom „Slovensko je krajina Slovákov, a tak by to malo ostať.“ Väčšina respondentov, ktorí súhlasili s výrokom o tom, že Maďari by mali hovoriť po maďarsky len doma, súhlasili zároveň s tým, že Slovensko je krajina Slovákov, a tak by to malo ostať. A, opačne, až 73 % tých, ktorí nesúhlasili s výrokom, že Maďari majú hovoriť po maďarsky len doma, si vybralo výrok, že na Slovensku by mali žiť ľudia z rôznych kultúr – obohatilo by to

všetkých. Podobná súvislosť sa ukázala v prípade všetkých výrokov týkajúcich sa otvorenosti ku kultúrnej rozmanitosti (pozri 2. kapitolu II. časti tejto publikácie).

Druhý výrok sledoval to, ako vnímajú mladí ľudia spolužitie s Maďarmi na Slovensku. S výrokom „Spolužitie s Maďarmi na Slovensku je dobré, to len politici vytvárajú konflikty.“, čiastočne alebo úplne súhlasila takmer polovica respondentov. 37 % s výrokom úplne alebo čiastočne nesúhlasilo a 14,2 % respondentov sa nevedelo vyjadriť (pozri tabuľku 17). V už spomínanom výskume pre potreby kampane „Každý iný, všetci rovní“ až 70 % respondentov tvrdilo, že vzťahy s Maďarmi na Slovensku sú dobré<sup>5</sup>. Tieto dva výsledky však nie je možné spoľahlivo porovnať, lebo výskumy sa realizovali v odlišnom čase a znenie otázok nebolo úplne identické<sup>6</sup>.

**TABUĽKA 17**

MAĎARI	MAĎARI BY MALI HOVORIŤ PO MAĎARSKY LEN DOMA. NA VEREJNOSTI BY MALI HOVORIŤ PO SLOVENSKY.	SPOLUŽITIE S MAĎARMÍ NA SLOVENSKU JE DOBRÉ, TO LEN POLITICI VYTVÁRAJÚ KONFLIKTY.
Úplne súhlasím.	39,6%	22,8%
Viac súhlasím.	23,7%	26,0%
Viac nesúhlasím.	17,1%	17,6%
Úplne nesúhlasím.	12,1%	19,4%
Neviem.	7,5%	14,2%
<b>Spoľu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Na dokreslenie vnímania maďarskej menšiny na Slovensku môže slúžiť aj otvorená otázka, ktorú sme respondentom položili: „Čo ti ako prvé napadne, keď sa povie slovo Maďar?“ Išlo o otvorenú otázku, kde mohli respondenti spontánne vyjadriť čokoľvek. Odpovede na túto otázku nemožno jednoznačne kvantifikovať alebo kategorizovať, lebo sa do značnej miery líšili. Tie odpovede, ktoré možno označiť ako neutrálne, sa dotýkali buď istých charakteristík (odlišný jazyk, iná národnosť, príslušnosť k menšine), alebo charakteristík, ktoré sa obvykle spájajú s Maďarmi (jedlo, hudba), prípadne osobnosti (prevažne zo známeho televízneho seriálu alebo politického života).

Negatívne výroky však mali často silný negatívny emocionálny náboj a odrážali do veľkej miery všetky negatívne prejavy, s ktorými sa môžeme stretnúť v médiách z úst politikov alebo novinárov. Pomerne silnú skupinu medzi negatívnymi výroky tvorili tie, ktoré sa dajú nazvať pocitom „historickej krivdy, ktorá pretrváva dodnes“. V týchto výrokoch sa hovorí o útlaku zo strany Maďarov, o snahách zabráť „slovenské územie“, o snahách o podmanenie Slovákov a podobne.

V niekoľkých prípadoch sa objavili aj výroky o tom, že Maďari sú rovnako dobrí ľudia, len sa vyznačujú iným jazykom, kultúrou a podobne, alebo že sú to príslušníci menšiny, prípadne že netreba ľudí posudzovať podľa toho, akej sú národnosti.

5 Gallová Kriglerová, E. (2006) *Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane All Different – All Equal*. Bratislava: IUVENTA.

6 Výsledky oboch výskumov však môžu poukazovať na to, že mladí ľudia vnímajú zhoršenie vzájomných maďarsko-slovenských vzťahov.

TABUĽKA 18

	SPOLUŽITIE S MAĎARMI NA SLOVENSKU JE DOBRÉ, TO LEN POLITICI PODNECUJÚ KONFLIKTY.			SPOLU
MAĎARI BY MALI HOVORIŤ PO MAĎARSKY LEN DOMA. NA VE-REJNOSTI BY MALI HOVORIŤ PO SLOVENSKY.	Úplne súhlasím/viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	28,3%	28,2%	6,8%	<b>63,3%</b>
Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	17,5%	7,3%	4,5%	<b>29,3%</b>
Neviem.	3,0%	1,7%	2,7%	<b>7,4%</b>
<b>Spolu</b>	<b>48,8%</b>	<b>37,2%</b>	<b>14%</b>	<b>100,0%</b>

Čo sa týka konzistentnosti odpovedí respondentov na výroky týkajúce sa Maďarov, väčšia časť vzorky ako v prípade predchádzajúcich skupín má konzistentný názor na problematiku spolužitia s Maďarmi (pozri tabuľku 18). 17,5 % respondentov nesúhlasí s tým, že Maďari by mali hovoriť po maďarsky len doma a na verejnosti po slovensky, a zároveň si myslí, že vzťahy s Maďarmi na Slovensku sú dobré. Naopak, vyše 28 % respondentov nesúhlasí s tým, že spolužitie s Maďarmi na Slovensku je dobré a zároveň si myslí, že Maďari by mali po maďarsky hovoriť len doma. Opäť pomerne značná časť vzorky (35,6 %), podobne ako v prípade predchádzajúcich kultúrne odlišných skupín, prejavila ambivalentný názor, pričom väčšia časť tejto skupiny si myslí, že spolužitie s Maďarmi na Slovensku je dobré, ale Maďari by nemali maďarčinu používať na verejnosti, ale len v súkromí (28,3 % z celej vzorky). 7,5 % respondentov sa v prípade jedného z oboch predložených výrokov vyjadrilo v prospech Maďarov a na druhý z predložených výrokov nevedelo odpovedať. Naopak, na jeden z uvedených výrokov odpovedalo negatívne a druhý nevedelo posúdiť 8,5 % respondentov. Ani jeden výrok z oboch predložených nevedelo posúdiť 2,7 % respondentov.

Výrok „Spolužitie s Maďarmi na Slovensku je dobré, to len politici vytvárajú konflikty.“ posúdili respondenti takto: mladí ľudia z mesta s týmto výrokom súhlasili viac než mladí ľudia z vidieka. Do určitej miery ovplyvnilo posúdenie tohto výroku aj vzdelanie rodičov (nejednoznačný vplyv – čím vyššie vzdelanie rodičov, tým viac nesúhlasili s týmto výrokom, čím nižšie vzdelanie rodičov, tým menej často vedeli zaujať stanovisko). Potvrđilo sa tiež, že ak v blízkom okolí respondentov žijú Maďari, tak častejšie vyjadrovali názor, že vzťahy sú dobré, len politici vyvolávajú konflikty. Zároveň častejšie súhlasili s týmto výrokom respondenti, ktorí boli ku kultúrnej rozmanitosti otvorenejší a mali viac znalostí o rôznych skupinách. Nepotvrđili sa rozdiely v posúdení tohto výroku medzi chlapcami a dievčatami a medzi skupinou mladých ľudí, ktorá sa často alebo zriedka, resp. nikdy nestretáva s Maďarmi.

S druhým výrokom, ktorí sa týkal Maďarov (*Maďari by mali hovoriť po maďarsky len doma. Na verejnosti by mali hovoriť po slovensky.*), častejšie súhlasili chlapci ako dievčatá, zároveň s ním častejšie súhlasili mladí ľudia z vidieka a ukázalo sa tiež, že ak v blízkom okolí respondentov žijú Maďari, tak s týmto výrokom viac nesúhlasia. Potvrđil sa tiež vplyv celkového postoja ku kultúrnej rozmanitosti (respondenti, ktorí nesúhlasili, boli výrazne otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti). V prípade tohto výroku sa nepotvrđil vplyv vzdelania rodičov. Medzi respondentmi, ktorí

posudzovali tento výrok, neboli rozdiely podľa toho, koľko znalostí mali o tradičných a nových menšinách.

## 5.6. VNÍMANIE RÓMOV

Vo výskumoch verejnej mienky sú Rómovia dlhodobo najnegatívnejšie vnímanou národnostnou menšinou. Spolužitie s Rómami odmieta, resp. vzťahy s nimi považuje za negatívne značná časť populácie bez ohľadu na vek, vzdelanie, pohlavie. atď<sup>7</sup>

V našom výskume sme názory na Rómov merali dvoma výrokmami. Prvý z nich (*Myslím si, že by bolo dobré, keby sa trestné činy, ktoré spáchajú Rómovia, posudzovali prísnejšie.*) sa týkal pomerne rozšírené stereotypu o tom, že Rómovia páchajú trestnú činnosť častejšie než ostatné skupiny obyvateľstva, resp. páchanie trestnej činnosti je jednou z charakteristík rómskeho etnika. Úplný súhlas s týmto výrokom prejavilo 28,3 % respondentov a čiastočne súhlasilo 16,6 % respondentov (pozri tabuľku 19). To znamená, že takmer polovica respondentov by čiastočne alebo úplne súhlasila s nerovnakým (prísnejším) posudzovaním konania. V tejto súvislosti je otázne, akým spôsobom mladí ľudia chápu koncept občianstva a rovnosti občanov pred zákonom. Na podrobnejšie opísanie tejto problematiky by však bol potrebný hlbší kvalitatívny výskum.

**TABUĽKA 19**

RÓMOVIA	MYSLÍM SI, ŽE BY BOLO DOBRÉ, KEBY SA TRESTNÉ ČINY, KTORÉ SPÁCHAJÚ RÓMOVIA, POSUDZOVALI PRÍSNEJŠIE.	MNOHÍ RÓMOVIA NA SLOVENSKU ŽIJÚ V ZLÝCH PODMIENKACH PRETO, LEBO V MINULOSTI BOLI NÚTENÍ ŽIŤ NA OKRAJI SPOLOČNOSTI.
Úplne súhlasím.	28,3%	14,4%
Viac súhlasím.	16,6%	19,4%
Viac nesúhlasím.	23,7%	17,2%
Úplne nesúhlasím.	21,0%	30,5%
Neviem.	10,4%	18,5%
<b>Spolu</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Druhý výrok, ktorí sa týkal Rómov, hovorí o tom, že zlá životná situácia Rómov častokrát nie je výsledkom len ich zlej individuálnej životnej stratégie, ale je aj výsledkom dlhodobej exklúzie a marginalizácie týchto ľudí. Výrok „*Mnohí Rómovia žijú na Slovensku v zlých podmienkach preto, lebo v minulosti boli nútení žiť na okraji spoločnosti.*“ posúdili respondenti nasledovne: úplne súhlasilo 14,4 % respondentov, čiastočne súhlasilo 19,4 % respondentov, čiastočne nesúhlasilo 17,2 % respondentov a úplne nesúhlasilo 30,5 % respondentov. Z výsledkov je zrejmé, že časť respondentov, ktorí úplne a čiastočne nesúhlasili s týmto výrokcom (spolu 47,7 % vzorky), si myslí, že nepriaznivá životná situácia mnohých Rómov na Slovensku je dôsledkom iných faktorov než vytlačania týchto ľudí na okraj spoločnosti.

7 Vašečka, M. (2001) *Vzťah majoritnej populácie k Rómom*. In: Gyarfašová, O. - Krivý, V. - Velšic, M. *Krajina v pohybe*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku.

TABUĽKA 20

	MNOHÍ RÓMOVIA ŽIJÚ NA SLOVENSKU V ZLÝCH PODMIENKACH PRETO, LEBO V MINULOSTI BOLI NÚTENÍ ŽIŤ NA OKRAJI SPOLOČNOSTI.			SPOĽU
MYSLÍM SI, ŽE BY BOLO DOBRÉ, AK BY SA TRESTNÉ ČINY, KTORÉ SPÁCHAJÚ RÓMOVIA, POSUDZOVALI PRÍSNEJŠIE.	Úplne súhlasím/viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	13,2%	25,0%	6,6%	<b>44,8%</b>
Úplne nesúhlasím/skôr nesúhlasím.	16,9%	20,4%	7,5%	<b>44,8%</b>
Neviem.	3,8%	2,3%	4,3%	<b>10,4%</b>
<b>Spolu</b>	<b>33,9%</b>	<b>47,7%</b>	<b>18,4%</b>	<b>100,0%</b>

Oproti niektorým iným skupinám sú respondenti vo svojich názoroch na Rómov o čosi konzistentnejší (pozri tabuľku 20). Takmer 17% respondentov nesúhlasí s tým, aby boli trestné činy spáchané Rómami posudzované prísnejšie, a zároveň si myslí, že príčinou zlých životných podmienok Rómov na Slovensku je to, že boli dlhodobo nútení žiť na okraji spoločnosti. Úplne opačný názor v prípade oboch výrokov má štvrtina mladých ľudí. Ambivalentný názor v prípade Rómov prejavilo 33,5% respondentov. 4,3% mladých ľudí nevedelo zaujať stanovisko ani k jednému z predložených výrokov. 11,3% respondentov sa v prípade jedného z oboch predložených výrokov vyjadrilo pozitívne a na druhý z predložených výrokov nevedeli odpovedať. Opačná situácia sa týkala 8,9% respondentov (na jeden z uvedených výrokov odpovedali negatívne a druhý nevedeli posúdiť).

Druhostupňové triedenie údajov v prípade výroku „Mnohí Rómovia žijú na Slovensku v zlých podmienkach preto, lebo v minulosti boli nútení žiť na okraji spoločnosti.“ potvrdilo rozdiely v odpovediach medzi pohlaviami (dievčatá o niečo častejšie súhlasili s týmto výrokom), ďalej rozdiely v posúdení výroku medzi mladými ľuďmi z mesta a z vidieka (o čosi častejšie súhlasili s výrokom mladí ľudia z mesta) a ukázali sa tiež rozdiely podľa toho, či Rómovia žijú, resp. nežijú v okolí respondentov (s týmto výrokom súhlasili viac mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia nežijú). Podobne ako pri ostatných výrokoch o kultúrne odlišných skupinách sa ukázalo i tu, že mladí ľudia, ktorí s týmto výrokom súhlasili, boli zároveň o čosi otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti. Medzi mladými ľuďmi, ktorí súhlasili, nesúhlasili s týmto výrokom, resp. ho nevedeli posúdiť, neboli rozdiely v znalostiach o kultúrne odlišných skupinách.

V prípade výroku „Myslím si, že by bolo dobré, keby sa trestné činy, ktoré spáchajú Rómovia, posudzovali prísnejšie.“ sa ukázalo, že nie sú výraznejšie rozdiely medzi mladými ľuďmi, ktorí súhlasili, nesúhlasili, resp. nevedeli odpovedať. Jednoznačne sa potvrdil iba vplyv celkového postoja ku kultúrnej rozmanitosti a vplyv celkových znalostí o kultúrne odlišných skupinách. Tí respondenti, ktorí nesúhlasili s výrokom, boli výrazne otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti a mali aj o niečo viac vedomostí o kultúrne odlišných skupinách. Mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia žijú, resp. nežijú, rovnako často súhlasili/nesúhlasili s predloženým výrokom. Menej výrazné rozdiely boli medzi pohlaviami (chlapci častejšie než dievčatá súhlasili s týmto výrokom). Rozdiely medzi mladými ľuďmi z vidieka a mesta a rozdiely podľa vzdelania rodičov neboli štatisticky významné.



## 5.7. VNÍMANIE CUDZINCOV

Pri zisťovaní názorov mladých ľudí na kultúrne odlišné skupiny bola v dotazníku použitá aj pomerne všeobecná kategória cudzinci.

Oba použité výroky sa týkali ekonomickej migrácie. Viac ako polovica respondentov sa priklonila k názoru, že cudzinci dobre vykonávajú prácu, o ktorú Slováci nemajú záujem, čiže nepretrvávajú stereotyp o nižšej kvalifikačnej spôsobilosti migrantov, ktorí prichádzajú na Slovensko (pozri tabuľku 21). Zároveň sa však takmer polovica respondentov obáva (úplne súhlasí, čiastočne súhlasí), že cudzinci nám zoberú prácu, ak sem budú prichádzať vo väčšom počte. V prípade oboch výrokov sa značná časť respondentov nevedela vyjadriť k predloženým výrokom, čo podobne ako v prípade moslimov a Vietnamcov poukazuje na to, že téma migrácie a novovznikajúcich komunit nie je ešte súčasťou verejného (mediálneho, politického, spoločenského) diskurzu a ani v školách jej nie je venovaná výrazná pozornosť.

TABUĽKA 21

CUDZINCI VŠEOBECNE	AK DOVOLÍME CUDZINCOM, ABY SEM PRICHÁDZALI VO VÄČŠOM POČTE, ZOBERÚ NÁM PRÁCU.	CUDZINCI DOBRE VYKONÁVAJÚ PRÁCU, O KTORÚ SLOVÁCI NEMAJÚ ZÁUJEM.
Úplne súhlasím.	22,0 %	23,3 %
Viac súhlasím.	24,6 %	30,5 %
Viac nesúhlasím.	22,6 %	17,2 %
Úplne nesúhlasím.	11,7 %	6,8 %
Neviem.	19,1 %	22,2 %
<b>Spoľu</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Čo sa týka vzájomných súvislostí medzi oboma výrokmi, takmer 18 % respondentov sa v prípade oboch výrokov vyjadrilo v prospech cudzincov. (Pozri tabuľku 22) Naopak, 11,7 % respondentov nesúhlasí s tým, že cudzinci vykonávajú dobre prácu, o ktorú Slováci nemajú záujem, a zároveň sa obáva, že ak sem budú cudzinci prichádzať vo väčšom počte, zoberú nám prácu. Ambivalentný názor na cudzincov má 36,3 % respondentov, ktorí v prípade jedného výroku vnímajú cudzincov pozitívne, v prípade druhého negatívne alebo obrátene. Na väčšej časti týchto ambivalentných názorov sa podieľali respondenti, ktorí súhlasia s tým, že cudzinci vykonávajú dobre prácu, o ktorú Slováci záujem nemajú, ale zároveň by príchod vyššieho počtu cudzincov podľa nich znamenal, že nám zoberú prácu. Viac ako 7 % respondentov sa nevedelo vyjadriť ani k jednému z predložených výrokov. 16,1 % respondentov sa v prípade jedného z oboch predložených výrokov vyjadrilo pozitívne a na druhý z predložených výrokov nevedelo odpovedať. A, naopak, v prípade jedného z výrokov odpovedalo negatívne a druhý nevedelo posúdiť 11 % respondentov.

TABUĽKA 22

AK DOVOLÍME CUDZINCOM, ABY SEM PRICHÁDZALI VO VÄČŠOM POČTE, ZOBERÚ NÁM PRÁCU.	CUDZINCI DOBRE VYKONÁVAJÚ PRÁCU, O KTORÚ SLOVÁCI NEMAJÚ ZÁUJEM.			SPOĽU
	Úplne súhlasím/viac súhlasím.	Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	Neviem.	
Úplne súhlasím/viac súhlasím.	26,3%	11,6%	8,7%	<b>46,6%</b>
Úplne nesúhlasím/viac nesúhlasím.	17,9%	10,0%	6,4%	<b>34,3%</b>
Neviem.	9,7%	2,3%	7,1%	<b>19,1%</b>
<b>Spolu</b>	<b>53,9%</b>	<b>23,9%</b>	<b>22,2%</b>	<b>100,0%</b>

Pri posudzovaní toho, či je názor respondentov na prvý z uvedených výrokov (*Cudzinci robia dobre prácu, o ktorú Slováci nemajú záujem.*) v populácii mladých ľudí rozdelený rovnomerne, sa jednoznačne potvrdil vplyv celkového postoja ku kultúrnej rozmanitosti. Mladí ľudia, ktorí pozitívnejšie vnímajú kultúrnu rozmanitosť, častejšie súhlasili s tým, že cudzinci sú rovnako dobrí pracovníci. Mladí ľudia, ktorí súhlasili, nesúhlasili, resp. sa nevedeli vyjadriť k tomuto výroku, sa v ostatných charakteristikách (pohlavie, vzdelanie rodičov, znalosti o kultúrnej odlišných skupinách, či majú/nemajú cudzincov vo svojom okolí) takmer vôbec nelíšili.

Druhostupňové triedenie údajov ukázalo, že druhý výrok (*Ak dovolíme cudzincom, aby sem prichádzali vo väčšom počte, zoberú nám prácu.*) týkajúci sa cudzincov je o trochu viac rozšírený medzi chlapcami než medzi dievčatami a medzi mladými ľuďmi, ktorí sú uzavretejší pred kultúrnou rozmanitosťou. Medzi respondentmi sa nepotvrdili výraznejšie rozdiely podľa toho, či v ich okolí cudzinci žijú/nežijú, ako často sa s nimi stretávajú a nepotvrdil sa ani vplyv toho, kde respondenti žijú, či v meste alebo na vidieku, a aké vzdelanie majú ich rodičia.

Oba výroky týkajúce sa cudzincov teda výraznejšie nediferencovali populáciu mladých ľudí, čo mohli byť do určitej miery spôsobené všeobecnosťou pojmu cudzinci. Vplyv mohlo mať aj to, že v mnohých častiach Slovenska ešte ľudia nemajú bohatšie skúsenosti s ekonomickými migrantmi.

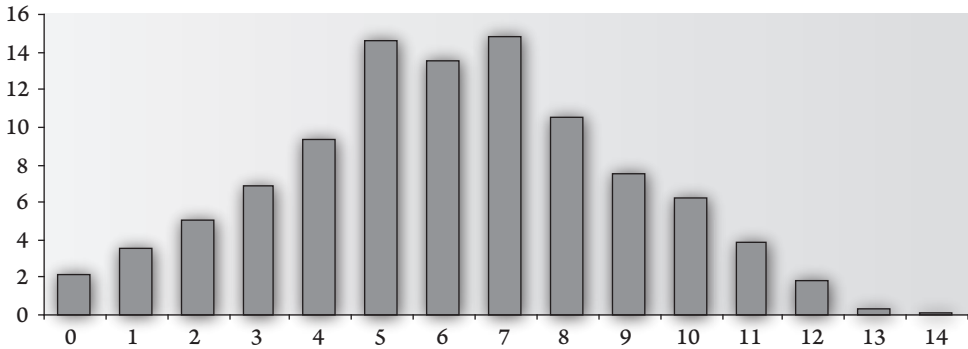
## 5.8. MIERA POZITÍVNEHO/NEGATÍVNEHO VNÍMANIA KULTÚRNE ODLIŠNÝCH SKUPÍN

Na všeobecnejšie opísanie toho, ako respondenti vnímajú jednotlivé skupiny, sme zostavili zo spomínaných štrnástich výrokov index miery pozitívneho vnímania kultúrnej odlišných skupín. Index bol zostavený tak, že každá odpoveď, ktorá znamenala pozitívne vyjadrenie ku konkrétnej skupine, bola bodovaná číslom jeden, ostatné odpovede (negatívne vyjadrenie, neviem) boli bodované číslom 0. Takto bolo obodovaných všetkých štrnásť výrokov a následne boli body v prípade každého respondenta sčítané do indexu pozitívneho vnímania kultúrnej odlišných skupín. Takáto konštrukcia indexu umožňuje interpretovať jeho výsledky ako mieru pozitívneho vnímania kultúrnej odlišných skupín, na jeho základe však nemôžeme hovoriť, aká je miera negatívneho vnímania kultúrnej odlišných skupín. Na opísanie miery negatívneho vnímania kultúrnej odlišných skupín bol analogicky zostrojený podobný index.



## GRAF 8

### MIERA POZITÍVNEHO VNÍMANIA KULTÚRNE ODLIŠNÝCH SKUPÍN



Index miery pozitívneho vnímania tradičných a nových menšín nadobúda v celom súbore hodnotu od 0 po 14, priemerná dosiahnutá hodnota je 6,12 a medián je 6. U štvrtiny respondentov nadobúda index hodnotu 4 a menej, čo znamená, že štvrtina respondentov uviedla štyri alebo menej pozitívnych vyjadrení o kultúrne odlišných skupinách zo 14 možných. V hornom kvartile dosiahol index hodnotu 8 a viac, teda štvrtina mladých ľudí uviedla 8 a viac pozitívnych vyjadrení o kultúrne odlišných skupinách.

Index nadobúda rozličné hodnoty medzi dievčatami a chlapcami. U dievčat má v priemere hodnotu 6,52 a u chlapcov 5,7 (rozdiel je štatisticky významný), teda dievčatá častejšie uvádzali pozitívne vyjadrenia o skúmaných skupinách než chlapci. Štatisticky významný rozdiel je tiež medzi mladými ľuďmi, ktorí žijú v meste (6,34), a tými, ktorí žijú na vidieku (5,77). Vzdelanie rodičov nemá jednoznačný vplyv na to, akú hodnotu index u mladých ľudí dosiahol, aj keď mladí ľudia, ktorí majú vysokoškolsky vzdelaného aspoň jedného z rodičov, dosiahli v priemere najvyššie skóre.

Index miery pozitívneho vnímania vykazuje štatisticky významnú koreláciu so všeobecným postojom ku kultúrnej rozmanitosti. Znamená to, že čím sú respondenti otvorenejší ku kultúrnej rozmanitosti, tým pozitívnejšie vnímajú jednotlivé skupiny. Korelácia dosahuje hodnotu 0,455<sup>8</sup>. Korelácia medzi mierou pozitívneho vnímania kultúrne odlišných skupín a znalosťami o kultúrne odlišných skupinách už nie je taká významná, dosahuje hodnotu 0,259<sup>9</sup>.

Podobne ako index pozitívneho vnímania kultúrne odlišných skupín sme zostrojili aj index miery negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín. Vytvorili sme ho ako súčet všetkých negatívnych vyjadrení zo 14 možných, ktoré mohli respondenti uviesť. Index teda nadobúda hodnotu 0 (respondent neuviedol ani jedno negatívne vyjadrenie) až 14 (respondent uviedol všetkých 14 negatívnych vyjadrení).

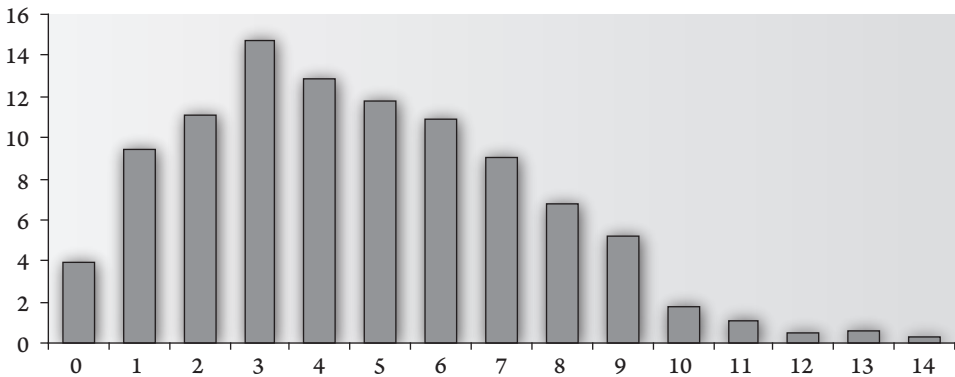
Respondenti uviedli v priemere 4,65 negatívnych vyjadrení, pričom medián je 4 negatívne vyjadrenia. V hornom kvartile nadobúda index hodnotu 7 a viac, čo znamená, že štvrtina respondentov uviedla 7 a viac negatívnych vyjadrení na adresu skúmaných skupín.

8 Korelácia je významná na 1 % hladine významnosti.

9 Korelácia je významná na 1 % hladine významnosti.

## GRAF 9

MIERA NEGATÍVNEHO VNÍMANIA KULTÚRNE ODLIŠNÝCH SKUPÍN



V prípade indexu negatívneho vnímania sa mladí ľudia nelíšia podľa vzdelania rodičov. U mladých ľudí v meste a na vidieku nie je rozdiel v miere negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín. Štatisticky významný rozdiel je medzi pohlaviami. Chlapci častejšie vnímali kultúrne odlišné skupiny negatívne (5,38) ako dievčatá (3,94).

Medzi mierou negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín a všeobecným postojom ku kultúrnej rozmanitosti sme zistili štatisticky významnú negatívnu koreláciu, ktorá nadobúda hodnotu  $-0,518$ . Znamená to, že so znižujúcou sa otvorenosťou ku kultúrnej rozmanitosti narastá miera negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín.

Zisťovali sme tiež koreláciu medzi mierou negatívneho vnímania a poznatkami, ktoré majú mladí ľudia o daných skupinách. Korelácia v prípade týchto dvoch premenných však dosahuje takmer nulovú hodnotu ( $0,007$ ), čo znamená, že premenné navzájom nesúvisia.

## 5.9. POROVNANIE VNÍMANIA PRÍSLUŠNÍKOV TRADIČNÝCH A NOVÝCH MENŠÍN

Z uvedenej analýzy vyplýva, že migranti a komunity vznikajúce migráciou nie sú mladými ľuďmi vnímané natoľko negatívne, ako sme predpokladali. Výroky, ktoré by mohli indikovať predsudky voči Vietnamcom, moslimom či utečencom, ukázali, že predsudky a stereotypy voči týmto skupinám nie sú na Slovensku také rozšírené ako napríklad predsudky voči Rómom. To možno pripísať tomu, že téma migrácie a s ňou súvisiacej „heterogenizácie“ slovenskej spoločnosti ešte nie je témou spoločenského diskurzu. To, či sa predsudky a stereotypy voči týmto skupinám vytvoria, bude závisieť do veľkej miery od toho, akú podobu bude mať diskurz o narastajúcej rozmanitosti spoločnosti, ktorý nepochybne v blízkyh rokoch vznikne. Pri formovaní vzťahu mladých ľudí ku kultúrnej odlišnosti a narastajúcej rozmanitosti môže zohrávať dôležitú úlohu aj multikultúrna výchova.

Na podrobnejšie porovnanie vnímania príslušníkov tradičných a nových menšín boli do dotazníka zaradené dve projektívne otázky, ktorých cieľom bolo zistiť, ako by sa mladí ľudia sami zachovali v prípade, keby niekto v triede urážal, alebo zosmiešňoval ich spolužiaka pochádzajú-

ceho z odlišného prostredia (v jednom prípade išlo o spolužiaka z Afriky, v druhom o rómskeho spolužiaka).

Takéto otázky sú vhodným metodologickým nástrojom, lebo umožňujú respondentom vžiť sa do konkrétnej situácie, ktorú je možné v realite zažiť. V tomto prípade sme sa zamerali na nasledujúce dve hypotetické situácie:

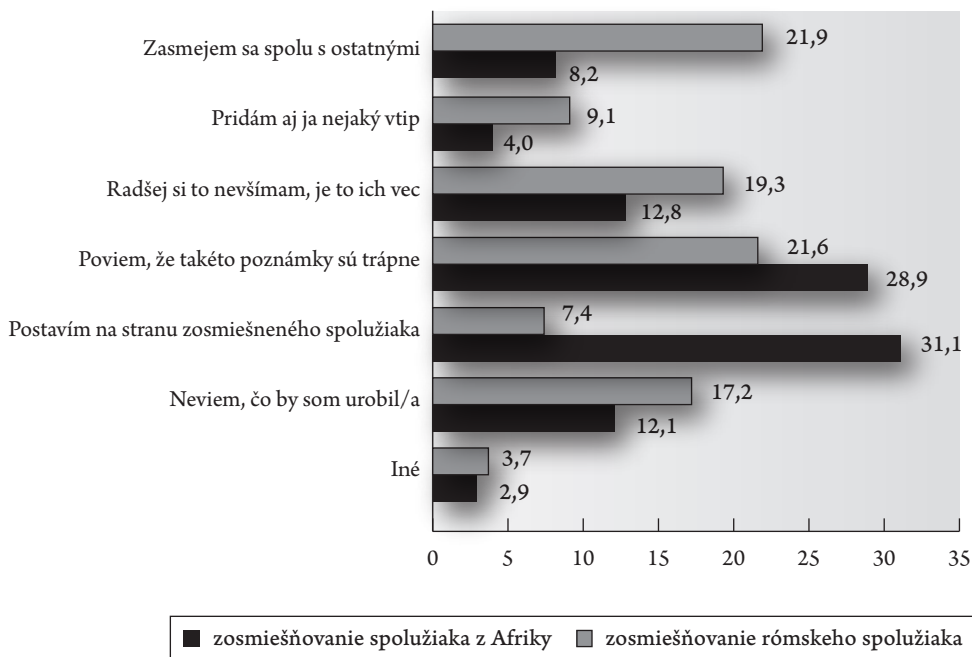
1. Zosmiešňovanie spolužiaka, ktorý pochádza z Afriky. *Predstav si nasledujúcu situáciu. V triede máte spolužiaka, ktorý pochádza z Afriky. Cez prestávku mu niektorý z tvojich spolužiakov začne hovoriť: „Opice by sa mali vrátiť spať na stromy.“ Celá trieda sa rozosmeje. Otázka znela: Ako na to zareaguješ?*

- Zasmejem sa spolu s ostatnými.
- Pridám aj ja ešte nejaký vtíp.
- Radšej si ich nevšímam, je to ich vec.
- Poviem spolužiakovi, že takéto poznámky sú trápne.
- Jednoznačne sa postavím na stranu spolužiaka z Afriky.
- Neviem, čo by som urobil.

2. V druhom prípade išlo o zosmiešňovanie rómskeho spolužiaka, kde sme navodili túto situáciu: *„Predstav si nasledujúcu situáciu. Medzi tvojimi spolužiakmi je jeden Róm. Spolužiak, ktorý je v triede veľmi obľúbený, mu cez prestávku povie: „No čo? Nosíte ešte dopravné značky do zberu? Celá trieda sa rozosmeje. Otázka znela: Ako sa zachováš?“*

- Zasmejem sa spolu s ostatnými.
- Pridám aj ja ešte nejaký vtíp.
- Radšej si ich nevšímam, je to ich vec.
- Poviem spolužiakovi, že takéto poznámky sú trápne.
- Jednoznačne sa postavím na stranu spolužiaka rómskeho pôvodu.
- Neviem, čo by som urobil.

Tieto pomerne podobné situácie však viedli k významne odlišným odpovediam (pozri graf 10). Otázky boli zámerne v dotazníku umiestnené na rôznych miestach, aby neboli odpovede na otázky vzájomne ovplyvnené.

**GRAF 10****REAKCIA NA ZOSMIEŠŇOVANIE SPOLUŽIAKA Z AFRIKY A RÓMSKEHO SPOLUŽIAKA**

Ako vidno z grafu, v prípade afrického spolužiaka prevažuje tendencia obraňovať toho, kto je terčom útoku alebo výsmechu (tretina žiakov by sa postavila na stranu afrického spolužiaka a takmer 29 % by povedalo, že takéto poznámky sú trápne). Len niečo viac ako 12 % respondentov by sa buď tejto poznámke zasmialo, alebo by sami pridali ešte nejaký vtip. V tomto prípade si 60 % respondentov uvedomuje neadekvátnosť takýchto poznámok na spolužiakov a zrejme ich považuje za nevhodné. Významná je v tomto prípade aj konatívna zložka, keď mladí ľudia sú ochotní (aspoň v deklaratívnej forme) nielen verbálne vyjadriť nesúhlas s takýmto zosmiešňovaním (poviem, že poznámky sú trápne), ale v konfliktnej situácii sa postaviť na stranu zosmiešneného spolužiaka.

V prípade, že zosmiešňovaným spolužiakom je Róm, ochota vyjadriť nejakým spôsobom nesúhlas s takýmto prejavom zosmiešňovania je výrazne nižšia. Až tretina našich respondentov vo výskume deklarovala, že by sa tejto poznámke zasmiala s celou triedou, alebo by sami pridali ešte nejaký vtip. V rôznych výskumoch o postojoch k Rómom sa ukazuje, že predsudky a stereotypy voči Rómom sú natoľko zakorenené, že nijakým spôsobom nediferencujú populáciu (neexistuje nijaká veková, vzdelanostná, statusová kategória, v ktorej by postoje k Rómom boli výrazne pozitívnejšie alebo negatívnejšie). Táto projektívna otázka zároveň potvrdila to, že viac ako polovica mladých ľudí aj na deklaratívnej úrovni (v hypoteticky navodenej situácii) nepovažuje za problematické pridať sa k zosmiešňovaniu Róma, alebo prejsť toto zosmiešňovanie mlčaním (radšej sa do nich nestarám, je to ich vec).

Napriek tomu, že pri oboch otázkach išlo len o deklarovanie potenciálneho konania (a nie je zrejmé, či by takýmto spôsobom aj reagovali v reálnej situácii), pri prvej otázke týkajúcej sa zosmiešňovania spolužiaka z Afriky sme zistili pomerne vysokú konzistenciu odpovedí s odpoveďami na iné otázky týkajúce sa vnímania kultúrnej rozmanitosti. Veľmi silná korelácia sa totiž ukázala s jednotlivými zložkami postoja ku kultúrnej rozmanitosti (pozri 2. kapitolu v tejto časti publikácie). Na emotívnej, kognitívnej aj konatívnej zložke sa ukázalo, že čím viac pozitívnych výrokov o kultúrnej rozmanitosti žiaci vyberali, tým častejšie boli ochotní sa postaviť na stranu spolužiaka z Afriky. Tí, ktorí nevybrali ani jeden pozitívny výrok, častejšie odpovedali, že by sa zasmiali spoločne s celou triedou, alebo by sami pridali nejaký vtip. Tabuľka 23 uvádza priemerný počet vybraných pozitívnych výrokov podľa odpovedí, ktoré žiaci uvádzali v projektívnej otázke týkajúcej sa spolužiaka z Afriky.

**TABUĽKA 23**

REAKCIA NA ZOSMIEŠŇOVANIE SPOLUŽIAKA Z AFRIKY	PRÍEMERNÝ POČET ZVOLENÝCH POZITÍVNYCH VÝROKOV*
Pridám aj ja nejaký vtip.	2,81
Zasmejem sa spolu s ostatnými.	4,21
Radšej si to nevšímam, je to ich vec.	5
Poviem spolužiakovi, že takéto poznámky sú trápne.	5,96
Jednoznačne sa postavím na stranu spolužiaka z Afriky.	6,21
Neviem, čo by som urobil.	5,13

Pozn.: maximálny počet pozitívnych výrokov bol 9

Štatisticky významná súvislosť sa ukázala aj pri skúsenosti s kultúrnou odlišnosťou. Tí, ktorí stretávajú vo svojom okolí ľudí patriacich k tradičným alebo novým menšinám, tí, ktorých rodinní príslušníci majú inú ako slovenskú národnosť, alebo pochádzajú zo zahraničia, a tí, ktorí majú v zahraničí priateľov, majú zároveň vyššiu tendenciu obraňovať spolužiaka z Afriky ako tí, ktorí takéto skúsenosti nemajú.

Aj v tomto prípade zohráva pomerne významnú úlohu škola. Žiaci, ktorí sa na vyučovaní stretávajú s témami ako kultúrna rozmanitosť, migrácia, menšiny alebo ľudské práva, citlivejšie vnímali túto otázku a boli ochotnejší verbálne vyjadriť nesúhlas s konaním spolužiaka ako tí, ktorí sa s týmito témami nestretávajú v škole vôbec.

Podobne ako v ostatných otázkach, aj pri tejto je výrazným diferencujúcim znakom pohlavie respondentov. V odpovediach *Zasmejem sa s ostatnými*, *Pridám aj ja nejaký vtip* alebo *Nevšímam si ich* výrazne prevažovali chlapci, ostatné varianty (*Postavím sa na stranu spolužiaka z Afriky* alebo *Poviem, že tieto poznámky sú trápne*) vyberali viac dievčatá než chlapci. Ostatné demografické charakteristiky ako veľkosť bydliska, rurálne alebo urbánne prostredie a kraj v tomto prípade neboli dôležitým diferenciačným kritériom.

Veľmi zaujímavým poznatkom pri tejto otázke bolo zisťovanie súvislostí potenciálnych reakcií respondentov na situáciu, keď je zosmiešňovaný **rómsky** spolužiak s ostatnými oblasťami sledovanými vo výskume. Aj v prípade zosmiešňovania rómskeho spolužiaka by sa na jeho stranu postavili predovšetkým tí, ktorí majú celkovo pozitívny postoj ku kultúrnej rozmanitosti. Ako je však vidieť aj z grafu 10, oveľa zriedkavejšie sa vyskytovala odpoveď, že by sa jednoznačne posta-

vili na stranu Róma (aj u tých, ktorých celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti je pozitívny). Zaujímavá súvislosť je v tomto prípade opäť s osobnou skúsenosťou. Vo všeobecnosti pri tejto otázke nezohráva dôležitú úlohu, či v ich okolí nejakí Rómovia žijú, resp. nežijú. Dôležitá je viac frekvencia kontaktu, ktorá naznačuje aj potenciálnu interakciu s Rómami. Tu sme zistili veľmi zaujímavý vzťah. Z tých mladých ľudí, ktorí by sa jednoznačne postavili na stranu rómskeho spolužiaka, tvoria viac ako 91 % tí, ktorí Rómov stretávajú každý deň alebo často. Tí, ktorí Rómov nestretávajú nikdy, zvolili možnosť jednoznačne sa postaviť na stranu rómskeho spolužiaka len v 2 %.

Aj v tomto prípade sa ukázala štatisticky významná súvislosť s tým, či sa žiaci o menšinách, migrácii, cudzincoch atď. učia v škole. Korelácie však nie sú až také tesné a jednoznačné ako v prípade prvej projektívnej otázky. Nie je totiž možné jasne preukázať, že tí, ktorí sa o spomínaných témach v škole učia, majú väčšiu tendenciu obraňovať v prípade naprojektovaného incidentu rómskeho spolužiaka.

Demografické charakteristiky (okrem pohlavia, ktoré sa opäť ukázalo ako štatisticky významné) pri tejto otázke nezohrávajú nijakú úlohu. To opäť podporuje zistenia z viacerých predchádzajúcich výskumov, ktoré poukazujú na to, že vnímanie Rómov je veľmi negatívne, a to aj bez ohľadu na vzdelanie, bydlisko, prostredie, z ktorého respondenti pochádzajú atď.<sup>10</sup>

## 5.10. ZHRNUTIE K VNÍMANIU TRADIČNÝCH A NOVÝCH MENŠÍN

V každej populácii je určitá časť, ktorá je výraznejšie etnocentricky zameraná, resp. medzi ktorou sú viac rozšírené negatívne stereotypy o iných etnikách, menšinách alebo o cudzincoch všeobecne<sup>11</sup>.

Ak sa pozrieme na výsledky odpovedí respondentov na predložené výroky o kultúrne odlišných skupinách, je zrejme, že v prípade väčšiny skupín, na ktoré sme sa pýtali, tvorí táto časť populácie mladých ľudí menej ako 10 %. Títo mladí ľudia sa v prípade oboch predložených výrokov vyjadřili v neprospech danej skúmanej skupiny.

Potvrdilo sa tiež, že vnímanie kultúrne odlišných skupín mladými ľuďmi výrazne súvisí s ich celkovým nastavením ku kultúrnej rozmanitosti, to znamená, že tento faktor vstupuje do hry oveľa výraznejšie než osobné skúsenosti s týmito skupinami alebo poznatky o nich. Z toho vyplýva, že pozitívnejšie prijatie iných kultúrne odlišných skupín nie je primárne dané možnosťou a frekvenciou kontaktu s nimi a ani oboznámenie sa s týmito skupinami formou získavania poznatkov o nich nie je určujúce.

Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že vnímanie tradičných autochtónnych menšín je oveľa výraznejšie zaťažené negatívnymi stereotypmi ako vnímanie nových menšín. Nepotvrdila sa teda hypotéza o tom, že v novovznikajúcej dichotómii medzi súčasným obyvateľstvom a novými menšinami budú tradičné autochtónne menšiny vnímané ako „naše“ (my) a novovznikajúce komunity budú mladí ľudia vnímať ako „cudzí“ (oni). V prípade troch skupín (cudzinci, Maďari, Rómovia) bola oproti ostatným skupinám výraznejšia tá časť populácie, ktorá oba výroky posú-

10 Vašečka, M. (2001) *Vzťah majoritnej populácie k Rómom*. In: Gyarášová, O. - Krivý, V. - Velšic, M. *Krajina v pohybe*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

11 Allport, G. (2004) *O povaze predsudků*. Praha: Prostor.

dila v neprospech spomenutých skupín, pričom v prípade cudzincov bola táto skupina mladých ľudí výrazne menšia ako v prípade Maďarov a Rómov. Zatiaľ čo v prípade Maďarov sa ukázalo, že mladí ľudia, v ktorých okolí Maďari žijú, sa v prípade oboch výrokov týkajúcich sa tejto skupiny vyjadrili v jej prospech, v prípade Rómov sa tento vzťah vôbec nepotvrdil. Naopak, s výrokom „Mnohí Rómovia žijú na Slovensku v zlých podmienkach preto, lebo v minulosti boli nútení žiť na okraji spoločnosti.“ súhlasili viac mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia nežijú, a s výrokom „Myslím si, že by bolo dobré, keby sa trestné činy, ktoré spáchajú Rómovia, posudzovali prísnejšie.“ rovnako často súhlasili/nesúhlasili mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia žijú, a aj mladí ľudia, v ktorých okolí Rómovia nežijú. Znamená to, že v prípade tradičných menšín sú predsudky voči nim v populácii mladých ľudí rozšírené rozdielne a tiež sú sýtené rozličnými faktormi. Podrobnejšie opísanie týchto faktorov by si však vyžadovalo samostatný hlbší výskum.

Celkovo možno povedať, že mladí ľudia vnímajú kultúrne odlišné skupiny viac pozitívne ako negatívne. Respondenti totiž priemerne uviedli 6,12 pozitívnych vyjadrení o kultúrne odlišných skupinách, zatiaľ čo negatívnych vyjadrení uviedli priemerne 4,65. Zároveň možno povedať, že najvýraznejšími charakteristikami, ktorými sa mladí ľudia vnímajúci rôzne menšiny pozitívne, resp. negatívne líšia, sú ich celkový postoj ku kultúrnej rozmanitosti a pohlavie.

Čím sú mladí ľudia otvorejší ku kultúrnej rozmanitosti, tým častejšie vnímajú kultúrne odlišné skupiny pozitívne, resp. tým menej často ich vnímajú negatívne. Dievčatá a chlapci vnímajú tieto skupiny rozdielne, čo sa potvrdilo analýzou jednotlivých výrokov, ale aj analýzou celkového pozitívneho/negatívneho vnímania kultúrne odlišných skupín. Toto zistenie môže súvisieť s rozdielnou osobnostnou zrelosťou vo veku 14 až 15 rokov medzi chlapcami a dievčatami. Rovnako však môže súvisieť s preberaním rodových stereotypov. Táto problematika by si však vyžadovala ďalšie podrobné skúmanie.

## 6. ZNALOSTI O TRADIČNÝCH A NOVÝCH MENŠINÁCH

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

Pri zavádzaní multikultúrnej výchovy do vzdelávacieho procesu netvorí znalosti o konkrétnych menšinách najdôležitejšiu úlohu. Poznanie odlišných kultúr však pomáha vzájomnej komunikácii, a uľahčuje tak integrovať „filozofiu“ multikultúrneho vzdelávania do školského systému.

V našom výskume o vnímaní rozmanitosti a menšín (či už tradičných, alebo „nových“) sme chceli okrem iného zistiť, aký je *východiskový stav* pred formálnym zavedením multikultúrnej výchovy do vzdelávania. Zaujímalo nás, aké vedomosti o menšinách žiaci v posledných ročníkoch základných škôl majú a ako súvisí úroveň znalostí s ďalšími oblasťami, napríklad vnímaním rozmanitosti, vnímaním konkrétnych skupín, záujmom o multikultúrnu výchovu v škole a pod. Zároveň sme zisťovali, od čoho závisí úroveň znalostí o menšinách. Vo výskume im preto bolo položených 9 otázok, ktoré sa týkali rôznych kultúrnych skupín žijúcich na Slovensku<sup>12</sup>.

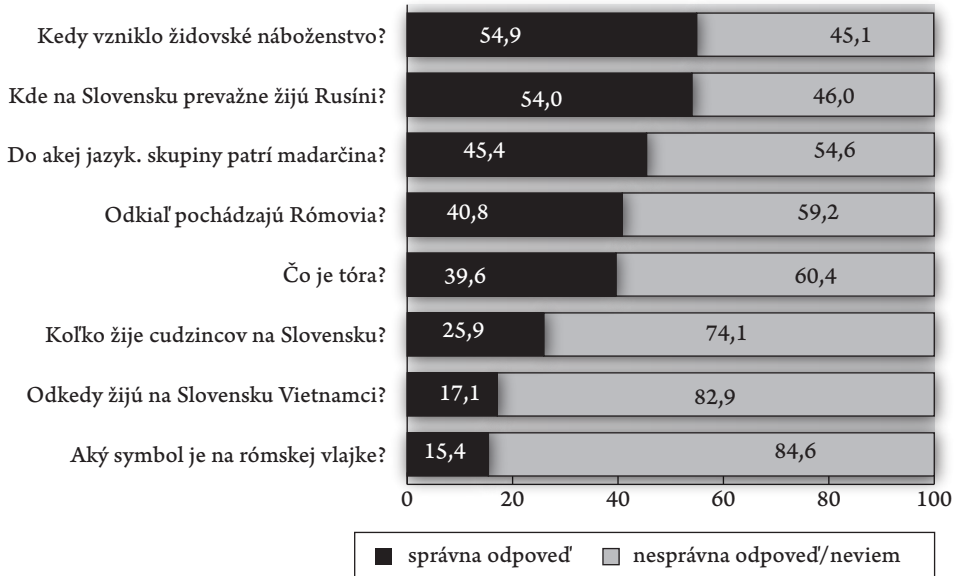
Z grafu 11 vyplýva, že pri väčšine otázok položených v dotazníku poznala správnu odpoveď, len menej ako polovica opýtaných žiakov. Najčastejšie sa správne odpovede vyskytovali pri otázkach, ktoré sa týkajú znalostí nadobudnutých v škole v rámci bežných predmetov (kde žijú Rusíni, alebo do akej jazykovej skupiny patrí maďarčina). Veľmi nízka znalosť sa prejavila napríklad pri rómskej menšine. Viac ako polovica žiakov napríklad nevie, že Rómovia majú nejakú vlajku. Len 15 % z nich vedelo, aký symbol sa na rómskej vlajke nachádza. Až 45 % žiakov lokalizovalo pôvod Rómov do Rumunska. Pri otázkach týkajúcich sa náboženskej rozmanitosti nás zaujímali vedomosti, ktoré majú žiaci o židovskom náboženstve. Nadpolovičná väčšina respondentov vo vzorke uviedla, že židovské náboženstvo vzniklo skôr ako kresťanské. To, že židia neoslavujú Vianoce, však vedela len tretina z nich. Ďalšia tretina si myslí, že židia oslavujú Vianoce o mesiac neskôr ako kresťania. Znalosti týkajúce sa migrantov prichádzajúcich na Slovensko boli najslabšie (po (ne)znalosti symbolu na rómskej vlajke). Len 17 % žiakov vedelo, že Vietnamci k nám začali prichádzať už pred rokom 1989.

12 Tieto otázky boli konzultované s pedagógmi a odborníkmi na vzdelávanie a boli upravené tak, aby mohli zodpovedať tomu, čo by žiaci v posledných ročníkoch na základnej škole mohli o menšinách vedieť.



**GRAF 11**

ZNALOSTI O MENŠINÁCH A CUDZINCOCH (ÚDAJE SÚ V %)



V priemere respondenti poznali správnu odpoveď len na niečo viac ako 3 otázky, pričom až polovica respondentov poznala odpovede na menej ako tri otázky (medián<sup>13</sup>).

Na to, aké znalosti majú mladí ľudia o tradičných a nových menšinách, vplýva viacero faktorov. Veľmi významným faktorom, ktorý ovplyvňuje znalosti o menšinách, je **vzdelanie rodičov**. Čím vyššie vzdelanie rodičia majú, tým viac znalostí o menšinách majú ich deti. Tabuľka 24 uvádza priemerný počet správnych odpovedí podľa toho, aké vzdelanie má otec a matka respondentov. Napriek tomu, že rozdiely neboli na prvý pohľad príliš výrazné (priemer správnych odpovedí vo všetkých prípadoch kolísal okolo 3), štatistické testy preukázali, že nejde o náhodné rozdelenie a vzdelanie rodičov významne ovplyvňuje úroveň vedomostí.

Zároveň najčastejšie odpovedali na dané otázky správne žiaci žijúci v rodinách, kde sa diskutuje o témach súvisiacich s kultúrnou odlišnosťou. **Rodinné prostredie (kultúrny kapitál) v tomto prípade funguje ako významnejší faktor než napríklad škola.**

**TABUĽKA 24**

VPLYV VZDELANIA RODIČOV NA ZNALOSTI DETÍ O MENŠINÁCH A MIGRANTOCH

DOSIAHNUTÝ STUPEŇ VZDELANIA	VZDELANIE OTCA (PRIEMER SPRÁVNÝCH ODPOVEDÍ)	VZDELANIE MATKY (PRIEMER SPRÁVNÝCH ODPOVEDÍ)
Základné	2,8	2,96
Stredoškolské bez maturity	3,08	2,88
Stredoškolské s maturitou	3,36	3,45
Vysokoškolské	3,73	3,55

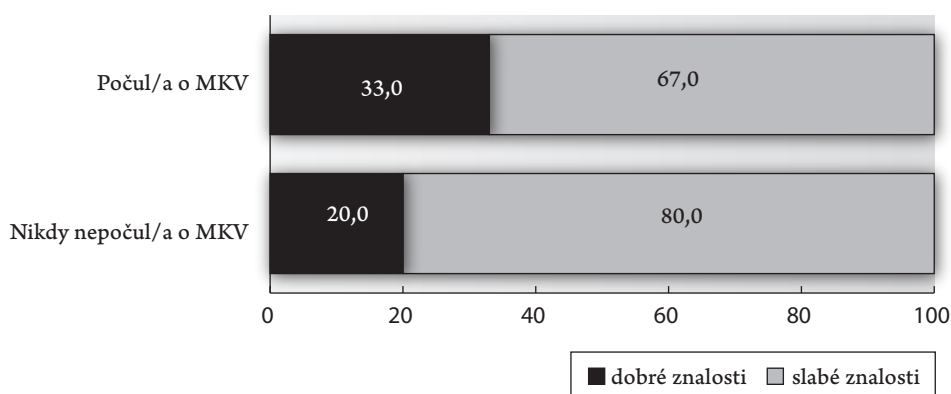
13 Medián sa používa ako štatistická hodnota, ktorá rozdeľuje populáciu na dve rovnaké polovice. Ak má medián hodnotu 3, znamená to, že presne polovica respondentov v populácii sa pohybuje pod touto hodnotou a polovica nad ňou.

Významnou hypotézou, s ktorou sme vstupovali do výskumu, bolo, že celkové znalosti sa odvíjajú predovšetkým od toho, či sa žiaci v škole učia o menšinách alebo migrantoch a akou formou sa o nich dozvedajú. Ako bude opísané podrobnejšie ďalej (pozri 7. kapitolu II. časti tejto publikácie), opýtaní žiaci pri všetkých formách pomerne často uvádzali, že sa s týmito témami v škole stretávajú. Napriek tomu sa to však na celkových znalostiach žiakov neodráža do takej miery, ako by sa dalo predpokladať. Štatistická súvislosť medzi celkovými znalosťami a tým, čo sa v škole žiaci učia, sa ukázala len v prípade **získavania znalostí o menšinách** (autochtónnych) a učení sa o **kultúrnej rozmanitosti**. V týchto dvoch prípadoch sa ukázalo, že ak sa v škole o tejto téme učia, majú viac znalostí ako tí, čo sa o nich neučia.

Pri ostatných témach, napríklad **migrácia, získavanie poznatkov o cudzincoch, vzdelávanie o ľudských právach, vzdelávanie o náboženskej odlišnosti**, neexistuje vzťah medzi znalosťami a tým, čo sa v škole učia. To indikuje, že ak sa žiaci na základných školách aj učia o týchto témach, neprejavuje sa to priamo v ich znalostiach. Tie sú v súčasnosti ovplyvnené viac rodinným ako školským prostredím.

Inak to však vyzerá pri otázke, či respondenti niekedy počuli o multikultúrnej výchove (pozri graf 12). Tu sa ukázala jednoznačná súvislosť. Bez ohľadu na to, kde počuli respondenti o multikultúrnej výchove (či v škole, doma alebo v médiách), tí, čo o nej počuli, mali lepšie znalosti ako tí, ktorí o nej nikdy nepočuli.

**GRAF 12**  
ÚROVEŇ ZNALOSTÍ O MENŠINÁCH PODĽA TOHO, ČI UŽ POČULI O MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE (MKV)



To, že už počuli o multikultúrnej výchove, ešte nemusí znamenať, že priamo ovplyvnila ich znalosti. Indikuje to však, že títo mladí ľudia sa pohybujú v prostredí (rodinnom, školskom alebo inom), kde sa o témach kultúrnej odlišnosti hovorí, a toto prostredie ich istým spôsobom ovplyvňuje.

V tejto súvislosti je dôležité zamerať sa aj na to, ako súvisia znalosti o menšinách a migrantoch s postojmi, ktoré žiaci základných škôl majú ku kultúrnej rozmanitosti. Výskumnou hypotézou bolo, že čím viac znalostí žiaci základných škôl o menšinách majú, tým budú aj ich postoje pozitívnejšie. Tento predpoklad sa potvrdil len čiastočne. Všeobecný postoj so znalosťami štatisticky významne súvisí v zmysle, že tí, ktorí označili viac správnych odpovedí, mali aj pozitívnejší

celkový postoj. Tento vzťah však nie je natolko tesný, aby sme mohli tvrdiť, že úroveň znalostí priamo ovplyvňuje postoj ku kultúrnej rozmanitosti. Platí to aj pre vnímanie konkrétnych skupín (menšín a migrantov).

Znalosti alebo informácie o menšinách treba preto považovať len za jednu z potrebných súčastí multikultúrnej výchovy. Ako potvrdil tento výskum, **znalosti samy osebe neformujú vnímanie kultúrnej rozmanitosti a kultúrne odlišných skupín**. Multikultúrna výchova by preto mala integrovať viaceré formy, akými informovať o kultúrnej diverzite, a formovať tak postoje k tradičným a novým menšinám na Slovensku.

# 7. MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JANA KADLEČÍKOVÁ

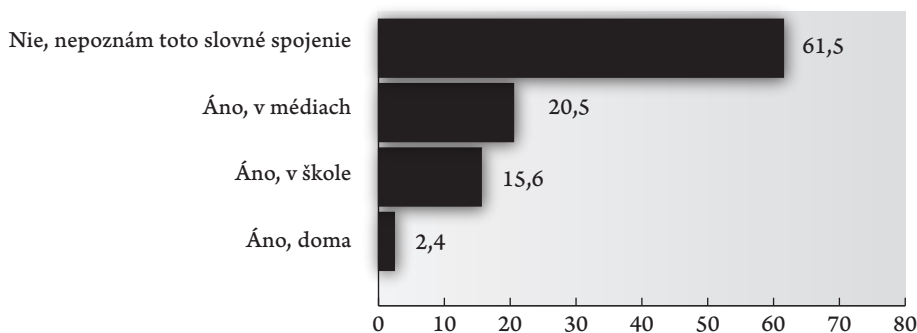
Multikultúrna výchova sa v roku 2008 stala súčasťou vzdelávania, pričom jej základným cieľom by mala byť najmä zmena „filozofie“ výchovy a vzdelávania v školách, nie pridávanie ďalšieho memorovacieho predmetu. Samotné poskytovanie informácií o menšinách na zvýšenie faktických znalostí môže byť súčasťou, ale nie konečným cieľom multikultúrnej výchovy. Predchádzajúca časť, zameraná na zisťovanie znalostí žiakov základných škôl, poukázala na to, že len znalosti neovplyvňujú vnímanie menšín mladými ľuďmi.

Posledná časť výskumu bola preto zameraná na to, či žiaci v ôsmych a deviatych ročníkoch základných škôl niekedy počuli o multikultúrnej výchove (a kde), čo sa o tradičných a nových menšinách v škole učia a aj na to, aké formy vzdelávania by boli pre nich najzaujímavejšie.

Výskum ukázal, že slovné spojenie „multikultúrna výchova“ je pre žiakov základných škôl pomerne neznáme (pozri graf 13). Viac ako 60 % skúmanej vzorky o multikultúrnej výchove nikdy nepočulo. Skutočnosť, že o multikultúrnej výchove sa na školách v súčasnosti príliš nehovorí, sa potvrdzuje aj tým, že mladí ľudia o nej počuli viac v médiách (20,5 %) ako v škole (15,6 %).

**GRAF 13**

POČULI STE UŽ NIEKEDY SLOVNÉ SPOJENIE „MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA“?



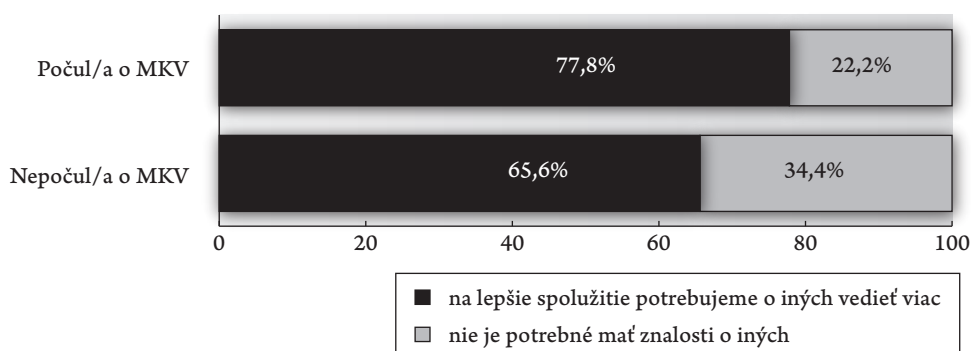
To, či žiaci základných škôl počuli niekedy o multikultúrnej výchove, súvisí aj s celkovým všeobecným vnímaním kultúrnej rozmanitosti, predovšetkým s jeho **kognitívnu** zložkou (pozri 2. kapitolu I. časti tejto publikácie). Tí, ktorí niekedy o multikultúrnej výchove počuli, si totiž oveľa častejšie myslia, že pre lepšie spoluzitie s menšinami je dôležité, aby sme o nich vedeli čo najviac (pozri graf 14). Znamená to, že medzi žiakmi základných škôl existuje skupina takých, ktorí si už v súčasnosti uvedomujú potrebu vzdelávania o odlišných kultúrach. Táto skupina je však ešte vždy veľmi malá.

Znalosť multikultúrnej výchovy súvisí aj so sociálnym a kultúrnym kapitálom. Deti vzdelanejších rodičov počuli o multikultúrnej výchove častejšie ako deti menej vzdelaných rodičov. Tí, čo majú priateľov a rodinných príslušníkov v zahraničí, alebo sami žili v zahraničí viac ako dva mesiace, tiež štatisticky významne častejšie poznajú pojem multikultúrna výchova. Zároveň ide o skupinu žia-

kov, ktorá sa o témach súvisiacich s kultúrnou odlišnosťou rozpráva doma s rodičmi, alebo sa o nich dozvedá z médií. To isté platí aj pre školu. Existuje totiž súvislosť s tým, či počuli o multikultúrnej výchove, a tým, či sa v škole učia o témach, ktoré súvisia s kultúrnou odlišnosťou.

**GRAF 14**

POTREBA ZNALOSTÍ O KULTÚRNEJ ODLIŠNOSTI PODĽA TOHO, ČI MLADÍ ĽUDIA POČULI O MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE (MKV)



To, či žiaci poznajú tento pojem, však ešte veľmi málo hovorí o tom, či sa naozaj v škole multikultúrnej výchove venujú (v akejkoľvek podobe). Keďže v čase realizácie výskumu nebola oficiálne multikultúrna výchova zaradená do školského kurikula, výskumné otázky boli zamerané najmä na to, čo konkrétne sa ôsmaci a deviataci učia a akou formou. Tabuľka 25 ukazuje, že každej téme, na ktorú sme sa vo výskume pýtali, sa venuje nadpolovičná väčšina žiakov zo skúmanej vzorky. Najviac z nich sa učí o ľudských právach (85,9 %), najmenej o cudzincoch prichádzajúcich na Slovensko (50,4 %). Získavanie poznatkov o menšinách, o téme migrácie alebo náboženskej a kultúrnej rozmanitosti sa v školách podľa respondentov venuje približne 60 % z nich.

**TABUĽKA 25**

VENOVALI STE SA NIEKEDY V ŠKOLE NASLEDUJÚCIM OBLASTIAM? (ÚDAJE SÚ V %.)

TÉMA	ÁNO	NIE	NEVIEM
Cudzinci	50,4	25,3	24,3
Menšiny	60,7	18,3	21
Náboženská rozmanitosť	64,4	15,9	19,7
Migrácia	67,3	14,5	18,2
Kultúrna rozmanitosť	67,5	12,5	20
Ľudské práva	85,9	4,9	9,2

To, že sa žiaci o jednotlivých témach učia, sa neodráža príliš v tom, čo reálne vedia. Poukazujú na to aj iné výskumy. Napríklad *Prieskum pre potreby kampane All Different – All Equal*<sup>14</sup> bol okrem iného zameraný na to, či sa mladí ľudia učia o ľudských právach. Podobne aj tento prieskum preukázal, že o ľudských právach sa žiaci síce učia, ich konkrétne znalosti sú veľmi slabé.

14 Gallová Kriglerová, E. (2006) *Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane All Different – All Equal*. Bratislava: Iuventa.

Vzdelávanie o týchto témach má však význam pre formovanie všeobecných postojov. V prípade všetkých typov vzdelávania sa ukázala štatisticky významná súvislosť s celkovým vnímaním kultúrnej rozmanitosti (tabuľka 26). Bez ohľadu na to, o čom a ako sa učia, ak sa týmito témam v škole venujú, celkový postoj žiakov ku kultúrnej rozmanitosti je pozitívnejší ako u žiakov, ktorí sa s nimi v škole nestretávajú.

**TABUĽKA 26**

CELKOVÉ VNÍMANIE KULTÚRNEJ ROZMANITOSTI PODĽA TOHO, ČI SA ŽIACI V ŠKOLE UČIA O TÉMACH SÚVISIACICH S KULTÚRNOU ODLIŠNOSŤOU

OBLASTI VÝUČBY /PRIEMERNÉ VNÍMANIE ROZMANITOSTI*	ÁNO	NIE
Získavanie poznatkov o tradičných menšinách (Rómoch, Maďaroch, Rusínoch, iných)	5,8	4,9
Získavanie poznatkov o cudzincoch, prichádzajúcich na Slovensko (Vietnamcoch, moslimoch, utečencoch)	5,9	5,1
Migrácia	5,8	4,8
Kultúrna rozmanitosť	5,7	4,8
Náboženská rozmanitosť	5,8	5,2
Ľudské práva	5,7	4,3

\*vyššie hodnoty znamenajú viac vybratých pozitívnych výrokov súvisiacich s kultúrnou rozmanitosťou, maximálny počet zvolených výrokov bol 9.

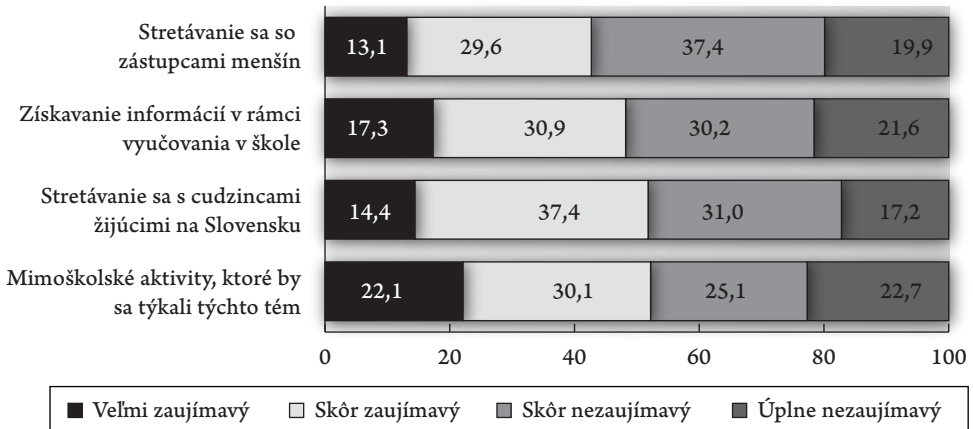
Zaujímavá súvislosť sa ukazuje aj v prípade tých, ktorí sa v škole učia o cudzincoch, migrácii a kultúrnej odlišnosti. Títo žiaci boli oveľa citlivejší predovšetkým na problematiku utečenectva, ale prikláňali sa aj k pozitívnejším výrokom týkajúcim sa cudzincov žijúcich na Slovensku. Ich vnímanie konkrétnych skupín migrantov žijúcich na Slovensku (predovšetkým Vietnamcov a moslimov) sa ukázalo ako významne pozitívnejšie práve v skupine žiakov, ktorí sa v škole týmito témam venujú. Súvislosť so znalosťami o nových menšinách sa však vôbec nepotvrdila. Pre týchto žiakov sú aj veľmi pútavé rozličné formy vzdelávania, predovšetkým stretávanie sa s cudzincami a získavanie poznatkov o nich.

Pri zavádzaní multikultúrnej výchovy je dôležité, do akej miery samotní žiaci považujú jej jednotlivé formy za zaujímavé. Ako vidno z grafu 15, žiaci ôsmych a deviatych ročníkov výrazne neuprednostňujú žiadnu z foriem. Nadpolovičná väčšina považovala za zaujímavé len mimoškolské aktivity (kultúrne podujatia, výstavy, koncerty) a stretávanie sa s cudzincami, ktorí žijú na Slovensku. Najmenej zaujímavé je pre nich stretávanie sa s príslušníkmi menšín, ktoré na Slovensku žijú (napríklad Maďari, Rusíni alebo Rómovia). To indikuje, že mladí ľudia v súčasnosti nemajú jednoznačný názor na to, aká forma vzdelávania je pre nich zaujímavá. Môže to do istej miery súvisieť aj s tým, že alternatívne formy vzdelávania nie sú ešte v školskom systéme veľmi zaužívané, a tak sa mladí ľudia nevedia o nich jednoznačnejšie vyjadriť.

Tieto jednotlivé formy sú zaujímavé predovšetkým pre žiakov, ktorí už v teraz vnímajú jednotlivé menšiny pozitívne. Štatisticky významná súvislosť sa totiž prejavila pri všetkých formách vzdelávania a pri každej menšine. To isté platí aj pre celkové vnímanie kultúrnej diverzity. **Čím pozitívnejšie postoje ku kultúrnej diverzite žiaci majú, tým častejšie uviedli, že sú pre nich tieto formy vzdelávania viac alebo úplne zaujímavé.**

### GRAF 15

NAKOLKO SÚ PRE VÁS ZAUJÍMAVÉ UVEDENÉ MOŽNOSTI ZÍSKAVANIA INFORMÁCIÍ O MENŠINÁCH A MIGRANTOCH?



Záujem o jednotlivé formy vzdelávania súvisí aj s tým, ako často sa respondenti vo svojom okolí stretávajú s kultúrnou odlišnosťou. Tí, ktorí stretávajú niekoho odlišného každý deň alebo často, vnímajú aj rôzne formy vzdelávania ako zaujímavé. **Naopak tí, ktorí nikoho odlišného nestretávajú, neprejavujú ani záujem dozvedieť sa o rôznych skupinách viac** (či už formou osobného kontaktu, alebo v rámci bežných predmetov, prípadne mimoškolských aktivít). V tomto prípade ide o pomerne pasívnu skupinu mladých ľudí, ktorí neprejavujú záujem vzdelávať sa o rôznych kultúrach, čo jednoznačne ovplyvňuje aj ich postoje. To je možné dobre ilustrovať na príklade otázky, akoby sa respondenti zachovali, keby niekto v triede urážal ich spolužiaka. Tí, čo by sa postavili proti takémuto konaniu, vnímajú pozitívnejšie rôzne formy multikultúrnej výchovy ako tí, ktorí by neurobili nič, alebo by sa postavili na stranu toho, kto konflikt vyvolal. Príklad rozdielnych odpovedí v týchto skupinách je možné vidieť v tabuľke 27.

TABUĽKA 27

AKO BY SI SA ZACHOVAL/A, KEBY NIEKTO POVEDAL RÓMSKEMU SPOLUŽIAKovi VTIP, KTORÝ URÁŽA RÓMOV?	DO AKEJ MIERY POVAŽUJEŠ MOŽNOSŤ STRETÁVAŤ SA S PRÍSLUŠNÍKMI MENŠÍN V RÁMCI VYUČOVANIA ZA ZAUJÍMAVÚ?	
	POVAŽUJEM JU ZA VEĽMI ZAUJÍMAVÚ	POVAŽUJEM JU ZA ÚPLNE NEZAUJÍMAVÚ
Zasmejem sa s ostatnými.	16,1%	30,1%
Pridám aj ja nejaký vtíp.	4%	21%
Radšej si to nevšímam, je to ich vec.	15,3%	21%
Poviem spolužiakovi, že tieto poznámky sú trápne.	30,6%	8,6%
Jednoznačne sa postavím na stranu rómskeho spolužiaka.	13,7%	2,2%
Neviem, čo by som urobil/a.	14,5%	13,4%

Zároveň tí, ktorí hodnotia skúsenosti s menšinami a cudzincami ako dobré, prejavujú väčší záujem aj v rámci školy sa s nimi stretávať, alebo sa o nich dozvedieť viac inými formami. Ako

zaujímavé označili jednotlivé formy vzdelávania aj tí žiaci, ktorí sa témou kultúrnej odlišnosti už niekedy v živote stretli. Ide predovšetkým o tých, u ktorých sa o týchto témach hovorí doma, alebo sa o nich učia v škole. Tí, ktorí sa o menšinách a migrantoch dozvedajú z médií, o tieto témy neprejavujú až taký veľký záujem.

## POUŽITÁ LITERATÚRA:

Allport, G. (2004) *O povaze předsudků*. Prostor: Praha.

Gallová Kriglerová, E. (2006) *Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane All Different – All Equal*. Bratislava: IUVENTA.

*Nežiaduci susedia*. Slovenské dotyky, júl 2006.

*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* (2008) Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Williams, Alan M. – Baláž, Vladimír: *Vietnamese Community in Slovakia*. In: *Sociológia* 2005/37, č. 3.





MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA  
A VZDELÁVACIA PRAX NA  
● SLOVENSKU

# 1. MOŽNOSTI A OBMEDZENIA PRI UPLATŇOVANÍ PRINCÍPOV MULTIKULTURALIZMU V SÚČASNOM SYSTÉME VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

VLADO RAFAEL

Školský systém na Slovensku sa vo vzťahu k žiakom správa dvojtvárne. Na jednej strane prostredníctvom Štátneho vzdelávacieho programu nariaďuje vychovávať žiakov k porozumeniu, k rešpektu a k spolupráci s inými kultúrami a druhej na strane pôsobí ako jeden z inštitucionálnych zdrojov (medzi)kultúrnych nerovností a sociálneho vylúčenia.

Vzdelávací systém na Slovensku možno hodnotiť ako jeden z pluralistických modelov inštitucionálneho vzdelávania, pretože zahŕňa aj národnostné a cirkevné školy. Špecificky tiež vymedzuje vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Túto vzdelávaciu cieľovú skupinu žiakov po novom tvoria aj žiaci zo sociálne a jazykovo znevýhodneného prostredia.

Z tohto pohľadu by mal školský systém vychádzať z predpokladu dostupnosti vzdelávania pre všetkých žiakov. Rovnako by mal vo vzdelávaní uplatňovať rešpekt ku kultúrnej a k jazykovej odlišnosti tak, aby socializačné kompetencie školy prirodzene nadväzovali (navzájom sa dopĺňali) na rodinné prostredie žiakov.

Problém vnímania kultúrnej odlišných skupín, ako aj redukcie negatívnych postojov a predsudkov v procese inštitucionálneho vzdelávania na Slovensku môžeme rozdeliť do dvoch základných skupín:

1. Učenie sa s ohľadom na sociálne, kultúrne a jazykové odlišnosti, ktorého výsledkom je špecifický prístup k vzdelávaniu so zachovaním kultúrnej a jazykovej identity v systéme vzdelávania národnostných menšín;
2. Učenie sa o sociálnych, kultúrnych a jazykových odlišnostiach, ktorého výsledkom je redukcia predsudkov, rasizmu a xenofóbie v rámci celkového systému vzdelávania.

Každá sociálna vrstva má však aj svoju vlastnú zostavu kultúrneho kapitálu, ktorý je zvnútorňovaný v priebehu socializácie v rodine a ten potom ovplyvňuje ich hodnotenie, konanie a cítenie. Majoritnej vrstve postavenie a moc umožňujú vlastné významy hodnôt predkladať druhým ako legitímnu kultúru. Takéto konanie ovplyvňuje aj školy a obsahy vzdelávania<sup>1</sup>. Toto zistenie možno dlhodobo pozorovať aj v našom systéme vzdelávania, konkrétne v týchto oblastiach:

- vzdelávacia politika (ideológia),
- manažment škôl (riadenie školského systému),
- školský manažment (riadenie školy),
- obsah a metódy vyučovania,
- vzdelávanie učiteľov (pedagógov),
- spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie.

1 Maňák, J. (1998) *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, s. 77.

Nejde o náhodný jav, ale o cieleňú výchovno-vzdelávaciu koncepciu formujúcu tradičné školstvo, nazývanú tiež „konzervatívna pedagogika“<sup>2</sup>. V kontexte politicko-spoločenského vývoja Slovenska má táto koncepcia vo formálnom vzdelávaní aj historickú determináciu.

Predstavitelia „konzervatívnej pedagogiky“ napríklad zdôrazňujú, že ich koncepcia umožňuje prístup k vzdelávaniu všetkým deťom bez ohľadu na ich etnický či sociálny pôvod. Model tradičného školstva však u nás vychádza len z majoritnej kultúry (bez rešpektovania etnickej, kultúrnej diverzity) a je konzervatívnymi pedagógmi vnímaný ako jeden z jej hlavných faktorov zjednocovania. Deti by sa mali v škole učiť predovšetkým pestovať kultúru národa, v ktorom žijú. Škola by teda podľa nich mala poskytovať prenos kultúrnej pamäti a kultúrneho kódu z generácie na generáciu. Autorita učiteľa a školy by mala byť posilnená a deťom by sa malo poskytovať najmä poznatkové učenie, ktoré im rodičia nemajú šancu doma odovzdať. Túto úlohu navyše podľa nich škola plní už v súčasnosti<sup>3</sup>.

V dôsledku takto štruktúrovaného školského prostredia a jeho neskrývaných kultúrno-homogenizačných, resp. asimilačných zámerov sú postupne zo systému vzdelávania vylučované skupiny žiakov, ktorých kultúrne a rodinné prostredie sa diametrálne líši od tradičnej kultúry reprezentovanej školou. Paradoxné je tiež to, že napriek proklamovanej univerzálnosti v prístupe k vzdelávaniu aj tradičná škola vždy reprodukovala sociálnu nerovnosť medzi skupinami obyvateľstva, či už z pohľadu získaného vzdelania, z pohľadu následného ekonomického príjmu alebo podielu na moci. V uvedenom prípade možno hovoriť viac o jej homogenizačnej funkcii, nie však o funkcii integračnej<sup>4</sup>.

„Odvolávanie sa na tradície môže byť formulované rôznymi spôsobmi, musí však byť dostatočne jasné, že pravou podstatou tradície sú hodnoty, ktoré majú byť znovu objavované v nových podmienkach reality“<sup>5</sup>.

Toto tvrdenie môžeme didakticky vyjadriť teóriou personálneho konštruktivismu<sup>6</sup>, ktorý chápe žiaka ako bádateľa, objaviteľa, vedca. Žiak si podobne ako vedec tvorí hypotézy a na základe skúseností a myslenia ich prijíma, alebo odmieta. Tento smer sa v súčasnosti premieta aj do koncepcie „objavujúceho“ vyučovania až tvorivého vyučovania.

V personálnom konštruktivizme sa zdôrazňuje moment objavovania sveta a vzťahov vo svete. Zdôrazňuje vlastnú aktivitu učiaceho sa subjektu, keď pedagóg musí najskôr poznať aktuálny obsah („iného“) detského poznania<sup>7</sup>.

2 Predstaviteľom „konzervatívnej pedagogiky“ na Slovensku je napríklad Konzervatívny inštitút (KI – <http://www.konzervativizmus.sk>).

3 Zuzana Humajová: *KI navrhuje nové školstvo*. (rozhovor), dostupné na: [http://www.konzervativizmus.sk/article.php?1596&ezin\\_author\\_id=22423.8.2007](http://www.konzervativizmus.sk/article.php?1596&ezin_author_id=22423.8.2007). V tomto kontexte je pedagogickej verejnosti známa aj publikácia *Moc školy* od autora O. Kaščáka, v ktorej sa okrem iného uvádza aj potreba uniformity školského prostredia s prvkami vojenskej disciplíny vo vzdelávaní, potreba odmeranosti, formálnosti a masovosti školskej inštitúcie. Konzervatívni pedagógovia sú zástancami esenciálnej filozofie výchovy – podstatou školy je vzdelávať, výchovnú funkciu má plniť rodina, dôraz sa kladie na racionálne myslenie, učiteľ je v triede morálna a centrálna autorita.

4 Rafael, V. (2007) *Dilemy tradičného školstva*. Dostupné na: [http://www.modernaskola.sk/rs,c970/?page\[t\]=1&](http://www.modernaskola.sk/rs,c970/?page[t]=1&).

5 Giussani, L. (1996) *Riziko výchovy*. Praha: Zvon, s. 70.

6 Kritiku personálneho konštruktivismu uvádza vo svojej publikácii *Narcis vo výchove* slovenský pedagóg B. Pupalá. Diskusia o obsahu publikácie by si v našom prípade zaslúžila samostatnú kapitolu. *Narcis vo výchove* je však jedna z mála publikácií v oblasti slovenskej pedagogiky, v ktorej možno pozorovať jasnú ideologickú líniu

7 Zelina, M. (2004) *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 127.

„Konzervatívna pedagogika“ akoby potláčala vo vyučovaní aktivitu subjektu pri poznávaní, akoby už vopred narábala s existujúcimi entitami mysle a rozumu. Opakom tradičnej školy je koncept otvorenej školy<sup>8</sup>, ktorý vznikol v USA a v Anglicku v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch 20. storočia ako kritika školy drilom a memorovania.

Sme presvedčení, že homogenizačná funkcia tradičnej školy nedokáže adekvátne reagovať na politicko-spoločenskú pluralitu tejto krajiny. Školské prostredie by však podľa nás nemalo byť štruktúrované ani ako kultúrne, hodnotovo neutrálne (univerzálne), pretože by tak cielene anulovalo akékoľvek prejavy hodnôt. Teda nielen prejavy antisemitizmu, rasizmu či xenofóbie, ale napríklad aj prejavy rešpektu, tolerance, spolupráce a dobra. Pre žiakov zo sociálne, kultúrne a jazykovo odlišného prostredia je dôležité koncipovať školské prostredie ako kultúrne relevantné. Len tak bude môcť škola plnohodnotne saturovať ich výchovno-vzdelávacie potreby.

Podľa postavenia jednotlivých skupín žiakov je ovplyvňované celkové smerovanie školského systému, ktorý sa premieta do dlhodobých projektov rozvoja vzdelávania alebo do vládnych koncepcií a programov. Na základe analýzy školských dokumentov môžeme v krátkosti poukázať na skutočnosť, ako školský systém na Slovensku vo vzdelávaní menšín vo výraznej miere abstrahuje obsahy majoritnej kultúry, v dôsledku čoho pôsobí ako inštitucionálny zdroj nerovností a sociálneho vylúčenia.

Zo základných „stavebných“ dokumentov školského systému je napríklad nový a zároveň prvý porevolučný zákon o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon)<sup>9</sup>, ktorý bol schválený v máji 2008. V oblasti vzdelávania školský zákon vo svojich úvodných ustanoveniach zakazuje napríklad segregáciu detí na školách. V jednotlivých kapitolách zákona však chýba pojem segregácia zrozumiteľná definícia a jej vymedzenie pre školskú prax. Je pravdou, že iné školské dokumenty už dlhší čas operujú aj s presne opačným pojmom. Ide o tzv. integrované vzdelávanie pre sociálne znevýhodnených žiakov.

Ministerstvo školstva pre mnohé z nich už v roku 2004 pripravilo Koncepciu integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania<sup>10</sup>.

Podobná koncepcia vznikla na Ministerstve školstva SR aj v roku 2008. Z obidvoch dokumentov sa však odborná verejnosť rovnako nemá možnosť dozvedieť, čo integrované a segregované vzdelávanie žiakov v školách vlastne znamená. Ujednotenie sa v týchto základných pojmoch, ich presná charakteristika a vymedzenie pritom závisia nielen od prehodnotenia súčasnej školskej didaktiky (teórie vyučovania), ale aj celkového inštitucionálneho prístupu vo vzdelávaní sociálne a jazykovo znevýhodnených detí. Ministerstvo školstva pri oficiálnom používaní pojmu segregácia navyše jasne deklaruje, že uvedená anomália v školskom systéme naozaj existuje.

8 Prísľub realizovať projekt otvorenej školy v slovenskom vzdelávacom systéme sa uvádzal aj v programovom vyhlásení súčasnej vlády. Primárnou úlohou otvorenej školy je slúžiť ako hlavné vzdelávacie centrum pre potreby danej komunity – rodiny, nielen pre potreby formálneho vzdelávania, ale aj pre potreby neformálneho a celoživotného vzdelávania pre všetkých.

9 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008.

10 *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.* (2003) Bratislava: Ministerstvo školstva SR, prijatá uznesením vlády SR č. 278 zo dňa 23. 4. 2003.

Zaujímavá je tiež skutočnosť, že rómski žiaci sú vo vzdelávacom systéme považovaní za národnostnú menšinu, pričom však nástroje školskej politiky majú vo vzťahu k nim sociálny charakter<sup>11</sup>. Inými slovami, ani Ministerstvo školstva SR nemá ujasnené, či má tieto deti vzdelávať ako národnostnú menšinu alebo ako špecifickú sociálnu skupinu pochádzajúcu prevažne z chudobných rodinných pomerov.

V oblasti pripravovaných zákonov o učiteľovi a pedagógovi sa nebude po novom vyžadovať, aby asistent učiteľa v škole ovládal „pomocný vyučovací jazyk“ danej sociálnej a jazykovo znevýhodnenej skupiny detí. Vzdelávacia bariéra pri neovládaní slovenčiny napríklad u sociálne znevýhodnených rómskych detí je pritom jedným z hlavných dôvodov ich školského neúspechu.

Inštitút asistenta učiteľa je dôležitý aj pri vzdelávaní detí cudzincov a utečencov. Ich postavenie vo vzdelávacom systéme na Slovensku určuje rozpracovaná Koncepcia migračnej politiky pre podmienky rezortu školstva<sup>12</sup>. Vo vzdelávaní detí imigrantov je dôležité chrániť ich kultúrnu identitu a s ohľadom na ich eventuálny návrat do krajiny pôvodu prejavovať záujem o kultúru, z ktorej deti prichádzajú. Špeciálny dôraz vo vzdelávaní sa kladie na jazyk.

Pre tieto deti by bolo prospešné, keby sa mohli vzdelávať v materinskom aj v cudzom jazyku. Koncepcia v oblasti jazykového vzdelávania kladie pritom dôraz iba na vyučovanie v slovenskom jazyku, v dôsledku čoho je jedným z pretrvávajúcich problémov prístup týchto detí k všeobecnému vzdelávaniu. Školy oficiálne argumentujú „nedostatkami miesta či finančných prostriedkov“. Koncepcia migračnej politiky pre podmienky rezortu školstva zároveň uvádza záväzok realizovať do roku 2006 skúmanie výskytu rasizmu v pedagogickej verejnosti. Koncepcia migračnej politiky sľubovala vypracovať aj príručky a materiály pre prácu s deťmi (i)migrantov. Ani jeden z uvedených bodov nebol pre podmienky vzdelávania detí (i)migrantov naplnený.

Dôležitá je napokon oblasť národnostného školstva. V tejto oblasti vzdelávania badať dlhodobý spor medzi legislatívne opodstatnenou ustanovitznou národnostného školstva a oficiálnym uplatňovaním školskej politiky na Slovensku. Spor sa v 90 tých rokoch minulého storočia premietal napríklad do zrušenia dvojazyčných vysvedčení či neudeľovania finančných dotácií pre národnostné školy. V súčasnosti je spor otvorený ohľadom používania dvojjazyčných geografických názvov v učebniciach pre národnostné menšiny.

Vzdelávanie národnostných menšín odzrkadľuje tiež nedávno schválená Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín<sup>13</sup>, do ktorej patrí vzdelávanie s vyučovacím jazykom maďarským, ukrajinským, nemeckým a bulharským.

V súvislosti s prípravou tohto školského dokumentu zaslali pedagógovia z národnostných škôl v júni 2008 otvorený list ministrovi školstva, v ktorom sa okrem iného požaduje<sup>14</sup>:

- 11 Rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sú súčasťou agendy regionálneho školstva, oddelenia výchovy a vzdelávania národnostných menšín. Školský zákon ich na strane druhej radí medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- 12 *Koncepcia migračnej politiky pre podmienky rezortu školstva.* (2005) Bratislava: Ministerstvo školstva SR, s. 6 – 7, prijatá uznesením vlády SR č. 11 zo dňa 12. 1. 2005. Koncepcia nadväzuje na záväzky *Národného plánu výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014*, ktorého realizácia, najmä pri príprave a začatí obsahovej reformy vzdelávania, bola pozastavená.
- 13 *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín.* (2007) Bratislava: Úrad vlády SR, prijatá uznesením vlády SR č. 1100 zo dňa 11. decembra 2007.
- 14 List bol uverejnený na: <http://www.szmps.sk>.

- v organizačnej štruktúre Štátneho pedagogického ústavu vytvoriť samostatné oddelenie na zabezpečenie špecifických úloh národnostného školstva,
- zabezpečenie vypracovania a vydania učebných osnov vo vyučovacom jazyku národnostných škôl Ministerstvom školstva SR v intenciách príslušnej právnej normy týkajúcej sa dvojjazyčnosti pedagogickej dokumentácie,
- v štruktúre Ministerstva školstva SR personálne posilniť nové oddelenie vzdelávania národnostných menšín.

## POSTAVENIE MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY VO VZDELÁVACOM SYSTÉME

Multikultúrna výchova je celospoločenský koncept, ktorý sa týka vzdelávania všetkých detí, nielen tých, ktoré žijú v dvojkultúrnom alebo v zmiešanom prostredí. Táto výchovná téma sa v roku 2008 stala na Slovensku jednou zo samostatných prierezových tém v novom dvojstupňovom modeli vzdelávania, ktorý pozostáva zo štátneho a školského vzdelávacieho programu.

Zdôvodnenie podstaty multikultúrnej výchovy premietli do Štátneho vzdelávacieho programu<sup>15</sup> odborníci z mimovládnych organizácií a pedagogických fakúlt. Štátny vzdelávací program multikultúrnu výchovu odporúča koncipovať ako prierezovú tému v obsahoch spoločenskovedných a humanitných predmetov prostredníctvom školského vzdelávacieho programu.

V tomto smere stoja za zmienku zistenia výskumu<sup>16</sup>, ktorý v roku 2004 realizovala Pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied. Výskum zisťoval úroveň a kvalitu vyučovania multikultúrnej výchovy z pohľadu pripravenosti učiteľov v praxi a z pohľadu budúcich učiteľov na pedagogických fakultách. Výsledky poukázali na skutočnosť, že až 50 % študentov učiteľstva na pedagogických fakultách, ktorí onedlho nastúpia do školskej praxe, nepozná podstatu, ciele a metódy multikultúrnej výchovy. Ani vyhodnotenie výpovedí učiteľov neprinieslo vo výskume pozitívne zistenia. Viac ako 55 % učiteľov sa domnieva, že multikultúrnu výchovu je možné realizovať v rámci výchovného bloku, samostatného predmetu či časovo ohraničeného cyklu<sup>17</sup>.

Je veľký predpoklad, že riziká uvedené vo výskumnej správe Pedagogickej spoločnosti pred štyroch rokov sa budú premietat' aj do súčasného, praktického uplatňovania multikultúrnej výchovy v školách.

Pomáhajú tomu nové Metodické usmernenia pre tvorbu školského vzdelávacieho programu<sup>18</sup>, ktoré umožňujú, aby sa všetky prierezové témy vrátane multikultúrnej výchovy mohli vyučovať aj ako samostatne voliteľný predmet alebo ako učebný blok, kurz. Znamená to, že metodické poky-

15 *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie.* (2008) Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 21, dostupné na:

[http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna\\_transformacia/isced1\\_jun30.pdf](http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced1_jun30.pdf).

16 Luptáková, K. (2006) *Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni základných škôl.* Príspevok prednesený na medzinárodnej vedeckej konferencii Pedagogický výskum na Slovensku (6. 2. 2004), dostupné na: <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/n/Luptakova.pdf>.

17 Témy multikultúrnej výchovy sa pred začatím reformy školstva okrajovo vyskytovali v predmetoch občianskej a etickej výchovy. Výchovná požiadavka multikultúrnej výchovy však závisí hlavne od efektívneho využívania nových metód a foriem práce, ktoré aj v súčasnosti na školách chýbajú. Od efektívneho vyžívania nových metód a foriem práce napokon závisí celkový osud reformy obsahu vzdelávania.

18 *Metodické usmernenie: Tvorba školského vzdelávacieho programu.* Bratislava : Štátny pedagogický ústav, s. 7, dostupné na: [http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna\\_transformacia/tvorbasvp.pdf](http://www.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/tvorbasvp.pdf).

ny v podstate negujú formovanie integrovaného obsahu vzdelávania, ktorý sa vo všeobecnosti javí ako nenásilná, najprirodzenejšia a najzrozumiteľnejšia forma vyučovania žiakov v školách. Keby navyše multikultúrna výchova podliehala integrovanému obsahu vzdelávania, nevyžadovala by si samostatnú časovú dotáciu (30 %), ktorá je pri formovaní školských vzdelávacích programoch a pri súčasnej redukcii učiva pre školy dôležitá.

V Národnom pláne výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014<sup>19</sup> sa uvádza záväzok, ktorý stanovuje do roku 2008 vypracovať rozširujúce a doplnkové texty obsahujúce základné informácie o histórii, kultúre a vzdelávaní národnostných menšín. Poznatky o jednotlivých kultúrach mali byť podľa plánu zapracované aj do vybraných obsahov učebných predmetov v školách. Národný plán uvádza tiež požiadavku vypracovať ciele a metódy vyučovania multikultúrnej výchovy.

Vzhľadom na trojročný časový odstup a na súčasnú prebiehajúcu (obsahovú) reformu vzdelávania možno konštatovať, že uvedené záväzky v tomto pláne mali len deklaratívny charakter. Ani jeden z nich nebol dodnes pre potreby vyučovania multikultúrnej výchovy v školách naplnený.

V dôsledku uvedených medzier, ale aj nedostatkov v oblasti praktických usmernení pri tvorbe školských vzdelávacích programov je predpoklad, že školy budú voliť menej náročnejšie prístupy vo vyučovaní prierezových tém prostredníctvom samostatného vyučovacieho predmetu alebo bloku.

Témy multikultúrnej výchovy sa pri formovaní integrovaného obsahu vzdelávania v školách môžu objavovať v konkrétnych učebných predmetoch, ktoré sú zadelené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. Témy multikultúrnej výchovy sa však môžu vyskytovať aj v iných prierezových témach:

#### *Vzdelávacie oblasti:*

- jazyk a komunikácia (*predmet slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk*)
- príroda a spoločnosť (*predmet prírodoveda, vlastiveda*)
- človek a hodnoty (*predmet etická výchova, náboženská výchova*)
- umenie a kultúra (*predmet hudobná výchova, výtvarná výchova*)

#### *Iné prierezové témy:*

- osobný a sociálny rozvoj
- tvorba projektu a prezentačné zručnosti
- mediálna výchova

Postavenia žiakov z odlišného sociálneho a kultúrneho prostredia, ako aj úroveň kvality (me-di)kultúrnych vzťahov pre potreby výchovy a vzdelávania v školách sú v európskych krajinách intenzívne skúmané.

Pedagogický výskum sa však na Slovensku podarilo za posledné roky takmer zlikvidovať. Bol zrušený Ústav experimentálnej pedagogiky pri Slovenskej akadémii vied. Výskumný ústav pedagogický sa transformoval na Štátny pedagogický ústav, kde sa výskum robí len okrajovo.

V rámci prípravy reformy školstva nebolo prehodnotené postavenie Štátnej školskej inšpekcie. Vznikol nový Národný ústav certifikovaných meraní, ktorý však neráta s realizáciou kvalitatívnych

19 *Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014.* (2005) Bratislava: Ministerstvo školstva SR, s. 9, dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=436>.



výskumov priamo vo výchovno-vzdelávacom procese v školách<sup>20</sup>. Spolu so Štátnou školskou inšpekciou bude mať len úlohu monitorovania, nie však odporúčania pre školskú prax<sup>21</sup>.

Inštitucionálny výskum na vysokých školách sa rovnako ťažko realizuje z dôvodov nedostatočného finančného ocenenia a motivovania. Nedostatočný je tiež informačný systém a málo sa využívajú medzinárodné informačné a dokumentačné centrá pre pedagogický výskum<sup>22</sup>. Ani v súčasnosti neexistujú štátne zákazky na vedeckovýskumné riešenia problémov tohto druhu, pričom ich vážnosť je v súčasnosti evidentná a naďalej sa v európskych i lokálnych súvislostiach budú javiť ako naliehavé.

Keby sme mali poukázať na obmedzenia a možnosti pri uplatňovaní princípov multikulturalizmu v kontexte primárnej a sekundárnej výchovy (širšie socializácie, integrácie), museli by sme sa pýtať: *Do akej miery dnes škola preberá úlohu rodiny? Je škola v súčasnosti len „pokračovateľkou“ rodinnej výchovy, alebo preberá aj funkciu primárneho prostredia?*

V deväťdesiatych rokoch 20. storočia bol v krajinách OBSE realizovaný výskum o tom, ako chápu rodičia zodpovednosť za výchovu svojich detí. Do výskumu bolo začlenených 11 krajín. Respondenti odpovedali na otázku: Akú veľkú zodpovednosť za osobnostný a spoločenský rozvoj mladého človeka by mala mať škola v porovnaní s rodinou? Výsledky boli prekvapujúce: Len v dvoch rodičovských populáciách (Fínsko, Dánsko) sa prevažujúca časť (55 %) respondentov vyjadrila, že rodina má mať väčšiu zodpovednosť ako škola. Vo väčšinovej populácii (Rakúsko, Česko, USA, Švédsko...) rodičia usúdili, že rodina a škola majú mať spoločnú zodpovednosť za výchovu detí. Sú však krajiny (Španielsko, Francúzsko, Veľká Británia), kde len veľmi malá časť rodičov zaujala postoj, že za výchovu detí je najviac zodpovedná rodina<sup>23</sup>.

Keďže takýto či iný podobný výskum na Slovensku zatiaľ nebol, mohli by sme sa najskôr prikloniť k zisteniam z Česka, kde rodičia usúdili, že rodina a škola majú mať spoločnú zodpovednosť za osobnostný a spoločenský rozvoj mladého človeka.

Ak má aj školský systém na Slovensku zodpovedať v rovnakej miere ako rodina za sociálne zdravie detí a mladých ľudí žijúcich v multikultúrnej spoločnosti, mala by logicky preberať aj funkciu primárneho, t. j. rodinného prostredia. Či tak školstvo v našej krajine naozaj aj koná, je na základe uvedených skutočností otázne.

Vzhľadom na pretrvávajúce spory v oblasti uplatňovania multikultúrnych politík v jednotlivých krajinách sveta by jednou z možností mohlo byť uplatňovanie univerzálnosti ľudskosti ako horizont, ku ktorému by mala smerovať každá politika uznania, aby bola zmysluplná.

Univerzálnosť ľudskosti nie je v rozpore s pluralizmom foriem ľudského života. Ide viac o schopnosť prispôbiť pluralizmus a urobiť ho slúžkou veci ľudskosti – umožniť a podporiť prebiehajúci diskusiu o spoločnej koncepcii dobra. Pretože doteraz nebola prax, ktorá by nasledovala takýto

20 Národný ústav certifikovaných meraní vznikol v rámci prípravy reformy školstva v Štátnom pedagogickom ústave. Bude monitorovať napríklad externú časť maturity alebo monitor 9.

21 Na zistenia Štátnej školskej inšpekcie by mali nadväzovať najmä metodicko-pedagogické centrá.

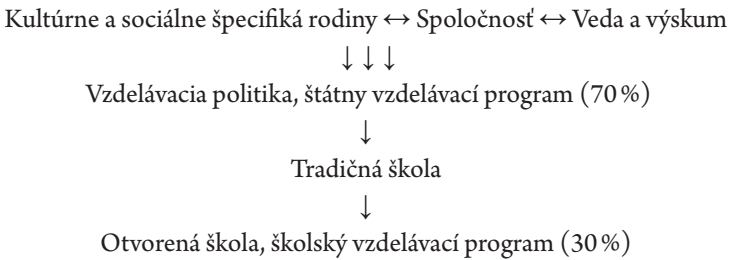
22 Zelina a Prusáková tiež uvádzajú: „Výskum, ktorý je realizovaný učiteľom, predstavuje jeden z významných trendov v zahraničí. Učitelia sú buď členmi výskumných tímov, alebo sami realizujú výskum v školách. Na tento účel je zvlášť vhodný tzv. akčný výskum, ktorého cieľom je ovplyvňovať alebo zlepšovať určitú časť vzdelávacej praxe.“ Zelina, M. – Prusáková, V. (1996) *Nové trendy v pedagogike*. Bratislava: Nadácia vzdelávanie učiteľa, s. 75.

23 Průcha, J. (2004) *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, s. 160.



predpoklad, taká dôležitá a nevyhnutná ako dnes<sup>24</sup>. Škola sa tak z nášho pohľadu javí ako dôležitý priestor, ale aj ako nástroj na takúto sociálnu zmenu v súčasných podmienkach globálneho sveta.

Vyjadrenie vzťahov efektívneho uplatňovania princípov multikulturalizmu v systéme vzdelávania:



## POUŽITÁ LITERATÚRA:

- Bauman, Z. (2006) *Komunita – hľadanie bezpečia vo svete neistôt*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov.
- Giussani, L. (1996) *Riziko výchovy*. Praha: Zvon.
- Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. (2003) Bratislava: Ministerstvo školstva SR, prijatá uznesením Vlády SR č. 278 zo dňa 23. 4. 2003.
- Koncepcia migračnej politiky pre podmienky rezortu školstva*. (2005) Bratislava: Ministerstvo školstva SR, s. 6 - 7, prijatá uznesením Vlády SR č. 11 zo dňa 12. 1. 2005.
- Ľuptáková, K. (2006) *Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni základných škôl*. Príspevok prednesený na Medzinárodnej vedeckej konferencii - Pedagogický výskum na Slovensku (6. 2. 2004).
- Maňák, J. (1998) *Kapitoly ze sociálnej pedagogiky a psychológie*. Brno: Paido.
- Metodické usmernenie: Tvorba školského vzdelávacieho programu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014*. (2005) Bratislava: Ministerstvo školstva SR.
- Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín*. (2007) Bratislava: Úrad vlády SR, prijatá uznesením Vlády SR č. 1100 zo dňa 11. decembra 2007.
- Průcha, J. (2004) *Interkultúrná psychológia*. Praha: Portál.
- Rafael, V. (2007) *Dilemy tradičného školstva*. Dostupné na: [http://www.modernaskola.sk/rs,c970/?page\[t\]=1&](http://www.modernaskola.sk/rs,c970/?page[t]=1&).
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*. (2008) Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008.
- Zelina, M. (2004) *Teória výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

<sup>24</sup> Bauman, Z. (2006) *Komunita – hľadanie bezpečia vo svete neistôt*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, s. 107.

## 2. MOŽNOSTI A HRANICE METODICKÉHO UCHOPENIA MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY V ŠKOLSKOM EDUKAČNOM PROCESE

ZUZANA ALENOVÁ

Je tzv. multikultúrna výchova na Slovensku aplikačnou dimenziou politickej a sociálnej filozofie multikulturalizmu, alebo je prirodzenou edukačnou reakciou na situáciu multikulturality a kultúrnu rôznorodosť v spoločnosti? Čím je multikultúrna výchova v školách a čo sa ňou má docieľiť? Na čo – z kultúrnej rôznorodosti spoločnosti – má primárne reagovať? Aké sú možnosti a hranice multikultúrnej výchovy v školách? Aké sú skutočné vzdelávacie efekty multikultúrnej výchovy v oblasti rozvíjania tzv. interkultúrnych kompetencií žiakov? Ako možno v školách metodicky uchopiť multikultúrna výchovu? Akými formami a metódami výučby ju v školách realizovať? To sú len niektoré z otázok, na ktoré v súvislosti so *školskou* multikultúrnou výchovou na Slovensku treba hľadať pedagogicky relevantné odpovede.

Tento text neašpiruje na vyčerpávajúce či definitívne odpovede, je to náčrt možných prístupov a kontextov metodického uchopenia tzv. multikultúrnej výchovy v školských edukačných procesoch. V texte používame slovné spojenie multikultúrna výchova preto, lebo je už zaužívaným termínom v slovenskom pedagogickom diskurze. Predložený text sa dotýka možných spôsobov metodického uchopenia školskej multikultúrnej výchovy (resp. multikultúrnej výchovy v školách) nielen ako vzdelávacej témy realizovanej vo výučbe, ale aj ako súčasť širších školských edukačných procesov v rôznych stupňoch výchovno-vzdelávacej intencionality. Na tzv. multikultúrna výchovu na školách teda nazeráme ako na plánovanú aj neplánovanú súčasť školského obsahu vzdelávania, obsahu výučby a socializačných procesov v školách.

Spoločnosť a škola ako verejná inštitúcia sa podmieňujú. Škola zvyčajne vzdeláva a výchovne pôsobí na jedinca práve v tých oblastiach, ktoré sú aktuálne pre spoločnosť, v ktorej rámcí táto formálna inštitúcia funguje. Fungovanie globálnej občianskej spoločnosti<sup>25</sup>, procesy globalizácie<sup>26</sup> a kultúrna rôznorodosť podmieňujú v súčasnosti verejné inštitúcie (školu nevynímajúc) k novým politickým aktom. Politické používanie „kultúry“ a „kolektívnych identít“ (tiež prostredníctvom multikultúrnej výchovy v školách) však môže priniesť aj problémy, pretože v konečnom dôsledku multikultúrna výchova nemusí scitlivovať kultúrne povedomie vzdelávaných mladých ľudí, ale viac fixovať isté kolektívne identity, ktoré sú politicky žiaduce. Domnievame sa, že tzv. multikultúrna výchova v školách sa môže okrem odovzdania istého množstva informácií oprieť o chápanie žiaka ako nositeľa istých – ním viac či menej uvedomo-

25 Berger, P. (2008) *Náboženství a občanská společnost*. In: Hanuš, J. – Vybíral, J. (eds) *Náboženství v globální občanské společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 10.

26 Termínu globalizácia, ktorý prebral U. Beck od R. Robertsona a pod ktorým možno chápať „súlady medzi dvoma mantinelmi, teda medzi výhradne globálnym a výhradne lokálnym“ (T. Kríž) venuje pozornosť napríklad T. Kríž vo svojom článku *Globalizácia či globalizácia* (dostupné na <http://www.impulzrevue.sk/artikle.php?283>), ktorým reaguje na publikáciu U. Becka (2007) *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

vaných – sociokultúrnych identít (identifikácií), ktoré sa istým spôsobom prejavujú a správajú v rámci konkrétnych interakcií v školských edukačných procesoch. Napriek tomu, že subjekt (edukácie) je polycentrováný a historicky situovaný (už toto mu „zaručuje“ jednu z jeho identifikácií), nemožno postaviť tzv. multikultúrnu výchovu len na situovanosti subjektu a čisto personálnom konštruovaní identity, pretože v procesoch identifikácií ide o dialogickosť osobného a sociálneho. Otázka sociokultúrnych identít (identifikácií) je jednou z najvýznamnejších tém súčasnosti. Žiaci s rôznym sociokultúrnym pôvodom a z rôznych prostredí si do škôl a školských výchovno-vzdelávacích procesov, ktorých sú súčasťou, prinášajú aj istú (či už uvedomenú, alebo neuvedomenú) „kultúrnu identitu“ a zároveň si ju v rámci školy nejakým spôsobom konštruujú a rekonštruujú.

Zdôvodnenia pre multikultúrnu výchovu v školách možno nájsť aj v politickej a sociálnej filozofii multikulturalizmu, ktorý vznikol ako politická reakcia na interkultúrne procesy odohrávajúce sa v spoločnostiach amerického kontinentu. Od svojho vzniku v USA a Kanade v šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa postupne politický koncept multikulturalizmu rozšíril aj do Európy a prešiel viacerými teoretickými metamorfózami. Domnievame sa však, že multikultúrna výchova vzniká ako prirodzená edukačná reakcia všade tam, kde dochádza k procesom kultúrnych identifikácií jednotlivcov a sociokultúrnych skupín v rámci stretania sa a komunikácie rôznorodých hodnôt, noriem, zvykov, výkladov sveta a tradícií fungujúcich v spoločnosti a kultúre. Metodické uchopenia tejto zložky výchovy a vzdelávania na školách by teda mohli sčasti vychádzať z antropologického a sociologického chápania „kultúry“ a z istého chápania dynamiky v procesoch tvorby „sociokultúrnych identifikácií“. V našej spoločnosti možno pozorovať čoraz výraznejšie procesy hľadania nových kultúrnych identifikácií (na úrovni jednotlivcov aj skupín) a prekračovanie čisto národných kategórií pri definovaní sociokultúrnych identít. Nastáva kritika akéhokoľvek konečného za-definovania sa (de-esencializácia), a čoraz výraznejšou je neustála premenlivosť, procesuálnosť identifikácií jednotlivcov či sociokultúrnych skupín. Ide o situáciu, na ktorú môže plánovaná multikultúrna výchova na školách vhodným spôsobom reagovať. Práve preto je pre multikultúrnu výchovu dôležité poznať aktuálnu sociokultúrnu realitu spoločnosti, resp. to, čo by sme mohli označiť ako „stav multikulturality“, a vhodne na ňu reagovať vo výchovno-vzdelávacom procese v školách.

Akým spôsobom narába, chce narábať a môže narábať s „kultúrou“ a „kultúrnymi identitami“ školská multikultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese? Podľa Morvayovej, napríklad, možno dnes hovoriť skôr o postmultikultúrnej výchove, pretože „... multikultúrna povaha sveta, na ktorú sa multikultúrna výchova odvoláva, je ľudským hracím plánom, je konštruktom, nie ontologickou a esenciálnou danosťou. Uvažovanie o situácii ako multikultúrnej vedie k fixácii pohybu a skreslovaniu hraníc okolo jednotlivých ľudských skupín“<sup>27</sup>. Autorka, inšpirujúc sa Peregrinovou metaforou mapy, prirovnáva postmultikultúrnu výchovu k aktuálnej mape. Len pomocou aktuálnej mapy možno nazerať aktuálnu multikultúrnu situáciu spoločnosti („terén“). Autorka zároveň vychádzajúc z pozícií postmodernistických princípov konštrukcie, a de-konštrukcie, chápe aktuálnu kultúrnu situáciu spoločnosti („multikulturalitu“), ktorú treba prostredníctvom multikultúrnej výchovy nazerať („čítať“) de-esen-

27 Por. Morvayová, P. (2008) *Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení*. Text dostupný na [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek11.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek11.pdf).

cialisticky. Podľa tejto autorky by multikultúrna výchova mala byť vhodnou a aktuálnou mapou pre aktuálny terén, inak „... sa pravdepodobne stratíme“, alebo „začneme meniť krajinu, aby vyhovela nevhodnej mape“<sup>28</sup>. Niektorí autori<sup>29</sup> zaoberajúci sa multikulturalizmom a multikulturalitou z antropologických pozícií však v súvislosti s multikultúrnou výchovou upozorňujú tiež na potrebu dôslednejšieho chápania takých konceptov, akými sú „kultúra“, „kultúrna identita“, „eticita“, „multikulturalita“ a i. Kultúrny antropológ T. H. Eriksen<sup>30</sup> pri chápaní multikultúrnych spoločností upozorňuje na procesualnosť „kultúrnych identít“ a „kultúrnu (skupinovú) identitu“ nahrádza pojmom *identifikácia*, ktorý podľa neho lepšie vystihuje relačný a situačný charakter „identity“ a sociálno-kultúrnu realitu multikultúrnych spoločností. Pre multikultúrnú výchovu v školách je dôležité si „znova klást otázky, čo je vôbec *kultúra*, ako sa vzťahuje k jednotlivcovi a ako sa jednotlivec má vzhľadom na ňu, čo je *identita*, situačné aktérstvo, aké sú možnosti výchovy a aké sú jej súvislosti s *multikultúrnou situáciou*“<sup>31</sup>. Ak uvažujeme o multikultúrnej výchove ako o *zamýšľanej* zložke výchovy a vzdelávania v školách, uvedomujeme si potrebu jej základnej aktuálnej pojmovej mapy, potrebu jasného zadefinovania cieľov a „učíva“, potrebu vhodného metodického aparátu (metódy a formy výučby), učiteľov pripravených na didakticky vhodné plánovanie a realizovanie aktuálnych tém, ktoré by reagovali na aktuálne kultúrne procesy odohrávajúce sa v spoločnosti a na problém sociokultúrnych identifikácií. To všetko sú aktuálne didaktické a metodické problémy pri zavádzaní plánovanej multikultúrnej výchovy (vzdelávacej témy) v našich školách.

Nech už sme sa v slovenskom pedagogickom prostredí stretli s najrôznejšími postojmi k multikultúrnej výchove v školách (od konzervatívnych pozícií cez umiernené až k liberálnym), faktom je, že multikultúrna výchova je na Slovensku od septembra 2008 plánovanou súčasťou školského obsahu vzdelávania, a to ako tzv. prierezová téma. V školskej výchove vo vzdelávaní ide v prvom rade o plánované výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a proces, ktorý je v tomto zmysle umelou a zámernou výchovnou situáciou. Plánovaný výchovno-vzdelávacie proces má tendenciu zameriavať sa na napĺňanie istých výchovno-vzdelávacích vopred zadefinovaných cieľov pri istom vzdelávacom obsahu. Plánovaná multikultúrna výchova v školách je primárne jednou z *výchovných* zložiek v školskom obsahu vzdelávania a v oblasti výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré sú formulované cez rozvíjanie kompetencií žiakov, sa má zameriavať na rozvíjanie nielen kognitívnej, ale najmä na rozvíjanie afektívnej a konatívnej zložky tzv. interkultúrnych kompetencií žiakov. *Zákon o výchove a vzdelávaní* (tzv. školský zákon) definuje ciele výchovy a vzdelávania cez získanie a rozvíjanie týchto kompetencií (spôsobilostí) žiakov. V § 4 – ciele výchovy a vzdelávania – uvádza niektoré kompetencie, ktoré môžeme zároveň zaradiť aj pod tzv. interkultúrne kompetencie, na ktorých rozvíjanie sa má multikultúrna výchova v školách zameriavať. Sú to napríklad sociálne a občianske kompetencie, kultúrne kompetencie, ďalej vedieť správne riešiť problémy, posilňovať

28 Por. Morvayová, P. (2008) *Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení*. Text dostupný na [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferencprispevek11.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferencprispevek11.pdf).

29 Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds) (2005) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Aleš Čeňek, s. r. o.

30 Eriksen, T. H. (2007) *Antropologie multikulturních společností*. Praha/Kroměříž: Triton.

31 Morvayová, P. (2008) *Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení*. Text dostupný na [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferencprispevek11.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferencprispevek11.pdf).

úctu k svojej vlastnej kultúre, pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie a ďalšie (pozri zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní z 22. mája 2008 – tzv. školský zákon). Pod „interkultúrnou kompetenciou“ je potrebné chápať teda nielen súhrn vedomostí, schopností a zručností, ktoré sa dajú naučiť či získať, ale aj „prehĺbenie určitých osobnostných črt, ktoré vedú k tomu, že sa človek v interkultúrnej situácii osvedčí (napr. sebareflexia, empatia, kultúrna citlivosť, zvedavosť, tolerovanie odlišnosti, sebadôvera a znížená miera úzkostlivosti“)<sup>32</sup>. Takéto poňatie tzv. interkultúrnych kompetencií, ktoré chce školská multikultúrna výchova u žiakov rozvíjať, zahŕňa v sebe aj kvality osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov tak, aby žiak dospel „k individuálnej, otvorenej a harmonickej kompetencii v konaní“, „k uvedomovaniu si vlastného správania“. Žiak „vedomý [si] vlastných možností a hraníc bude tak schopný uplatniť osobné prednosti a pracovať na posilňovaní svojich slabých stránok“<sup>33</sup>.

Otázkou je, do akej miery rozvíja u žiakov školská výchova a vzdelávanie v našich školách (konkrétne multikultúrna výchova) spomínané interkultúrne kompetencie, a to na všetkých úrovniach (kognitívnej, afektívnej aj poznatkovej). Ako totiž realizovaný výskum ukázal, samotné znalosti žiakov, ktoré žiaci získavajú v škole, významne neovplyvňujú vnímanie menšín a ani postoje žiakov. Tu na Slovensku zatiaľ absentuje relevantný pedagogický výskum. Pre multikultúrnú výchovu v školách je tiež zaujímavým zistením, že mnohé poznatky, ktoré žiaci majú, nezískali na základe absolvovanej témy vo výučbe. Predložený výskum tiež ukázal (pozri II. časť tejto publikácie), že znalosť multikultúrnej výchovy, presnejšie znalosti žiakov týkajúce sa „učiva“, ktoré tvorí obsah vzdelávacej témy multikultúrnej výchovy, významne súvisia so sociálnym a kultúrnym kapitálom žiakov, a že len znalosti (napríklad o menšinách) nezohrávajú pri zavádzaní multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu práve najdôležitejšiu úlohu. Na základe týchto zistení možno povedať, že pri zavádzaní školskej multikultúrnej výchovy je potrebné do istej miery vhodným spôsobom nadväzovať aj na rodinné prostredia žiakov, aj na socializačné procesy vnútri školy, citlivo vnímať tiež skupiny žiakov s rôznym sociálnym a kultúrnym pôvodom v škole; ale zohľadňovať aj širšie sociokultúrne prostredie (kultúrne procesy odohrávajúce sa v spoločnosti; komunity vyskytujúce sa v okolí školy či v regióne, ktorého je daná škola súčasťou a pod.) tvoriace tzv. vonkajšie edukačné prostredie školy, ktoré v čoraz väčšej miere pôsobí na podobu vnútorného edukačného prostredia školy aj na školský výchovno-vzdelávací proces. Pri skúmaní súčasnej školy a vnútorných školských edukačných procesov sa pedagogika (vychádzajúc pritom napríklad zo sociologickej, antropologickej perspektívy alebo zo sociálno-konstruktivistickej a hermeneutickej epistemológie) v čoraz väčšej miere zameriava na analýzu takých socializačných procesov v školách, v ktorých rámci funguje napríklad istý systém sociálnych interakcií či „komunálnych mýtov“<sup>34</sup>, pričom nastoluje nové pedagogické otázky, ktoré sa týkajú povahy vyučovania a učenia sa v rámci škôl.

32 Cit. podľa Morgensternová, M. – Šulová, L. a kol. (2007) *Interkultúrná psychologie. Rozvoj interkultúrní senzitivity*. Praha: Karolinum, s. 9-10.

33 Cit. podľa Morgensternová, M. – Šulová, L. a kol. (2007) *Interkultúrná psychologie. Rozvoj interkultúrní senzitivity*. Praha: Karolinum, s. 10 na základe Belz, H. – Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

34 Pozri viac in: Kaščák, O. (2002) *Teoreticko-metodologické konštrukcie postmodernizmu ako potenciálny fundament pre „nové“ pedagogické náhľady a postupy*. (rigorózna práca), Bratislava: Pedagogická fakulta UK, s. 79.



# NIEKTORÉ PEDAGOGICKÉ KONCEPCIE A PRÍSTUPY AKO INŠPIRAČNÉ ZDROJE FORIEM A METÓD VÝUČBY MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY

V kontextoch niektorých pedagogických teórií, napríklad sociokognitivistických teórií výchovy, nazerajú pedagógovia na učenie (sa) a vyučovanie z pozícií takých pedagogických konceptov, akými sú napríklad teória kooperatívneho učenia a vyučovania či teória sociokognitívneho konfliktu v učení. Tieto teórie chápu povahu učenia (sa) a vyučovania ako „hlboko sociálnu a kultúrnu“ a berú ohľad na „prepojenie učenia a života“<sup>35</sup>. Princípy týchto prístupov sú napríklad vzájomné interakcie medzi účastníkmi edukačných procesov, konštruktívne riešenie problémov, sociokognitívna konštrukcia poznania, aktivita učiacich sa, kognitívna zložitost' učebných situácií, kooperatívna práca žiakov, rozvíjanie kritického myslenia a mnohé ďalšie<sup>36</sup>.

Takéto prístupy a princípy môžu byť sčasti aplikovateľné práve vo výučbe (v rámci metód a foriem výučby) multikultúrnej výchovy v školách. Křivohlavý a Mareš<sup>37</sup> napríklad zaraďujú medzi tzv. kooperatívne spôsoby učenia (sa) a výučby aj dramatickú výchovu, ktorá podľa týchto autorov vychádza práve z princípov kooperatívneho učenia (sa) a interakcionizmu uplatňovaných v rámci hry. Hra je podľa týchto autorov jednou z foriem sociálneho učenia, konkrétne techniky hrania rolí a simulácií. Podľa nemeckého pedagóga J. Weintza zaoberajúceho sa tzv. pedagogikou divadla je hra vo všeobecnosti chápaná ako propedeutická forma sociálneho učenia. Křivohlavý a Mareš<sup>38</sup> chápu hru ako úplne rozvinutú formu sociálnej interakcie a aktivity realizované pomocou techník a metód dramatickej výchovy chápu ako typ kooperatívnej hry. Konceptcia dramatickej výchovy, ktorá v českom a slovenskom pedagogickom prostredí existuje už od šesťdesiatych rokov minulého storočia, má svoju neustále sa rozvíjajúcu metodiku – teóriu vyučovania – aj súbor pracovných postupov, techník a metód.

Vzhľadom na multikultúrnu výchovu môže byť zaujímavé, že pedagogicko-psychologické výskumy zaoberajúce sa dramatickou výchovou, resp. tvorivou dramatikou potvrdzujú rozvíjanie všetkých troch rovín kompetencií žiakov: kognitívnej, afektívnej aj konatívnej a zároveň aj komunikačných spôsobilostí a kritického myslenia. V nemecky hovoriacom pedagogickom prostredí sa etabluje tiež tzv. pedagogika divadlom, ktorá nie celkom jednoznačne zadefinovanou oblasťou pedagogiky a tvorí prienik umenia (divadla) a edukácie v jej najširších záberoch, t. j. nielen školskej edukácie<sup>39</sup>. Jedným z významným teoretických aj praktických zdrojov pedagogiky divadlom sú názory A. Boala a jeho (slovenskej pedagogike nie známe) dramatizačné metódy a techniky. Výrazným princípom týchto techník je, že aktéri (účastníci) dramatizácií sa vyvíjajú „od pozorovateľov (divákov) ku konajúcim“<sup>40</sup>. Boalovské dramatizačné metódy a techniky, akými sú

35 Pozri viac Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. s. 117 – 150.

36 Pozri viac Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. s. 117 – 150.

37 Mareš, J. – Křivohlavý, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

38 Pozri viac Mareš, J. – Křivohlavý, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

39 Pozri viac napríklad Haglová, E. (2006) *Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur*. (magisterská práca), München: Universität München, dostupné na [http://www.lebenlernen.org/8\\_dokumente/literatur\\_studienabschlussarbeiten/theaterpaedagogik\\_lernkultur.pdf](http://www.lebenlernen.org/8_dokumente/literatur_studienabschlussarbeiten/theaterpaedagogik_lernkultur.pdf).

40 Boal, A. (2006) *Der Regenbogen der Wuensche Methoden aus Theater und Therapie Band III Lingener Bertreige zur Theaterpädagogik*. Milow: Schibri-Verlag, s. 46.

napríklad divadlo fórum, skulptúry a ďalšie, sú výrazne založené na aktivite a spoločnom konaní osôb, na interakciách medzi nimi a je možné ich adekvátne prepájať s každodennými situáciami zo života. Preto sa domnievame, že by mohli byť (vzhľadom na istú náročnosť ich manažovania a interakčnosť však nie celoplošne, pre všetkých) vhodným inšpiračným zdrojom pre oblasť foriem a metód výučby multikultúrnej výchovy.

Predložený výskum (pozri II. časť tejto publikácie) potvrdil významnú mieru predsudkov a stereotypov vo vzťahu ku kultúrne odlišným skupinám a migrantom na Slovensku u žiakov našich základných škôl. Znamená to, že úlohou multikultúrnej výchovy v školách, a teda najmä úlohou učiteľov a učiteľiek, ktorí budú so vzdelávacou témou multikultúrnej výchovy pracovať, bude didakticky vhodne pracovať aj s pomerne náročnou problematikou tzv. hodnotiacich postojov, medzi ktoré predsudky patria; a to nielen na vyučovacích hodinách. Podľa amerického psychológa G. W. Allporta predsudky a stereotypy nemusia byť vždy nevyhnutne negatívne. Môžu však spôsobiť rôzne podoby netolerantného konania k iným (v rôznych stupňoch od ohovárania a osočovania až po vyhladzovanie). Mať predsudok voči niekomu znamená mať *a priori* názor (predstavu) o niekom, koho ešte nepoznáme, na základe charakteristík skupiny, ku ktorej podľa nás patrí; teda aj napriek tomu, že s ním nemáme osobnú skúsenosť. Ako výskum ukázal, žiaci, ktorí už počuli v škole napríklad o menšinách, sú otvorenejší k osobnému stretávaniu sa s príslušníkmi menšín. Preto je dôležité, aby okrem poznatkovej základne, ktorú škola v rámci výučby (tém) multikultúrnej výchovy žiakom sprostredkúva, vytvárala aj priestor na osobné stretanie sa s príslušníkmi rôznych menšín žijúcich na Slovensku a umožnila žiakom rozvíjať dialóg. Americký psychológ Allport vo svojej knihe *O povahe predsudkov* (2004) píše tiež o tom, ako prebieha kognitívny proces u ľudí s predsudkami. Podľa neho „kognitívny proces je u ľudí s predsudkami vo všeobecnosti iný než u ľudí tolerantných“<sup>41</sup>. Základom kognitívnych procesov človeka je podľa Allporta proces tvorby kategórií (kategorizácia). Vzhľadom na praktickú multikultúrnu výchovu v školách to môže znamenať, že učitelia a učiteľky sa potrebujú dôkladnejšie zameriavať tiež na procesy kategorizácií u mladých ľudí (žiakov) a na rozvíjanie ich kritického úsudku, čo môže byť pri výchovno-vzdelávacej práci s predsudkami vo výučbe jednou z významných oblastí výchovného pôsobenia na žiaka. Pre multikultúrnu výchovu v školách sa ukazuje ako dôležité, aby učitelia žiakom pomohli najprv identifikovať a potom uvedomiť si predsudky v ich vlastnom myslení. Až potom by mali prísť na rad nové informácie zo strany učiteľov. Ak žiak aj napriek novým informáciám (faktom) a skúsenostiam nemení svoje hodnotiace postoje, existujú u neho tzv. monopolistické kategórie<sup>42</sup> v chápaní skutočnosti, teda stereotypy – natoľko nepružné a pevné kategórie, že odmieta akékoľvek nové dôkazy.

Zo strany školy by však mohlo ísť o výchovno-vzdelávacie pôsobenie na žiakov v rámci celého vnútorného edukačného prostredia školy (života školy, školskej klímy atď.), ktoré by pomohlo rozvíjať rešpektujúce názory a postoje žiakov. Jedným z dôležitých cieľov školskej multikultúrnej výchovy môže byť rozvíjanie tzv. interkultúrnej senzibilizácie žiakov. Ide o rozvíjanie takých interkultúrnych kompetencií žiakov v celom školskom edukačnom procese (nielen teda v rámci výučby na vyučovacích hodinách, aj v rámci interakcií žiakov mimo vyučovacích hodín, t. j. v rámci

41 Cit. podľa Allport, G. W. (2004) *O povahe predsudkov*. Praha: Prostor, s. 199.

42 Porov. Allport, G. W. (2004) *O povahe predsudkov*. Praha: Prostor.

života školy), akými sú rozvíjanie citlivosti na kultúrne odlišnosti, rozvíjanie uvedomenia si kultúrnych identít a rozvíjanie kultúrneho porozumenia a uvedomenia, komunikácie, rozvíjanie rešpektujúcich postojov a názorov žiakov. Morgensternová a Šulová *a-kol.*<sup>43</sup> uvádzajú, že pre zmenu predsudkov a rozvíjanie tolerantných postojov je nevyhnutné splniť aj širšie podmienky, akými sú napríklad rovnoprávne vzťahy medzi členmi dominantnej a menšinovej skupiny, v rámci ktorých prebieha výmena nových informácií, príležitosti k osobnému kontaktu (skúsenosti) s príslušníkmi iných sociokultúrnych skupín, kontakty s nestereotypnými jedincami, spoločenská podpora kontaktov medzi skupinami (priaznivá klíma) v školách. V rámci školy táto podpora kontaktov predstavuje školskú klímu otvorenú na realizáciu kontaktov medzi jedincami identifikujúcimi sa s rôznymi sociokultúrnymi skupinami. Pri rozvíjaní interkultúrnych kompetencií žiakov by teda škola – okrem vyučovacích hodín a tematických celkov multikultúrnej výchovy – mohla zvážiť a naplánovať možnosti multikultúrnej výchovy ako učenia (sa) porozumeniu kultúre v rámci širších interakcií účastníkov v školských edukačných procesoch.

Z výskumu sa ďalej ukázalo (*pozri* II. časť tejto publikácie), že iba znalosti neformujú postoje žiakov k odlišným identitám, ako sú tie ich, a že je potrebné uplatňovať také formy a metódy multikultúrnej výchovy v školách, ktoré by rozvíjali kognitívne, afektívne aj konatívne kompetencie žiakov. Multikultúrna výchova v školách teda nevystačí len s odovzďávaním informácií žiakom na vyučovacích hodinách.

Prv, než uplatníme istú metodiku multikultúrnej výchovy, potrebujeme zvážiť ciele, ktoré chceme touto metodikou dosahovať; kompetencie, ktoré chceme u žiakov rozvíjať. Napĺňanie výchovno-vzdelávacích cieľov v oblasti multikultúrnej výchovy na základe štátnych vzdelávacích programov znamená rozvíjanie už spomínaných interkultúrnych kompetencií žiakov. Pri pedagogickom plánovaní a realizovaní multikultúrnej výchovy v školách je však dôležité neobmedzovať tému multikultúrnej výchovy výhradne na vyučovacie hodiny. V oblasti plánovanej multikultúrnej výchovy si potrebujú konkrétne školy vždy aktuálne plánovať, na čo sa chcú v oblasti multikultúrnej výchovy zameriavať, pri akých cieľoch a obsahu a akým spôsobom, zvažujúc pritom možnosti, ktoré pre plánovanú multikultúrnú výchovu ponúka ich vlastné edukačné prostredie atď.

Realizovaný výskum identifikoval niektoré aktuálne obsahy (témy), ktoré by mohli tvoriť aktuálne tematické jadro multikultúrnej výchovy v školách (*pozri* II. časť tejto publikácie). Každá škola má však v konečnom dôsledku možnosť – vzhľadom na svoje vlastné vnútorné aj vonkajšie podmienky edukácie – zmysluplne plánovať výchovu a vzdelávanie žiakov v rámci tzv. multikultúrnej výchovy. Domnievame sa, že školskú multikultúrnú výchovu na Slovensku možno chápať do istej miery odideologizovane, t. j. nevnímať ju ako aplikáciu politickej filozofie multikulturalizmu, resp. verejnej politiky. Do istej miery je to možné vtedy, keď ju chápeme ako prirodzenú (nezámernú a didakticky neplánovanú) súčasť socializačných procesov a tzv. sociálneho učenia v rámci výchovno-vzdelávacích procesov v školách. Tieto procesy v sebe obsahujú tak neuvedomované, ako aj uvedomované aspekty. Z pedagogického hľadiska môžu byť – v prístupe k takto chápanej multikultúrnej výchove v školách – podnetnými vzhľadom na multikultúrnú výchovu v školách napríklad pedagogické teórie tzv. sociálneho učenia. Východiskovú pedagogickú pozí-

43 Pozri viac Morgensternová, M. – Šulová, L. a kol. (2007) *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum.



ciu sociálneho učenia (sa) možno vystihnúť známou Bandurovou definíciou pojmu *social cognitive*: „Slovo *sociálne* znamená, že myslenie a činnosť sú hlboko sociálnymi javmi, slovo *kognitívny* znamená, že naše motivácie, emócie a činnosť sú významovo ovplyvňované kognitívnymi procesmi.“<sup>44</sup> Táto pedagogická pozícia vychádza z toho, že „ľudia nie sú závislí výlučne od svojich potrieb; ani nie sú automaticky pod vplyvom svojho prostredia. Ovplyvňujú svoje prostredie, a to zasa spätne ovplyvňuje ich správanie“<sup>45</sup>.

Sociálno-konstruktivistické, hermeneutické a fenomenologické prizmy v rôznych spoločenskovedných disciplínach (filozofia, antropológia, sociológia, psychológia a pod.), ktoré utvárajú mozaiku interdisciplinarnej pedagogickej vedy, pozerajú na tých, ktorí sú aktérmi vnútorného školského edukačného prostredia (žiaci a žiačky, učitelia a učiteľky...), ako na tých, ktorí sú zároveň aj aktérmi spoločenského prostredia *a vice versa* a ktorí vnašajú do školského edukačného procesu charakteristiky z verejných priestorov (spoločnosti) aj zo súkromných priestorov (napr. rodiny), v ktorých žijú svoje každodenné životy. Veľakrát sú tieto charakteristiky vnútorne zašifrované, akoby skryté. V rámci slovenského pedagogického diskurzu sa odborná pozornosť zameriava napríklad aj na skúmanie tzv. skrytého kurikula. Podľa pedagóga O. Kaščáka<sup>46</sup> výchova v zmysle socializácie, enkulturácie a sociálneho učenia neprebíha len čisto intencionálne, t. j. v zmysle oficiálnych zámerov pedagogických pracovníkov a dokumentov, či len v rámci časovo obmedzených vyučovacích jednotiek, ale ide v nej aj o mimovoľný a dlhodobý proces, ktorý je subjektmi edukačných procesov a života školy neuvedomovaný. Domnievame sa, že pedagogická identifikácia, deskripcia a analýza na prvý pohľad neviditeľných školských edukačných a socializačných procesov (podobne ako deskripcia a analýza toho skutočného – realizovaného, a nielen plánovaného školského obsahu vzdelávania), zameriavajúca sa napríklad na procesy identifikácií žiakov z rôznych sociokultúrnych prostredí, či na identifikácie žiakov rôznych „sociokultúrnych skupín“ alebo „subkultúr“ v rámci jednej školy aj medzi školami a pod., môžu prispieť k hlbšiemu porozumeniu multikultúrnej výchovy v našich školách.

## POUŽITÁ LITERATÚRA:

- Allport, G. W. (2004) *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Beck, U. (2007) *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Berger, P. (2008) *Náboženství a občanská společnost*. In: Hanuš, J. - Vybíral, J. (eds) *Náboženství v globální občanské společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Boal, A. (2006) *Der Regenbogen der Wuensche Methoden aus Theater und Therapie Band III Linger Berreige zur Theaterpädagogik*. Milow: Schibri-Verlag.
- Eriksen, T. H. (2007) *Antropologie multikulturních společností*. Praha/Kroměříž: Triton.

44 Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, s. 121.

45 Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, s. 122.

46 Porovnaj Kaščák, O. (2002) *Teoreticko-metodologické konstrukcie postmodernizmu ako potenciálny fundament pre „nové“ pedagogické náhlady a postupy*. (rigorózna práca), Bratislava: Pedagogická fakulta UK.

- Haglová, E. (2006) *Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur*. (magisterská práca), München: Universität München.
- Hirt, T. – Jakoubek, M (eds) (2005) *Soudobé spory o multikulturalizmus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Aleš Čeňek, s. r. o.
- Kaščák, O. (2002) *Teoreticko-metodologické konštrukcie postmodernizmu ako potenciálny fundament pre "nové" pedagogické náhľady a postupy*. (rigorózna práca), Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Mareš, J. - Křivohlavý, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Morgensternová, M. - Šulová, L. a kol. (2007) *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum.
- Morvayová, P. (2008) *Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení*. Text dostupný na [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek11.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek11.pdf).

# 3. ODPORÚČANIA PRE PRÍPRAVU UČITEĽOV

ERICH MISTRÍK

Nijaké školstvo nemôže efektívne fungovať bez dobre pripravených učiteľov. Platí to predovšetkým v situáciách, keď nestačí rutinné vyučovanie a rutinná výchova podľa viac-menej jasne a presne stanovených noriem, ale keď treba riešiť krízové situácie.

Domnievame sa, že prítomný výskum (*pozri* II. časť tejto publikácie) odhalil príznaky krízy vo vzťahoch k menšinám – a najmä príznaky krízy vo výchove žiakov končiacich základnú školu. Na tomto mieste nechceme pátrať po príčinách a už vôbec nemôžeme tvrdiť, že by príčinou tohto stavu boli učitelia. Napriek tomu je nevyhnutné uvažovať o tom, aké zručnosti a schopnosti potrebujú učitelia na prekonávanie tejto krízy. Dôležité je položiť si otázku: Ako je nevyhnutné pripraviť učiteľov základných škôl, aby boli schopní viesť žiakov k väčšej medzikultúrnej tolerancii? Ako ich pripraviť na podnecovanie flexibility v postojoch žiakov? Ako ich pripraviť na motivovanie žiakov k vzájomnému poznávaniu? Ako ich pripraviť na rozvoj medzikultúrnej spolupráce žiakov?

Opisy študijných odborov pre prípravu učiteľov na učiteľských fakultách – ktoré spracovala Akreditačná komisia vlády SR<sup>47</sup> a o ktoré sa opiera akreditačný proces vysokých škôl – vymedzujú schopnosti, zručnosti a vedomosti učiteľa tak, aby tento nielen ovládal poznatkový základ predmetov, ktoré vyučuje, a jeho didaktické aplikácie. Opisy študijných odborov požadujú od učiteľov aj to, aby zvládali procesy socializácie svojich žiakov, aby poznali a rešpektovali zvláštnosti ich psychického a sociálneho vývinu.

Tieto dokumenty vytvárajú viac-menej dostatočne široký rámec pre komplexnejší rozvoj kompetencií budúcich učiteľov na vysokých školách (resp. tento rámec vyžadujú od vysokých škôl). Učiteľské fakulty sú tak nútené rozvíjať rôzne úrovne učiteľských kompetencií svojich študentov:

1. osobnostné kompetencie smerujúce k motivácii učiteľa, aby učitelia boli ochotní a schopní neustále prijímať nové poznatky a vzdelávať sa tak, aby dokázali zachytávať a prekonávať nové situácie či problémy, ktoré sa v škole objavia,
2. všeobecné pedagogické kompetencie, aby bol učiteľ schopný ovplyvňovať medziludskú komunikáciu a sociálno-psychologické procesy v triede,
3. odborovo-predmetové kompetencie, aby učiteľ dokázal vychovávať žiakov nielen vo svojom predmete, ale – a to v prvom rade – prostredníctvom svojho predmetu. Hlavne tieto profesionálne kompetencie učiteľa pomáhajú tomu, aby viedol žiaka k osvojeniu si obsahu vyučovaného predmetu. Tieto kompetencie však pomáhajú učiteľovi aj pri tom, aby s pomocou obsahu svojho predmetu vychovával žiaka ako osobnosť, člena spoločenstva, jeho sebauvedomenie, samostatnosť, ale aj zodpovednosť v žiakových postojoch.

<sup>47</sup> Hlavne opisy pre odbor 1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov, ako aj 1.1.3. Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov. Porovnaj: [www.akredkom.sk](http://www.akredkom.sk).

Tie vysoké školy, ktoré pripravujú učiteľov podobným spôsobom, pravdepodobne reagovali na podnety a výzvy prichádzajúce zo slovenskej reality ešte skôr, ako tieto výzvy potvrdil prítomný výskum. Ak však učiteľské fakulty či niektoré ich katedry formovali budúcich učiteľov len (alebo hlavne) s pomocou poznatkovej bázy predmetu vyučovaného na základných školách, budú nutečné zásadne prehodnotiť svoju prípravu. Výskum totiž okrem iného poukázal aj na to, že doterajšie akreditačné procesy študijných odborov na vysokých školách pravdepodobne nevytvárali dostatočný tlak na rozvoj komplexných pedagogických kompetencií učiteľov – pravdepodobne učители nemali dostatočne rozvinuté schopnosti a zručnosti na zvládanie nových výzev, ktoré sa objavujú v podobe žiackych predsudkov a stereotypov v medzikultúrnych postojoch.

Výskum ukázal niekoľko faktov (pozri II. časť tejto publikácie), ktoré nútia prehodnocovať doterajšiu prípravu učiteľov pre naše základné školy. Skúsme z poznatkov z výskumu odvodiť požiadavky na efektívnu prípravu učiteľov:

- Všeobecná úroveň kultúrnej tolerancie žiakov je relatívne nízka – čo pravdepodobne znamená, že učители sa týmto témam nevenujú. Výraznejšie negatívne postoje ku kultúrnej rozmanitosti majú žiaci, ktorí sa s touto problematikou v škole nestretli – pravdepodobne nielen osnovy neupozorňujú na túto problematiku (okrem témy ľudských práv), ale ani učители si s ňou nevedia poradiť. *Preto je nevyhnutné začleniť do prípravy učiteľov problematiku menšín, poznanie zmyslu multikultúrnej výchovy, ako aj rozvoj zručností pre základné metódy multikultúrnej výchovy.*
- Kognitívna zložka postojov žiakov nezávisí od školského vzdelávania, významnú úlohu však plní v tomto smere osobná skúsenosť žiakov – čo pravdepodobne znamená, že nestačí, aby sa škola zamerala len na šírenie poznania o menšinách<sup>48</sup>, ale aby ponúkala žiakom skúsenosť s menšinami (či aspoň s modelovými situáciami) a korigovala, alebo prehlbovala mimoškolskú skúsenosť žiakov s menšinami. *Preto je nevyhnutné začleniť do prípravy učiteľov rozvoj zručností pre riadenie skúsenostného a zážitkového učenia žiakov, pričom tieto zručnosti by sa nemali obmedzovať len na riadenie formálneho školského vzdelávania a výchovy, ale učiteľ by mal byť pripravený zvládnuť aj základné formy mimoškolského skúsenostného vzdelávania.*
- Kultúrne tolerantnejšie postoje zaujímajú žiaci, ktorí sa už s multikultúrnou výchovou stretli, z čoho možno usudzovať na účelnosť a efektívnosť multikultúrnej výchovy, prípadne aspoň na minimálnu efektívnosť hovorenia o problémoch kultúrnej odlišnosti. Zdá sa, že niekedy môže v rozvoji medzikultúrnej tolerancie žiakov pomôcť už to, že učители na rôznych hodinách upozorňujú na odlišnosti v kultúrach. *Preto je nevyhnutné zaradiť do prípravy učiteľov pre rôzne predmety problematiku kultúrnej odlišnosti, aby aspoň v základoch zvládli tému odlišnosti, konfliktov, kultúrneho šoku, prípadne témy týkajúce sa najbližších etnických „susedov“, s ktorými sa žiaci môžu stretnúť.*
- Žiaci vo vidieckych sídlach prejavujú nižšiu úroveň medzikultúrnej tolerancie – z čoho možno usudzovať, že aj prípadný pozitívny vplyv školy na medzikultúrnu toleranciu len ťažko prekonáva tradične konzervatívnejšie postoje na vidieku. *Preto je nevyhnutné začleňovať do prípravy učiteľov nielen metódy multikultúrnej výchovy, ale aj rozvoj schopností pracovať s mimoškolským*

48 Ako ukázal aj veľký výskum, ktorý sa uskutočnil pred časom na gymnáziu v Bratislave – porov. Poláková, E. (2006) *Možnosti kultúrnej inštitúcie – Múzea židovskej kultúry – pri výchove k tolerancii*. Doktorská dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2006.

*prostredím a rozvoj schopností pozitívne (v smere ku kultúrnej tolerancii) ovplyvňovať komunitu, rodičov, miestnu samosprávu a pod.*

- V mnohých prípadoch žiaci prejavujú nekonzistentný a nevyhranený vzťah ku kultúrnej odlišnosti. Ak možno predpokladať, že žiaci na strednej škole dozrievajú a ku koncu základnej školy sú ich postoje a názory v období najväčších zmien, je na žiakov končiacich základnú školu ešte vždy možné cielavedome pôsobiť. *Je to ďalší závažný dôvod, že pre multikultúrnu výchovu je potrebné pripravovať hlavne učiteľov druhého stupňa ZŠ – a to hlavne učiteľov predmetov, ktoré sú pre ňu kľúčové (občianska výchova, etická výchova, dejepis, materinský jazyk a literatúra, geografia – v nich je možné budovať cielavedomú a komplexnú multikultúrnu výchovu). Tým je možné zabezpečiť koncentrovanosť pôsobenia v smere ku kultúrnej tolerancii.*
- Prejavuje sa negatívne vnímanie Rómov a Maďarov – čo pravdepodobne znamená, že sa škola nevenuje vzdelávaniu o najbližších „susedoch“, teda o menšinách, ktoré sú stáročia v tomto regióne samozrejmosťou<sup>49</sup>. Žiaci vcelku pozitívne vnímajú nové menšiny, ale negatívnejšie tradičné menšiny – čo môže poukazovať na to, že v posledných rokoch dostávali žiaci viac informácií a podnetov o nových menšinách a zabúda sa na tradičné. *Učítelia pravdepodobne nie sú pripravení na to, aby viedli žiakov k vnímaniu a poznávaniu ich najbližších susedov. Tu sa ukazuje nový prvok v multikultúrnej výchove – pripraviť učiteľov tak, aby mali zručnosti a schopnosti pre prácu v najbližšom okolí školy, pre vnímanie potrieb a zvláštností regiónu či obce. Vysoká škola, samozrejme, nepripraví na celú šírku všetkých menšín, ktoré sa vyskytujú, alebo sa môžu vyskytnúť na Slovensku, ale môže učiteľov pripraviť na to, ako reagovať na túto problematiku.*
- Tretím najdôveryhodnejším zdrojom informácií o kultúrnej odlišnosti je škola (po médiách a rodine), v ktorej žiaci získavajú aj veľa informácií o tejto problematike – z čoho možno usudzovať, že napriek prejavujúcemu sa skepticizmu môže byť cielavedomé školské posilňovanie kultúrnej tolerancie efektívne. Z výskumu nie je zrejmé, či ide o vplyv formálneho vyučovania na hodinách alebo o pôsobenie celkovej atmosféry školy. Domnievame sa, že dôveryhodnosť školy sa rodí v kombinácii obidvoch vplyvov. *Preto je nevyhnutné do prípravy učiteľov začleniť nielen rozvoj zručností pre multikultúrnu výchovu na hodinách a podľa osnov predmetov (či podľa formálnych súčastí školských vzdelávacích programov), ale aj rozvoj schopností vnímať multikultúrnu atmosféru školy a schopnosť zavádzať prvky kultúrnej tolerancie do každodenného života školy.*
- Pretrváva etnické vnímanie Slovenska – čo znamená, že výučba v našom školstve je etnocentrická. *Z toho vyplýva nielen nevyhnutnosť pevného začlenenia multikulturalizmu ako prierezovej témy v školských vzdelávacích programoch, ale aj dôležitosť začlenenia prípravy pre multikultúrnu výchovu do prípravy učiteľov dejepisu a geografie.*
- Vnímanie konkrétnych menšín žiakmi je zásadne ovplyvňované celkovým postojom ku kultúrnej rozmanitosti – čo znamená, že učítelia sa môžu zamerať na rozvoj všeobecnej citlivosti, tolerancie a empatie, a vytvárať tak podhubie na akceptovanie aj konkrétnych menšín. *Z toho vyplýva nevyhnutnosť začleniť do prípravy učiteľov poznanie metód pre všeobecnú výchovu k tolerancii a pre rôzne formy skúsenostného učenia.*

<sup>49</sup> Poukazuje na to aj skutočnosť, že mnohí žiaci považovali Rumunsko za vlasť Rómov – čo znamená, že majú o tomto etniku minimálne informácie.

- Pozitívny postoj ku kultúrnym odlišnostiam majú žiaci, ktorí dôverujú informáciám z kníh – pričom z iných výskumov je známe, že počet kníh v domácnosti je ukazovateľom kultúrnej rozhladenosti rodiny a intelektuálnej úrovne mladej generácie. Preto pozitívnejší vzťah budú mať pravdepodobne deti z rodín, kde je kultúra súčasťou každodenného života. Zároveň sa ukázalo, že vzdelanostná úroveň rodičov, teda rodinné prostredie, zohráva väčšiu úlohu ako škola. To pravdepodobne znamená, že žiadna škola sama nevyrieši situáciu, ak deti už z rodiny nebudú vedené k akceptovaniu kultúrnej odlišnosti. *Pri tomto poznatku treba uvažovať o dlhodobej stratégii školy a nielen o čiastkových metódach multikultúrnej výchovy. Učiteľ by mal dlhodobo rozvíjať u detí schopnosť učiť sa, ako aj zručnosti pre sebavzdelávanie, podnecovať ich motiváciu k vzdelávaniu. Cieľom je rozvíjať u detí vedomie hodnoty vzdelania tak, aby pokračovali vo vzdelávaní a v celoživotnom učení. Tak je možné naplňať dlhodobý strategický cieľ dvíhania vzdelanostnej (a kultúrnej) úrovne národa, pretože vzdelaný a kultúrny národ bude pravdepodobne aj kultúrne tolerantnejší. Z toho vyplýva nevyhnutnosť rozvíjať u učiteľov zručnosti prekračujúce ich obmedzenú predmetovú špecializáciu a viesť ich tak, aby dlhodobo a systematicky podnecovali u detí motiváciu k sebavzdelávaniu.* Táto posledná oblasť učiteľskej práce je pravdepodobne najťažšou súčasťou učiteľského povolania a je pravdepodobne výsledkom komplexného pôsobenia učiteľa. Netrúfame si tvrdiť, že učiteľ by mohol (mal) mať konkrétne, špecializované kompetencie pre takúto motiváciu a takéto vedenie žiakov. Takúto prácu so žiakmi považujeme viac za výsledok komplexného učiteľovho pôsobenia vyvierajúceho zo všetkých spomenutých pôsobení ako ich syntézu.

## 4. ODPORÚČANIA PRE ŠKOLSKÝ MANAŽMENT

VLADO RAFAEL

Pri avizovaných snahách posilniť v prebiehajúcej reforme vzdelávania najmä výchovnú stránku škôl zostáva najdôležitejšou didaktickou úlohou pre súčasnú edukačnú prax formulovať a v praxi overovať adekvátnu a účinnú taxonómiu realizácie cieľov v spoločenskovedných a humanitných predmetov.

Výskum preukázal (*pozri* II. časť tejto publikácie), že slovné spojenie multikultúrna výchova je v súčasnosti pre žiakov základných škôl pomerne neznámy. Viac ako 60 % skúmanej vzorky o multikultúrnej výchove nikdy nepočulo. Mladí ľudia o multikultúrnej výchove počuli viac v médiách (20,5 %) ako v škole (15,6 %). Potvrdilo sa tiež, že ak sa žiaci učia o kultúrnej rozmanitosti, viac ako 70 % z nich ju vníma prevažne pozitívne. Na strane druhej z tých, ktorí sa o kultúrnej rozmanitosti neučia, má k nej pozitívne nastavenie len o niečo viac ako polovica. Výskum ďalej prezradil, že najpozitívnejší postoj ku kultúrnej odlišnosti prejavili mladí ľudia, ktorí najviac dôverujú informáciám, ktoré si prečítajú v knihách, potom nasleduje škola a rodina.

Zdá sa, že médiá je aj v tomto kontexte potrebné vnímať ako jednu z neoddeliteľných súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v školách. Toto konštatovanie naplnilo zavedenie mediálnej výchovy ako jednej z prierezových tém v Štátnom vzdelávacom programe. Chýba jej však jasná koncepcia a ukotvenie v súčasných podmienkach vzdelávania. Platí tiež, že formálne a neformálne vzdelávanie sa vo všeobecnosti javia ako dôležité nástroje pre nadobúdanie interkultúrneho postoja.

Multikultúrna výchova ako každý iný výchovný program by mal preto vychádzať zo všeobecne platných a pedagogickou teóriou a praxou overených poznatkov, pričom musí byť otvorený aj novým poznatkom, najmä v oblasti používania metodiky a foriem práce.

Na jej efektívne zavádzanie je preto potrebné, aby si školy vypracovali vzdelávacie štandardy. Obsahové štandardy pomôžu vymedziť základné učivo, záväzné najmä pre učiteľov. Výkonový štandard pomôže určiť konkrétne požiadavky na vedomosti a zručnosti, resp. ciele vyučovacieho procesu. Môžeme ho nazvať aj cieľovým štandardom, ktorý je záväzný pre žiakov. Vzdelávacie štandardy orientované na výstup sú nevyhnutné aj na meranie výsledkov vzdelávania. Pri ich tvorbe platia štyri základné kritériá:

- Zostaviť cieľové perspektívy a predstavy o hodnotách (**normy**).  
V čom spočívajú naše ciele?
- Vyjasniť si, ktoré charakteristiky školského života odpovedajú cieľovým perspektívam (**kritériá**).  
V akých činnostiach a v akých situáciách sa odzrkadlí tento cieľ?
- Stanoviť, na základe čoho možno spoznať, do akej miery boli charakteristiky dosiahnuté (**indikátory**).



Podľa čoho môžeme poznať, do akej miery sa tieto činnosti a situácie skutočne realizujú?

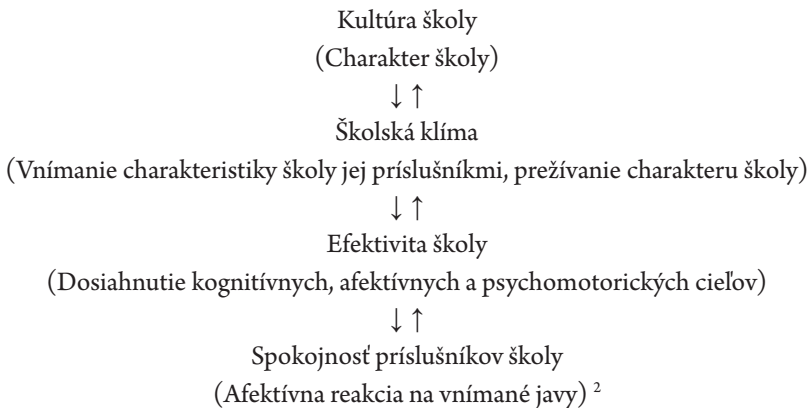
- Disponovať nástrojmi, ktorými je toto možné zaistiť (**nástroje**).

Akými nástrojmi to môžeme zisťovať?<sup>1</sup>

Pri výskumnej otázke, ako by sa žiaci zachovali, keby sa niekto vysmieval spolužiakovi z Afriky, (prípadne Rómovi), by sa ich zastali predovšetkým tí, ktorí majú otvorený a pozitívny postoj k interakcii s menšinami (*pozri* II. časť tejto publikácie). Potvrdilo sa, že tí, ktorí vítajú možnosť, aby navštevovali školu so žiakmi z odlišných kultúr, zároveň odsudzujú potenciálne negatívne konanie spolužiakov k takýmto skupinám.

Výskumné zistenia v tomto prípade potvrdili perspektívu uplatňovania „hypotézy kontaktu“ v školskom prostredí, ktorá môže žiakom pomôcť pozitívne formovať ich (medzi)kultúrny postoj. Požiadavka, aby sa neuplatňovali princípy rovnakého zaobchádzania, tolerancie a rešpektu len v obsahoch vzdelávania, je v tomto smere celkom určite namieste.

Musia byť prirodzenou súčasťou filozofie škôl ako takých, vychádzajúcej z oficiálneho školského systému. Ich aplikácia a vyhodnotenie závisia od týchto oblastí školského života:



Výskum tiež prezradil (*pozri* II. časť tejto publikácie), že pomerne častá je sprostredkovaná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou cez priateľov a rodinu žijúcu v zahraničí. 71,4 % respondentov uviedlo, že má v zahraničí priateľov a takmer rovnaká časť (71,6 %) má v zahraničí aj rodinných príslušníkov. Najmenej častá je dlhodobejšia osobná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou v zahraničí. Len 7,1 % respondentov žilo v zahraničí dlhšie než dva mesiace.

Jednu z dôležitých kompetencií, ktorú školská reforma v súčasnosti presadzuje, je potreba nadobudnúť cudzojazyčnú gramotnosť. Viaceré školy v súčasnosti realizujú (medzi)kultúrne výmeny. Ide o kontakt s cieľovou kultúrou prostredníctvom jazykových výmenných pobytov pre žiakov a študentov.

---

1 Petrasová, A. (2008) *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality vzdelávania (sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: MPC, s. 10.  
2 Petlák, E. (2006) *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS, s. 58.



Príslušníci „majoritných“ kultúr sú pri kratších pobytoch v zahraničí náchylní podceňovať ľudí z odlišných kultúr, považovať ich napríklad za zaostalejších či menej inteligentných. Prítom často len sami nedokážu porozumieť inej kultúre a nie sú vnímaví k chápaniu iného kultúrneho kontextu.

V tejto oblasti vzdelávania u nás chýba špecializované poradenstvo a (pred)príprava, zameraná na rozvoj osobnostných aspektov a nadobúdania zručností pri zvládaní napríklad kultúrneho šoku pri vstupe do cudzej krajiny, ale aj prevencie a efektívneho riešenia konfliktov. Takéto poradenské služby môžu byť napríklad bežnou súčasťou poskytovania pedagogicko-psychologických služieb, môžu sa však stať aj obsahom sociálno-psychologického výcviku, ktorý je v súčasnosti voľiteľným predmetom v stredoškolskom vzdelávaní.

(Medzi)kultúrne porozumenie a komunikácia je dôležitý projekt, ktorý presahuje rámec školy a vyučovania cudzích jazykov. Ovládať cudzí jazyk teda neznamená vedieť hovoriť, ale vedieť sa dohovoriť. Kultúra nie je súhrn informácií o cudzích krajinách, ich literatúre, hudbe alebo ich histórii. Aj v jazykovom vzdelávaní musí kultúra obsahovať pochopenie najrôznejších aspektov medziľudského života.

Keďže reforma školského systému nedokázala prehodnotiť postavenie Štátnej školskej inšpekcie (iných štátnych výskumných pracovísk), meranie a posudzovanie kvality vyučovania multikultúrnej výchovy v školách bude preto v nastávajúcom školskom období problematické.

Rovnako každodenná pedagogická prax poukazuje na skutočnosť, že monopol metodicko-pedagogických centier pri poskytovaní odborných usmernení, školení či seminárov nie je v tomto smere na požadovanej kvalitatívnej úrovni.

Jedným z možných riešení tohto vážneho nedostatku je, aby s podporou štátu mohli vstupovať do formálneho vzdelávania (vrátane učebnicovej politiky) aj iné, nezávislé inštitúcie vrátane autorských kolektívov. Viaceré špecializované subjekty, mimovládne organizácie, univerzity a jej výskumné pracoviská disponujú v tejto oblasti potrebnými vedomosťami a dlhoročnými skúsenosťami.

Takýto model podpory je do veľkej miery funkčný napríklad v Českej republike, kde nezávislé iniciatívy s podporou štátu poskytujú svoje služby školám, pričom pomáhajú zmiernovať nežiaduce dosahy ich nedostatočne pripravenej školskej reformy, predovšetkým jej obsahovej časti.

Odmonopolizovanie štátu a uplatňovanie princípov konkurencie a súťaživosti pri poskytovaní vzdelávacích služieb aj v podmienkach formálneho vzdelávania sa v tomto smere javí ako nevyhnutné a prospešné pre tvorbu a formovanie budúcej kvality a odbornosti vyučovania v školách.

## POUŽITÁ LITERATÚRA:

Petlák, E. (2006): *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.

Petrasová, A. (2008): *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality vzdelávania (sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum.

# ZHRNUTIE

V tejto publikácii dostáva čitateľ do rúk súbor textov, ktorých autori a autorky sa z rôznych aspektov vyjadrujú k téme kultúrnej rozmanitosti a k multikultúrnej výchove ako reakcii vzdelávacieho systému na kultúrnu rozmanitosť spoločnosti.

Základnou a nosnou časťou publikácie je výskum *Vnímanie kultúrnej rozmanitosti žiakmi základných škôl na Slovensku*. Výskum vznikol z potreby reflektovať súčasnú situáciu vo vnímaní etnickej a kultúrnej rozmanitosti mladými ľuďmi na Slovensku. Jeho cieľom však nebolo priniesť len informačné zistenia, ale aj opísať situáciu pre potreby vyučovania multikultúrnej výchovy, ktorá má reagovať, respektíve reaguje na kultúrnu rozmanitosť spoločnosti. Podľa nás je pre efektívne nastavenie multikultúrnej výchovy, zadefinovanie cieľov, ktoré má dosiahnuť, a voľbu metód vyučovania kľúčové opísanie toho, ako vnímajú mladí ľudia kultúrnu rozmanitosť a kultúrne odlišných ľudí.

Realizátorov výskumu zaujímalo, ako vnímajú mladí ľudia kultúrnu rozmanitosť Slovenska, rôzne menšiny a novovznikajúce komunity. Nešlo o vyčerpávajúci výskum interetnických vzťahov alebo postojov k rôznym skupinám, viac o jednu z prvých sond do tejto témy, do čoho sa premietli aj zvolené metódy skúmania.

Spomínaný výskum mal kvantitatívny charakter a metódou zberu dát bol štandardizovaný rozhovor. Takýto typ výskumu prináša so sebou mnohé obmedzenia (napríklad nie je možné skúmať celú šírku sociálneho javu, len jeho vymedzenú časť, nie je možné presne pomenovať príčiny a dôsledky sociálneho javu), na ktoré treba pamätať pri interpretácii výsledkov. Na druhej strane však umožňuje zmapovať pomerne jednoduchým spôsobom základné „tendencie“ v spoločnosti, a poodhaliť tak názory a percepcie populácie, na ktorú je zameraný. Obvykle prináša takýto výskum zistenia, ktoré kladú nové otázky a odkrývajú ďalšie dimenzie možného skúmania. Trúfame si povedať, že to sa aj týmto výskumom v dostatočnej miere podarilo. Nechceli by sme, aby bol vnímaný ako jednoznačná odpoveď na to, aké sú postoje mladých ľudí k menšinám, alebo čo prinesie multikultúrna výchova do vzdelávania. Diskusie, ktoré sa okolo výsledkov výskumu rozprúdili, poukázali na jednoznačnú potrebu kritickej reflexie toho, ako ľudia v tejto krajine vnímajú odlišnosť a nakoľko sú pripravení žiť v čoraz rozmanitejšej spoločnosti. Pokúsili sme sa aspoň malým dielom k tejto kritickej reflexii prispieť.

To, že na túto tému môže byť nazerané z množstva perspektív, sa ukázalo aj v prístupe jednotlivých autorov a autoriek k uchopeniu teoretických východísk, čím sa táto publikácia stala mozaikou viacerých textov, ktorých spoločným motívom je sociologická a pedagogická reflexia spoločenských javov súvisiacich s narastajúcou kultúrnou diverzitou. V jednotlivých textoch je cítiť jasný postoj k danej téme, čo autorky a autori ani neskrývajú. V niektorých prípadoch boli možno ich názory dokonca protichodné. To však len poukazuje na rôznorodosť možných prístupov a potrebu čoraz intenzívnejšej diskusie a práce v tejto oblasti.

Výsledky výskumu priniesli mnohé zaujímavé zistenia, cítili sme však potrebu zaradiť do publikácie aj jeho teoretické východiská a doplniť ho o názory odborníkov na vzdelávaciu prax na

Slovensku. V prvej časti publikácie teda /čitatelia nájdu texty, ktoré obsahujú teoretické východiská skúmania kultúrnej rozmanitosti v súčasnej spoločnosti, druhá časť publikácie obsahuje výskumné zistenia z realizovaného výskumu. Tretiu časť tvoria texty, ktorých autori sa zamýšľajú nad tým, čo by mohli výsledky výskumu znamenať pre vzdelávaciu politiku a vzdelávaciu prax na Slovensku.

V úvodnej kapitole prvej časti publikácie priniesla autorka **Elena Gallová Kriglerová** základné teoretické východiská k téme kultúrnej rozmanitosti. Poukázala v texte na to, že Slovensko nie je a nikdy v minulosti nebolo etnicky homogénnou krajinou. Migrácia počas storočí ovplyvňovala a aj v súčasnosti ovplyvňuje etnické zloženie obyvateľstva a táto rozmanitosť by mala byť reflektovaná, inak bude viesť k etnocentrickému vnímaniu tejto krajiny. Zároveň opísala súčasné globalizačné trendy, ktoré oslabujú dôležitosť hraníc národných štátov a prispievajú k zmenám vo vnímaní *globálneho* a *lokálneho*. Narastanie kultúrnej rozmanitosti je často spájané s obavami o znižovanie sociálnej súdržnosti spoločnosti. Autorka na príkladoch viacerých výskumov realizovaných v západnej Európe a USA poukázala na to, že spoločenská súdržnosť môže ostať zachovaná napriek narastajúcej etnickej a kultúrnej diverzite, ak budú zachované a posilňované interakcie medzi jednotlivými skupinami. Toto zistenie je dôležité aj pre zavádzanie multikultúrnej výchovy, pretože naznačuje potrebu vzdelávania rôznych skupín obyvateľstva v „spoločnom priestore“ pri rešpektovaní rozmanitosti a inakosti.

V nasledujúcom texte prvého bloku publikácie autorka **Jana Kadlečíková** napísala, že multikultúrna výchova nemôže byť „všeliekom“ na vytváranie postojov a rešpektovanie kultúrne odlišných skupín. Venuje sa tomu, akým spôsobom si v procese socializácie deti a mladí ľudia osvojujú postoje a v akých štádiách života si začínajú uvedomovať kultúrne odlišnosti. Primárna socializácia, ktorá sa odohráva predovšetkým v rodine dieťaťa, je pre vytváranie postojov a formovanie hodnôt dieťaťa veľmi dôležitá, lebo realita, ktorá sa počas nej formuje, je hlbšie zakorenená a stabilnejšia ako tá, ktorá je socializovaná počas sekundárnej socializácie (teda napríklad v škole). To však neznamená, že úloha školy a v tomto prípade multikultúrnej výchovy je úplne zanedbateľná. Aj v neskoršom období sa vytvorené postoje ďalej formujú, modifikujú, prípadne dochádza k popieraniu už vytvorených postojov alebo vymedzovaniu postojov k nim. V tomto období môže práve multikultúrna výchova v škole zohrávať v procese socializácie dôležitú úlohu. Výchova v škole (aj multikultúrna výchova) by nemala byť teda jediným nástrojom na formovanie postojov mladých ľudí v oblasti rešpektovania kultúrnej rozmanitosti. Môže však zohrávať veľmi dôležitú úlohu pri demokratizácii školského prostredia a pri vytváraní príležitostí na oboznamovanie sa s rôznymi kultúrami a stretávanie sa s jej nositeľmi/predstaviteľmi.

Analýza dát z kvantitatívneho výskumu v druhej časti bloku publikácie umožnila autorkám (**Elena Gallová Kriglerová**, **Jana Kadlečíková**) formulovať závery: Mladí ľudia na Slovensku si uvedomujú potrebu poznať a stretávať sa s ľuďmi z kultúrne odlišného prostredia. Slovensko však vnímajú v prevažnej miere etnicky ako „krajinu Slovákov“. Tu sa vytvára veľmi dobrý priestor pre multikultúrnú výchovu, ktorá môže poukazovať na prirodzenosť etnickej a kultúrnej rozmanitosti Slovenska. Na vnímanie kultúrnej rozmanitosti vplyva nielen osobná skúsenosť s kultúrnou odlišnosťou, ale aj to, do akej miery sa žiaci v škole s týmito témami stretávajú. Čím viac

skúseností (priamych alebo sprostredkovaných) s kultúrnou diverzitou mladí ľudia majú, tým sú k nej otvorenejší. To, že Slovensko je etnicky a kultúrne heterogénnou krajinou, sa potvrdilo vo výskume aj tým, že väčšina mladých ľudí pozná niekoho, kto je príslušníkom tradičných alebo nových menšín, pričom aj frekvencia kontaktu s príslušníkmi týchto menšín je pomerne vysoká. Napriek tomu do veľkej miery pretrvávajú predsudky a stereotypy voči jednotlivým skupinám, predovšetkým menšinám, ktoré na Slovensku žijú dlhodobo (tzv. autochtónne menšiny). Vnímanie tzv. starých alebo tradičných menšín (napríklad Rómov a Maďarov) je zaťažené oveľa väčšími predsudkami a stereotypmi ako vnímanie novovznikajúcich komunit. Žiaci na základných školách vedia o novovznikajúcich komunitách (napríklad moslimoch alebo Vietnamcoch) pomerne málo a témy súvisiace s „prítomnosťou“ týchto skupín na Slovensku ešte nie sú príliš časté v mediálnom a verejnom diskurze. Aj preto bude pre budúcnosť formovania postojov k týmto skupinám dôležité, ako sa bude o týchto skupinách „hovoriť“. Mediálny diskurz je v tomto smere veľmi dôležitý, pretože výskum poukázal na to, že najviac informácií o menšinách získavajú mladí ľudia práve z médií. Aj otvorené otázky vo výskume potvrdili, že pod negatívne stereotypizovanie (Rómov a Maďarov) sa do veľkej miery podpisujú vyhlásenia politikov a iných verejne činných osôb. Aj v tomto prípade môže zohrať multikultúrna (ale aj mediálna) výchova dôležitú rolu, predovšetkým v podporovaní kritického myslenia mladých ľudí.

Mladí ľudia o nových a tradičných menšinách pomerne málo vedia napriek tomu, že sa o témach ako migrácia, menšiny, kultúrna rozmanitosť podľa ich vlastného vyjadrenia, v škole učia. Samotné znalosti však podľa zistení neovplyvňujú vnímanie kultúrnej rozmanitosti a konkrétnych kultúrne odlišných skupín. Rovnako málo poznajú aj multikultúrnú výchovu a nemajú jednoznačný názor na to, akú by mala mať multikultúrna výchova formu, aby bola pre nich zaujímavá.

Tretia časť publikácie obsahuje texty, ktorých autori sa pokúsili vziať výsledky výskumu na vzdelávaciu politiku a vzdelávaciu prax na Slovensku.

V prvom texte tejto časti poukazuje autor **Vlado Rafael** na to, že multikultúrna výchova sa zavádza do vzdelávacieho systému v určitom spoločensko-politickom rámci. Dôležité je reflektovať to, do akého vzdelávacieho prostredia sa multikultúrna výchova zavádza. Systém vzdelávania na Slovensku vychádza primárne z konzervatívnych pozícií, kde úlohou školy je poskytovať prenos kultúrnej pamäti a kultúrneho kódu. Rafael upozorňuje, že takéto nastavenie školského systému nerešpektuje kultúrnu a etnickú heterogenitu a má kultúrno-homogenizačné tendencie. Tradičné vnímanie školy nemôže adekvátne reagovať na kultúrnu, spoločenskú a politickú pluralitu krajiny. Na to, aby škola dokázala adekvátne reagovať na potreby žiakov z kultúrnej, jazykovo alebo sociálne odlišného prostredia, musí vytvárať také prostredie, ktoré bude kultúrne relevantné pre všetkých žiakov.

Podľa autorky ďalšej kapitoly **Zuzany Alenovej** je pri zavádzaní multikultúrnej výchovy do praxe možné uplatniť rôzne prístupy a metodiky, ktoré čerpajú z viacerých pedagogických prúdov a škôl. Autorka poňala multikultúrnú výchovu ako prirodzenú reakciu na narastajúcu kultúrnu rozmanitosť, pričom poukazuje na dôležitosť poznania a reflektovania „stavu multikulturality“ vo vzdelávacom systéme. Z výsledkov výskumu *Vnímanie kultúrnej rozmanitosti žiakov základných škôl na Slovensku* podľa nej vyplýva, že pre kultúrne scitlivovanie žiakov a rozvíjanie ich interkulturných kompetencií je sprostredkúvanie poznatkov o kultúrne odlišných skupinách nedostatoč-

né. Keby škola kládla dôraz viac na sociálnu interakciu, potom by sa multikultúrna výchova mohla inšpirovať rôznymi zážitkovými formami učenia. Spomedzi mnohých metód a techník spomína Alenová najmä dramatickú výchovu, pedagogiku divadlom, boalovské dramatizačné metódy atď. Okrem posunu od poznatkov k interakcii a učeniu sa prostredníctvom zážitkov by bolo podľa Alenovej prínosné uvedenie si socializačných procesov, ktoré v škole prebiehajú. Upozorňuje na to, že okrem socializácie v smere explicitne stanovených zámerov prebiehajú v škole aj skryté socializačné procesy, ktoré však majú tiež svoje často nezamýšľané následky.

Uvedené zistenia a závery z výskumu by nemali byť samoúčelné a už v prvotných fázach realizácie výskumu sme si kládli za cieľ využiť ich aj na formulovanie odporúčaní pre pedagogickú prax. Pre efektívne zavedenie multikultúrnej výchovy do školy je jedným z kľúčových faktorov aj kvalitná príprava budúcich učiteľov. Preto v rámci tejto publikácie formuloval autor **Erich Mistrík** odporúčania práve pre túto oblasť. Doteraz boli učitelia vedení viac k tomu, aby žiakom sprostredkúvali poznatky v rámci jednotlivých predmetov, do budúcnosti bude treba tento prístup prehodnotiť. Aj tento výskum totiž potvrdil, že znalosti majú len malý vplyv na formovanie postojov žiakov, preto je veľmi dôležité sprostredkovať žiakom aj „skúsenosť“ s kultúrnou odlišnosťou, čo by sa malo prejavovať aj vo formách výučby. Vzhľadom na to, že mladí ľudia z vidieckeho prostredia prejavovali oveľa menšiu otvorenosť ku kultúrnej diverzite a vyššiu mieru predsudkov a stereotypov k jednotlivým skupinám, príprava učiteľov by mala byť zameraná aj na mimoškolskú činnosť, prácu s rodinou a komunitou. Dôležité pre prácu učiteľov v súvislosti s multikultúrnou výchovou je aj učiť žiakov o najbližšom susedstve, o kultúrnej odlišnosti v najbližšom okolí. Zároveň je potrebné prostredníctvom multikultúrnej výchovy vplývať na žiakov aj v prospech zvyšovania celkovej otvorenosti k „akejkolvek“ kultúrnej odlišnosti, pretože celkové pozitívne vnímanie rozmanitosti ovplyvňuje aj to, ako sú potom vnímané konkrétne skupiny.

V záverečnej kapitole autor **Vlado Rafael** sformuloval odporúčania pre školský manažment. V texte autor argumentuje pre vytvorenie štandardov na vyučovanie multikultúrnej výchovy, pričom rozlišuje obsahové štandardy, ktoré majú stanoviť základný obsah výučby a sú záväzné pre učiteľov, a výkonové štandardy, respektíve ciele vyučovacieho procesu, ktoré sú záväzné pre žiakov. Vytvorenie štandardov by pomohlo stanoviť určitý štandard pre výučbu multikultúrnej výchovy a zároveň by bolo možné na ich základe merať výsledky vzdelávania. Autor ďalej vyjadruje určité pochybnosti o tom, či si štátna školská inšpekcia a metodicko-pedagogické centrá dokážu plniť svoje funkcie vo vzťahu k zavádzanej multikultúrnej výchove. Na zlepšenie multikultúrnej výchovy v školách by bolo vhodné podľa autora rozšíriť spektrum inštitúcií, ktoré môžu vstupovať do formálneho vzdelávania. Rôzne výskumné pracoviská, univerzity a mimovládne organizácie by podľa neho mohli prispieť svojimi odbornými usmerneniami, školeniami a odbornými textami.

Práca na výskume, ale aj diskusie autorov a autoriek jednotlivých kapitol našej publikácie s ďalšími odborníkmi zaoberajúcimi sa touto témou potvrdili, že téma kultúrnej rozmanitosti je na Slovensku veľmi aktuálna a doteraz málo diskutovaná. Jej skúmanie by nemalo byť redukované len na sociologické a pedagogické prístupy k tejto téme. Veľmi relevantné sú aj prístupy odborníkov z ďalších oblastí, napríklad psychológie, antropológie, právnych a ekonomických vied, ale aj kritické hlasy odborníkov, ktorí majú odlišný, alebo opačný prístup k téme než autori a autorky

tejto publikácie. Dúfame preto, že táto publikácia je ďalším príspevkom do rozbiehajúceho sa diskurzu o povahe vzdelávacieho systému na Slovensku, ale aj o charaktere tejto krajiny.

Elena Gallová Kriglerová, Jana Kadlečíková  
Centrum pre výskum etnicity a kultúry

# SUMMARY

This edited volume contains various perspectives on cultural diversity and multicultural education presenting as a response of the educational sector to cultural diversity within a society.

The publication draws upon a research *Perceptions of Cultural Diversity by Primary School Pupils in Slovakia*. The project emerged from a need to review current situation in the perception of ethnic and cultural diversity by youth in Slovakia. In addition to data gathering, the research outlines current situation in order to serve the needs in teaching multicultural education which reflects cultural diversity within the society. An effective definition of multicultural education, identification of its objectives and a choice of pedagogical methods require an awareness of young people's perceptions of cultural diversity and of culturally different people.

The researchers were interested in young people's perceptions of cultural diversity in Slovakia, its different minorities and newly emerging communities. The project is not an exhaustive research on inter-ethnic relations or attitudes to different groups, but rather one of the first tests within the theme, as is reflected in the choice of research methodology.

This project entailed a quantitative research, with data collection based on standard interviews. The method faces a number of limitations (e.g. the impossibility to explore the entire spectrum of the social phenomenon, but merely its selected scope, or to precisely identify the causes and consequences of a social phenomenon). These need to be born in mind when interpreting the results. On the other hand, the research allows to simply map fundamental 'trends' within the society and detect public views and perceptions subject to the research topic. This tends to provide findings that open new questions and outline further research. We trust that the work has achieved these goals. Yet it shouldn't be seen as a final picture of young people's attitudes to minorities. Equally, the research doesn't provide a single answer to what multicultural education brings to learning. Discussions triggered by the research have shown a clear need for a critical reflection on how people in Slovakia perceive difference and to what degree are they prepared to live in an increasingly diverse society. Ours should be a small contribution to this critical reflection.

The topic can be approached from a number of perspectives as has been shown by the authors' choice of theoretical premises. That makes this publication a collection of different texts with a common denominator of sociological and pedagogical reflection on social phenomena related to the growing cultural diversity. Individual contributions offer each author's open and clear position on a given topic, sometimes presenting opposing arguments. This underlines the diversity of approaches and highlights a need for further discussion and work on the topic.

The research has produced a number of interesting findings. We also considered it important to include theoretical premises and add views by other experts on education practice in Slovakia. Part 1 therefore contains contributions with theoretical premises for research into cultural diversity in contemporary society. Part 2 presents research findings. In part 3, the authors consider implications of the research findings for educational policy and practice in Slovakia.



In her introductory chapter to Part 1, **Elena Gallová Kriglerová** presents theoretical premises on cultural diversity. She shows that Slovakia has never been an ethnically homogenous country. Centuries of migration have influenced ethnic composition of the population. Such diversity should be taken into account, if we are to prevent ethnocentric perceptions of the country. She further identifies globalisation trends that reduce the significance of borders between nation states and contribute to changes in the perceptions of what is *global* and what is *local*. Growth in cultural diversity tends to trigger concerns about declining social solidarity. Using examples from research conducted in Western Europe and the USA, the author shows that social solidarity may be preserved in spite of the growing ethnic and cultural diversity, provided that interaction between groups is preserved and indeed enhanced. This finding is useful for the introduction of multicultural education for it shows a need for education among different population groups in a 'shared space' along with respect to difference and diversity.

In her contribution in Part 1, **Jana Kadlečiková** argues that multicultural education cannot solely guarantee the formation of appropriate attitudes and respect to culturally diverse groups. She focuses on the means of adoption of attitudes by children and youth in the process of socialisation, and on the stages in life when they become aware of cultural differences. Primary socialisation that essentially takes place within a child's family is highly important for the development of attitudes and value formation in children, because the reality that develops at this age is more rooted and stable than that acquired within secondary socialisation (e.g. at school). This, however means that the role of school in multicultural education is altogether negligible. Later stages of life bring further development or modification of the acquired attitudes, their suppression or one's re-identification vis-à-vis the existing attitudes. At this stage, multicultural education at school can play an important role in the process of socialisation. Education at school (and multicultural education) therefore shouldn't be the sole tool for the formation of attitudes in youth in respect to cultural diversity. Yet it can prove instrumental to democratisation of school environment and to new opportunities for intercultural encounter.

Analysis of data from the quantitative research available in Part 2 led the authors (**Elena Gallová Kriglerová, Jana Kadlečiková**) to the following conclusions: Youth in Slovakia is aware of the need to know and meet people from culturally different environment. Ethnically though, they essentially perceive Slovakia to be 'a country of the Slovaks'. This opens a welcome opportunity for multicultural education that can present ethnic and cultural diversity in Slovakia as a natural phenomenon. Perception of cultural diversity is determined by personal experience and a degree of pupil's exposure to such themes at schools. The more experience (direct or mediated) with cultural diversity youth gain, the more are they open to it. The research has confirmed that Slovakia is ethnically and culturally a heterogeneous country by the fact that most young people know someone who is a member of traditional or new minorities. The frequency of their contact with members of such minorities is quite high. Still, prejudice and stereotypes about individual minorities that have been long established in Slovakia (so called autochthonous minorities) remains high. The perception of so called 'old' or traditional minorities (e.g. the Romanies and the Hungarians) bears far greater prejudice and stereotype than a perception of newly-emerging communities. Primary school pupils have a relatively limited knowledge of new communities

(e.g. Muslims or the Vietnamese). Themes related to the 'presence' of these groups in Slovakia remain quite infrequent in the media and public debates. Future development of attitudes towards these groups will depend on how they will be presented. Media debates play here an important role. The research has shown the media as the source where youth obtain much of the information about minorities. Equally, new questions in the research have confirmed that negative stereotypes (of the Romas and the Hungarians) are largely due to statements by the politicians and other public figures. Here too, multicultural (and media) education can play an important role particularly by supporting critical thinking in youth.

Their awareness of the new and traditional minorities is rather limited even though they admit to have learned at school about such themes as migration, minorities, cultural diversity and about specific culturally different groups. They are also rather unaware of multicultural education and lack a clear view about its form that would be interesting to them.

Part 3 contains texts drawing implications of the research on educational policy and practice in Slovakia. In his contribution, **Vlado Rafael** suggests that multicultural education is introduced to the educational process within a certain socio-political framework. Care should be given to the type of educational environment into which the multicultural education is introduced. The educational system in Slovakia is essentially based upon conservative positions where the task of school is to transfer cultural memory and code. Rafael points out that such system fails to respect cultural and ethnic heterogeneity and shows a tendency towards cultural homogenisation. The traditional understanding of school cannot adequately respond to the cultural, social and political plurality within the country. In order for the schools to adequately respond to the needs of pupils from culturally, linguistically and socially different environment, we need to create an environment that would be culturally relevant to all pupils.

In her chapter, **Zuzana Alenová** suggests that the introduction of multicultural education to practice can apply different approaches and methodologies drawing from a range of pedagogical methods and schools. The author understands multicultural education as a natural response to the growing cultural diversity. She points out to the importance of knowledge and reflection on the 'state of multiculturalism' within the educational system. She argues that the research *Perceptions of Cultural Diversity by Primary School Pupils in Slovakia* identifies insufficient transfer of knowledge of culture of different groups that is needed to increase the cultural sensitivity in pupils and to develop their cultural skills. Should schools focus on social interaction, multicultural education would inspire learners through different experiential forms of learning. Among the different methods and techniques, Alenová suggests particularly drama classes, i.e. pedagogy of theatre, Boal's drama methods, etc. In addition to the transition from knowledge to interaction and learning by doing, she also recommends an awareness of socialisation processes at schools. She points out that in addition to socialisation in line with explicitly set objectives, other socialisation processes occur under the surface with often unintended consequences.

The above research findings should help draft recommendations for practical pedagogy. Adequate teacher training is one of the requirements for effective introduction of multicultural education to schools. **Erich Mistrík** therefore offers some recommendations in this area. The hitherto process where teachers have been led to transfer knowledge in individual subjects,

should be reviewed. The research has confirmed that knowledge has only a marginal effect on the formation of pupils' attitudes. It is therefore important to pass to learners 'experience' with cultural diversity and that should be reflected in the forms of teaching. Since young people from rural areas showed far lesser openness to cultural diversity and a higher degree of prejudice and stereotypes about individual groups, teacher training should focus on extracurricular activities, and on cooperation with families and communities. In connection with multicultural education, teachers should teach pupils about immediate neighbourhood and its cultural difference. At the same time, multicultural education should lead them to greater openness to 'any' cultural diversity, as an overall positive perception of diversity determines perceptions of specific groups.

In the final chapter, **Vlado Rafael** presents recommendations to school management. He calls for a development of standards in teaching multicultural education, while differentiating between those that establish the essential curricular content and practical standards – or objectives of teaching and learning – that are compulsory for pupils. Development of such standards would help set a norm for teaching multicultural education and would enable to measure learning outcomes. Rafael expresses certain doubt about an ability of the State School Inspection and the Methodical Pedagogical Centers to fulfil their role in connection with the introduction of multicultural education. In order to improve multicultural education, he calls for an expansion of the spectrum of institutions participating in formal learning. Different research centres, universities and non-governmental organisations could bring in further expertise, training courses and expert publications.

The research, as well as the authors' discussions with other experts in the field confirmed that the theme of cultural diversity in Slovakia is very timely and under-explored. Further research shouldn't be limited to sociological and pedagogical approaches. Interdisciplinary expertise, such as psychology, anthropology, law and economy is all relevant along with critical voices from other experts with sometimes differing or contradictory views to those held by the authors of this publication. We therefore hope that contributes to the emerging debate on the nature of the educational system in Slovakia and about the character of the country.

Elena Gallová Kriglerová, Jana Kadlečiková  
Center for the Research of Ethnicity and Culture

# O AUTOROCH

## **Mgr. Zuzana Alenová**

Vyšťudovala filozofiu a estetiku na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Na tej istej fakulte absolvovala tiež doplnujúce pedagogické štúdium. Od roku 2001 pôsobí ako učiteľka náuky o spoločnosti, estetike výchovy a etickej výchovy na osemročnom a štvorročnom gymnáziu. V súčasnosti je internou doktorandkou na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a vo svojej práci sa venuje problematike multikultúrnej výchovy v školách. Spolupracovala na viacerých projektoch, ktoré sa týkajú tejto problematiky, a reagovala na ňu v príspevkoch publikovaných v recenzovaných zborníkoch.

## **Mgr. Elena Gallová Kriglerová**

Vyšťudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V rokoch 2002 až 2005 pracovala v Inštitúte pre verejné otázky v rámci programu Národnostné menšiny. Od roku 2006 pôsobí ako analytička Centra pre výskum etnicity a kultúry. Je autorkou a spoluautorkou viacerých publikácií zameraných predovšetkým na situáciu rómskych detí vo vzdelávaní. Vo svojej práci sa venuje témam ako interetnické vzťahy, integrácia menšín do spoločnosti, migrácia, sociálne vylúčenie a najmä témam súvisiacim so vzdelávacím systémom na Slovensku. Od roku 2007 je externou doktorandkou na Fakulte sociálnych štúdií Masarykovy univerzity v Brne. Vo svojej dizertačnej práci sa zaoberá problematikou integrácie nových etnokultúrnych menšín na Slovensku.

## **Mgr. Jana Kadlečíková**

Vyšťudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V rokoch 2001 až 2005 pracovala v Inštitúte pre verejné otázky, kde sa zaoberala predovšetkým problematikou národnostných menšín na Slovensku. V súčasnosti pôsobí v Centre pre výskum etnicity a kultúry. Participovala na viacerých výskumných projektoch (napr. *Ludský rozvoj Rómov*, 2001 – 2002; *Sociografické mapovanie rómskych komunít na Slovensku*, 2002 – 2003). Je autorkou a spoluautorkou viacerých publikácií, ktoré sa zaoberajú problematikou etnických menšín v súčasnej spoločnosti, predovšetkým rómskej národnostnej menšiny.

## **Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. ([www.erichmistrík.sk](http://www.erichmistrík.sk))**

Absolvoval Filozofickú fakultu Univerzity Komenského UK v Bratislave odbor estetika – filozofia. V roku 2002 mu bol udelený titul profesor systematickej filozofie. Pracuje na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, kde pôsobil v rokoch 1990 až 2008 ako vedúci katedry. Zameriava sa na estetickú výchovu, multikultúrnu výchovu a metodologické otázky estetiky. Jeho najvýznamnejšie publikácie: *Kultúra a multikultúrna výchova* (bol vedúcim autorom, Bratislava 1999), *Estetický slovník* (Bratislava 2007).

## **Mgr. Vlado Rafael, PhD.**

Vyšťudoval sociálnu prácu na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. V rokoch 2005 až 2008 absolvoval doktorandské štúdium pedagogiky v Ústave humanitných štúdií Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. V súčasnosti pôsobí ako programový konzultant a koordinátor pre oblasť výchovy a vzdelávania v Nadácii otvorenej spoločnosti – OSF v Bratislave.

# Výskum vnímania kultúrnej rozmanitosti žiakmi základných škôl na Slovensku

## Prvostupňové triedenie

### VŠEOBECNÝ POSTOJ KU KULTÚRNEJ ROZMANITOSTI

#### A/ EMOCIONÁLNA ZLOŽKA POSTOJA

Slovensko sa postupne začína otvárať rôznym novým kultúram. Prichádzajú sem cudzinci, čoraz viac sa hovorí aj o národnostných menšinách žijúcich na Slovensku. Túto zmenenú situáciu môže každý vnímať rôzne.

Pri každej z nasledujúcich dvojíc výrokov vyberte jeden, ktorý najlepšie vystihuje váš názor.

	Počet	%
A: Slovensko je krajina Slovákov, a tak by to malo ostať.	459	48,7
B: Na Slovensku by mali žiť ľudia rôznych kultúr. Obohatilo by to všetkých.	484	51,3
<b>Spolu</b>	<b>943</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Nezáleží na tom, z akej kultúry ľudia pochádzajú. Ak chcú, dokážu spolu žiť rôzne kultúry.	743	78,8
B: Ľudia z rôznych kultúr sa natoľko odlišujú, že je veľmi ťažké s nimi spolunažívať.	200	21,2
<b>Spolu</b>	<b>943</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Cítim sa dobre len medzi Slovákami.	397	42,3
B: Som rád/rada, ak som medzi ľuďmi z odlišných kultúr. Cítim sa medzi nimi dobre.	541	57,7
<b>Spolu</b>	<b>938</b>	<b>100</b>

#### B/ KOGNITÍVNA ZLOŽKA POSTOJA

	Počet	%
A: Na to, aby sme vedeli dobre spolunažívať s ľuďmi rôznych kultúr, mali by sme sa o nich dozvedieť čo najviac.	662	70,4
B: Na spolužitie s inými kultúrami nie je nevyhnutné mať o nich veľa znalostí.	279	29,6
<b>Spolu</b>	<b>941</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Od ľudí iných kultúr sa môžem naučiť veci, ktoré by som sa nikde inde nenaučil/a.	786	83,5
B: Nepotrebujem iné znalosti, ako tie, ktoré získavam vo svojom okolí.	155	16,5
<b>Spolu</b>	<b>941</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Menšiny na Slovensku sú dostatočne „viditeľné“. Dost sa o nich hovorí.	662	70,1
B: O menšinách na Slovensku sa nevie takmer nič. Bolo by dobré, keby sme o nich mohli vedieť viac.	282	29,9
<b>Spolu</b>	<b>944</b>	<b>100</b>

## C/ KONATÍVNA ZLOŽKA POSTOJA

Teraz si prečítajte tri dvojice výrokov týkajúcich sa vzájomného spolužitia s ľuďmi, ktorí pochádzajú z kultúrne odlišného prostredia. Z každej dvojice vyberte **jeden** výrok, ktorý najviac vystihuje **váš názor**.

	Počet	%
A: Bolo by dobré, keby do našej školy chodilo čo najviac žiakov z odlišných kultúr. Škola by tak bola zaujímavejšia.	533	56,3
B: Do našej školy by nemali chodiť ľudia, ktorí sa kultúrne odlišujú. Mohlo by to spôsobiť problémy.	413	43,7
<b>Spolu</b>	<b>946</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Rád/rada by som sa zúčastňoval/a podujatí, kde môžem stretnúť ľudí z odlišných kultúr.	511	54,2
B: Najradšej sa zabávam s ľuďmi, ktorí sa odo mňa príliš neodlišujú.	431	45,8
<b>Spolu</b>	<b>942</b>	<b>100</b>

	Počet	%
A: Ak sa cudzinci neprispôbia Slovákom, nemali by dostať občianstvo Slovenskej republiky.	293	31,2
B: Občianstvo by sa nemalo pridelovať cudzincom podľa toho, či sa prispôbia alebo neprispôbia životu na Slovensku. Dôležité je dodržiavať zákony.	645	68,8
<b>Spolu</b>	<b>938</b>	<b>100</b>

# VNÍMANIE KULTÚRNE ODLIŠNÝCH SKUPÍN

Do akej miery súhlasíte s výrokmí, ktoré sú v nasledujúcej tabuľke. V každom riadku vyberte podľa **svojho názoru jednu** z možností: 1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím, 3 – viac nesúhlasím, 4 – úplne nesúhlasím, 5 – neviem.

Odpovedajte v každom riadku:

	Úplne súhlasím (%)	Viac súhlasím (%)	Viac nesúhlasím (%)	Úplne nesúhlasím (%)	Neviem (%)
1. Do našej školy by nemali chodiť nijakí Vietnamci. Sú to len takí trhovníci, ktorí ani nevedia dobre po slovensky.	11,3	14,3	35,8	30	8,6
2. Moslimovia žijú podľa pravidiel, ktoré sú v rozpore so zvykmi a tradíciami našej krajiny, preto by nemali žiť na Slovensku.	11,8	22,9	30,1	19,8	15,4
3. Utečenci sú ľudia, ktorí museli zo svojej krajiny utiecť, pretože sa obávajú o svoj život. Preto by sme im mali na Slovensku pomôcť.	38,4	38,2	9,4	6,7	7,3
4. Spolužitie s Maďarmi na Slovensku je dobré, to len politici vytvárajú konflikty.	22,8	26	17,6	19,4	14,2
5. Utečenci k nám prinášajú rôzne choroby.	16,6	28,4	21,2	8,5	25,3
6. Myslím si, že by bolo dobré, keby sa trestné činy, ktoré spáchajú Rómovia, posudzovali prísnejšie.	28,3	16,6	23,7	21	10,4
7. Maďari by mali hovoriť po maďarsky len doma. Na verejnosti by mali hovoriť po slovensky.	39,6	23,7	17,1	12,1	7,5
8. Islamský svet v minulosti veľmi obohatil vedu a kultúru.	13,7	20,4	10,2	6,1	49,6
9. Rumuni sa od nás príliš neodlišujú, žijú v podstate podobne ako my na Slovensku.	11	25,8	18,3	10,9	34
10. Cudzinci dobre vykonávajú prácu, o ktorú Slováci nemajú záujem.	23,3	30,5	17,2	6,8	22,2
11. Mnohí Rómovia na Slovensku žijú v zlých podmienkach preto, lebo v minulosti boli nútení žiť na okraji spoločnosti.	14,4	19,4	17,2	30,5	18,5
12. Vietnamské deti sú veľmi úspešné v škole.	7,8	12	12,2	7,8	60,2
13. Rumunský lekár nikdy nemôže byť taký dobrý ako slovenský.	8,2	5,6	19,2	36,5	30,5
14. Ak dovoľíme cudzincom, aby sem prichádzali vo väčšom počte, zoberú nám prácu.	22	24,6	22,6	11,7	19,1



Predstavte si nasledujúcu situáciu. V triede máte spolužiaka, ktorý pochádza z Afriky. **Cez prestávku mu niektorý zo spolužiakov začne hovoriť: „Opice by sa mali vrátiť späť na stromy.“ Celá trieda sa rozosmeje. Ako na to zareagujete?** Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Zasmejem sa spolu s ostatnými.	78	8,2
Pridám aj ja ešte nejaký vtíp.	38	4
Radšej si to nevšímam, je to ich vec.	122	12,8
Poviem spolužiakovi, že takéto poznámky sú trápne.	276	28,9
Jednoznačne sa postavím sa na stranu spolužiaka z Afriky.	297	31,1
Neviem, čo by som urobil.	116	12,1
Iné	28	2,9
<b>Spolu</b>	<b>955</b>	<b>100</b>

Predstav si nasledujúcu situáciu. Medzi spolužiakmi je jeden Róm. **Spolužiak, ktorý je v triede veľmi obľúbený, mu cez prestávku povie: „No čo? Nosíte ešte dopravné značky do zberu?“ Celá trieda sa rozosmeje. Ako na to zareagujete?**

	Počet	%
Zasmejem sa spolu s ostatnými.	208	21,9
Pridám aj ja ešte nejaký vtíp.	86	9,1
Radšej si to nevšímam, je to ich vec.	183	19,2
Poviem spolužiakovi, že takéto poznámky sú trápne.	205	21,6
Jednoznačne sa postavím sa na stranu rómskeho spolužiaka.	70	7,4
Neviem, čo by som urobil.	163	17,1
Iné	35	3,7
<b>Spolu</b>	<b>950</b>	<b>100</b>

# SKÚSENOSTI S KULTÚRNOU ODLIŠNOSŤOU

Skúste sa zamyslieť, či v vašom okolí takíto ľudia žijú, či sa s nimi stretávate. Nemusí ísť o väčšiu skupinu ľudí, stačí, ak poznáte jedného príslušníka národnostnej menšiny alebo cudzinca žijúceho vo vašom okolí (na ulici, v škole, na sídlisku, v dedine alebo v meste).

**Žijú vo vašom bezprostrednom okolí ľudia, ktorí sú uvedení v tabuľke?** Označte zakrúžkovaním jednu odpoveď v každom riadku tabuľky.

	Žijú v mojom okolí.	Nežijú v mojom okolí.	Neviem.
Róm/Rómovia	79,6%	13,9%	6,5%
Maďar/Maďari	34%	41,9%	24,1%
Rusín/Rusíni	9,4%	53,8%	36,8%
Vietnamec/Vietnamci	47,9%	36,3%	15,8%
Moslim/Moslimovia	9,9%	57,2%	32,9%
Albáнец/Albánci	4,9%	59,5%	35,6%
Iný cudzinec/Iní cudzinci? Vypíšte konkrétne ktorí.....	29,6%	25%	45,4%

**Skúste si teraz spomenúť, ako často ich vo svojom okolí stretávate.** Vyjadrite sa ku každej skupine a označte zakrúžkovaním jednu možnosť v každom riadku tabuľky.

	Každý deň	Často	Zriedka	Nikdy
Róm/Rómovia	48,8%	29,6%	17,1%	4,5%
Maďar/Maďari	13%	12,3%	34,4%	40,3%
Rusín/Rusíni	2,1%	4,4%	18,5%	75%
Vietnamec/Vietnamci	7,9%	27,9%	35,1%	29,1%
Moslim/Moslimovia	2%	2,5%	17%	78,5%
Albáнец/Albánci	0,5%	1,3%	8,7%	89,5%
Iný cudzinec/Iní cudzinci? Vypíšte konkrétne ktorí.....	8,6%	12%	23,3%	56,1%

**Poznáte nejakú verejne známou osobu (alebo viaceré osoby), ktorá pochádza z inej krajiny, alebo má inú než slovenskú národnosť a žije na Slovensku?**

	Počet	%
Áno	583	61,3
Nie	205	21,6
Neviem	163	17,1
<b>Spolu</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

### Máš v zahraničí priateľov?

	Počet	%
Áno	682	71,4
Nie	273	28,6
<b>Spolu</b>	<b>955</b>	<b>100</b>

### Máš v zahraničí rodinných príslušníkov?

	Počet	%
Áno	682	71,6
Nie	271	28,4
<b>Spolu</b>	<b>953</b>	<b>100</b>

**Ak osobne poznáš nejakého cudzinca/cudzinku, ako by si zhodnotil/a svoje skúsenosti s ním/s ňou?**

	Počet	%
Mám prevažne dobré skúsenosti.	524	54,9
Mám aj dobré aj zlé skúsenosti.	135	14,2
Mám prevažne zlé skúsenosti.	8	0,8
Neviem to posúdiť.	121	12,7
Nikoho takého nepoznám.	166	17,4
<b>Spolu</b>	<b>954</b>	<b>100</b>

### Pochádza alebo pochádzal niekto z vašej rodiny z inej krajiny?

	Počet	%
Áno	367	38,5
Nie	450	47,2
Neviem	137	14,3
<b>Spolu</b>	<b>954</b>	<b>100</b>

**Má alebo mal niekto z vašej rodiny inú než slovenskú národnosť (maďarskú, rómsku, rusínsku, ukrajinskú, nemeckú alebo inú)?**

	Počet	%
Áno	324	34
Nie	500	52,5
Neviem	129	13,5
<b>Spolu</b>	<b>953</b>	<b>100</b>

**Ak osobne poznáte niekoho, kto má inú národnosť ako slovenskú (maďarskú, rómsku, rusínsku, ukrajinskú alebo inú), ako by si zhodnotil/a svoje skúsenosti s ním/s ňou?**

	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Mám prevažne dobré skúsenosti.	448	47,1
Mám aj dobré aj zlé skúsenosti.	147	15,4
Mám prevažne zlé skúsenosti.	45	4,7
Neviem to posúdiť.	150	15,8
Nikoho takého nepoznám.	162	17
<b>Spolu</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

# SOCIALIZÁCIA A KULTÚRNA ODLIŠNOSŤ

Žili si niekedy dlhšie obdobie v zahraničí (viac ako 2 mesiace)?

	Počet	%
Áno	68	7,1
Nie	884	92,9
<b>Spolu</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

Každý z nás má určité vedomosti o národnostných menšinách a cudzincoch, ktoré môže získať rôznym spôsobom. **Zamyslite sa a skúste povedať, kde sa najčastejšie stretávate s týmito témami, alebo kde najčastejšie získavate informácie o týchto témach.** Označte jednu možnosť v každom riadku tabuľky.

	Áno (%)	Nie (%)
Rozprávam sa o tejto téme s rodičmi.	22,8	77,2
Rodičia alebo súrodenci sa doma rozprávajú o takýchto témach.	21,8	78,2
Dozvedám sa o tejto téme z médií (internet, noviny, časopisy, televízia).	87,5	12,5
Tento téme sa venujeme v škole na vyučovaní.	57,8	42,2
Rozprávame sa o nich s kamarátmi.	29,7	70,3
S touto témou sa vôbec nestretávam.	20	80

**Ktorým informáciám o menšinách a cudzincoch najviac dôverujete? Vyberte iba jednu možnosť.**

Dôverujem informáciám:	Počet	%
Ktoré mám od rodičov alebo iných rodinných príslušníkov.	225	23,8
Ktoré si prečítam v knihách.	93	9,8
S ktorými sa stretávam v médiách (v televízii, časopisoch, novinách, na internete).	264	27,9
Ktoré sa učíme v škole.	150	15,8
Ktoré mám od kamarátov.	14	1,5
Nedôverujem ani jednému z uvedených zdrojov.	201	21,2
<b>Spolu</b>	<b>947</b>	<b>100</b>

# ZNALOSTI O MENŠINÁCH A MIGRANTOCH

1. Odkiaľ podľa vás pochádzajú Rómovia? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Z Egypta	17	1,8
Z Indie	389	40,7
Z Rumunska	430	45,1
Neviem.	118	12,4
<b>Spolu</b>	<b>954</b>	<b>100</b>

2. Aký symbol sa nachádza na rómskej vlajke? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Kováčska podkova	51	5,4
Červené koleso	147	15,4
Nijaký, nemajú vlajku.	479	50,3
Neviem.	275	28,9
<b>Spolu</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

3. Kedy vzniklo židovské náboženstvo? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Skôr ako kresťanstvo	523	54,9
Približne v rovnakom čase ako kresťanstvo	97	10,2
Až po vzniku kresťanstva	71	7,5
Neviem.	261	27,4
<b>Spolu</b>	<b>955</b>	<b>100</b>

4. Čo je podľa vás tóra? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Pokrývka hlavy	155	16,3
Moslimská modlitebňa	116	12,2
Židovský náboženský zákon	377	39,6
Neviem.	305	31,9
<b>Spolu</b>	<b>953</b>	<b>100</b>

5. Kedy Židia oslavujú Vianoce? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
V tom istom čase ako kresťania	83	8,7
Židia neoslavujú Vianoce.	321	33,6
O mesiac neskôr ako kresťania	302	31,6
Neviem.	249	26,1
<b>Spolu</b>	<b>953</b>	<b>100</b>

**Kde na Slovensku prevažne žijú Rusíni?** Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Na strednom Slovensku	29	3,1
Na severozápade Slovenska	42	4,4
Na severovýchode Slovenska	514	54,1
Neviem.	365	38,4
<b>Spolu</b>	<b>950</b>	<b>100</b>

**Do akej jazykovej skupiny patrí maďarčina?** Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Maďarčina patrí medzi		
Ugrofínske jazyky	432	45,4
Románske jazyky	99	10,4
Slovanské jazyky	153	16,1
Neviem.	267	28,1
<b>Spolu</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

**Koľko cudzincov žije v súčasnosti na Slovensku?** Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Približne 3 000	56	5,9
Približne 30 000	247	25,9
Približne 300 000	315	33
Neviem.	336	35,2
<b>Spolu</b>	<b>954</b>	<b>100</b>

**Odkedy žijú na Slovensku podľa vás Vietnamci?** Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Od čias Rakúsko-Uhorska	20	2,1
Prišli počas socializmu.	163	17,1
Začali sem prichádzať až po revolúcii v roku 1989.	381	39,9
Neviem.	391	40,9
<b>Spolu</b>	<b>955</b>	<b>100</b>



# MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

Počuli ste už niekedy slovné spojenie multikultúrna výchova? Vyberte iba jednu možnosť.

	Počet	%
Áno, počul/a som o tom v škole.	148	15,6
Áno, počul/a som o nej doma.	23	2,4
Áno, počul/a som o nej v médiách (v televízii, v rádiu, na internete).	195	20,5
Nie, nepoznám toto slovné spojenie.	585	61,5
<b>Spolu</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

Mohli by ste sa zamyslieť nad tým, či ste sa v škole na nejakom predmete (dejepis, zeme-  
pis, občianska náuka, etika alebo inom) venovali nasledujúcim oblastiam? Označte jednu  
možnosť v každom riadku tabuľky.

Oblasti výučby	Áno (%)	Nie (%)	Neviem (%)
Získavanie poznatkov o rôznych menšinách (o Rómoch, Maďaroch, Rusínoch iných menšinách)	60,7	18,3	21
Získavanie poznatkov o cudzincoch, prichádzajúcich na Slovensko (napr. Vietnamcoch, moslimoch, utečencoch, iných)	50,4	25,3	24,3
Téma migrácie (sťahovanie ľudí z jednej krajiny do druhej)	67,3	14,5	18,2
Kultúrna rozmanitosť (odlišnosti v rôznych kultúrach)	67,5	12,4	20,1
Náboženská rozmanitosť (princípy islamu, budhizmu, judaizmu a iných náboženstiev okrem kresťanstva)	64,4	15,9	19,7
Ľudské práva	85,9	4,9	9,2

Do akej miery sú nasledujúce spôsoby získavania informácií o cudzincoch a národnostných menšinách pre vás zaujímavé? Označte jednu možnosť v každom riadku tabuľky.

Spôsob získavania informácií o menšinách a cudzincoch	Veľmi zaujímavý (%)	Viac zaujímavý (%)	Viac nezaujímavý (%)	Úplne nezaujímavý (%)
Stretávanie sa so zástupcami národnostných menšín (Maďari, Rusíni, Rómovia atď.)	13,1	29,6	37,4	19,9
Stretávanie sa s cudzincami, ktorí žijú na Slovensku (prípadne s utečencami)	14,4	37,4	31	17,2
Chcel/a by som sa viac o tejto téme dozvedieť v rámci vyučovania bežných predmetov (napr. v rámci dejepisu, občianskej náuky, etickej výchovy)	17,3	30,9	30,2	21,6
Rôzne mimoškolské aktivity zamerané na túto tému (napr. návšteva kultúrnych podujatí, koncertov, kina, výstavy)	22,1	30,1	25,1	22,7

# DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

## Pohlavie

Pohlavie	Počet	%
Chlapec	469	49,1
Dievča	482	50,5
<b>Spolu</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

## Označte kraj, v ktorom bývate.

Kraj	Počet	%
Bratislavský	156	16,4
Trnavský	120	12,6
Nitriansky	97	10,2
Trenčiansky	109	11,5
Žilinský	124	13,1
Banskobystrický	105	11,1
Prešovský	118	12,4
Košický	121	12,7
<b>Spolu</b>	<b>950</b>	<b>100</b>

## Aké dosiahnuté vzdelanie má/mal váš otec? Vyberte jednu možnosť.

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Počet	%
Základné	47	4,9
Stredoškolské bez maturity	156	16,4
Stredoškolské s maturitou	439	46,1
Vysokoškolské	209	22
Neviem	101	10,6
<b>Spolu</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

## Aké dosiahnuté vzdelanie má/mala vaša mama? Vyberte jednu možnosť.

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Počet	%
Základné	27	2,8
Stredoškolské bez maturity	136	14,3
Stredoškolské s maturitou	494	51,9
Vysokoškolské	207	21,8
Neviem	88	9,2
<b>Spolu</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

**Bývate na dedine alebo v meste?** Vyberte jednu možnosť.

	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Dedina	376	39,5
Mesto	575	60,5
<b>Spolu</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

**Aká veľká je dedina alebo mesto, v ktorom bývate?** Vyberte jednu možnosť.

<b>Počet obyvateľov</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Do 2 000	248	26,2
Od 2 001 do 10 000	184	19,4
Od 10 001 do 50 000	199	21
Od 50 001 do 100 000	120	12,6
Viac ako 100 000	197	20,8
<b>Spolu</b>	<b>955</b>	<b>100</b>