

# KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKA A JEJICH VÝZNAM PRO VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jana SMÍLKOVÁ

---

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Smílková**  
Osobní číslo: **H11135**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů  
v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Kulturní a multikulturní andragogika a jejich význam  
pro výchovu a vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

**Studium odborné literatury.**

**Vymezení teoretických východisek z oblasti kulturní a multikulturní andragogiky.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Vyvození závěrů na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.**

**BURYÁNEK, Jan a kolektiv. Interkulturní vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002. ISBN 80-7106-614-1.**

**NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0497-4.**

**PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.**

**VOMÁČKA, Jiří. Kultura, škola, pedagogika. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2002. ISBN 80-7083-575-3.**

**BANKS, James A. and Cherry A. Mc Gee BANKS. Multicultural Education. Issues and Perspectives. (Paperback). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons, Inc., 4. Edition, 2001. ISBN-10: 0471383791 | ISBN-13: 978-0471383796.**

**SLEETER, Christine E. and Carl A. GRANT. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender. 5th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2007. ISBN 0471746584.**

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**22. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**2. května 2014**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.9.2014

  
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Když po roce 1989 dochází v naší zemi k politickým, ekonomickým a socio-kulturním změnám, které způsobují příliv většího množství cizinců, a stupňují se i problémy v soužití s romskými občany, stát hledá ideální způsob začlenění příslušníků odlišných rasových, národnostních a etnických menšin do společnosti. Hlavní překážkou je komunikace, další rizika přinášejí předsudky majority vůči nečeskému etniku a odlišný hodnotový systém. Tento problém je dosud aktuální a stále velmi závažný. Záměrem této práce je spojit význam kulturní andragogiky, směřující k všestrannému formování a kultivaci příslušníka společnosti a vytváření jeho pozitivního vztahu ke kulturním hodnotám, s andragogikou multikulturní, reprezentující kladný přístup ke kulturám odlišných národů. Cílem je analyzovat současný stav multikulturní problematiky, najít jeho příčiny, uvědomit si s ním spojené hrozby a zamyslet se nad správným konceptem řešení, vedoucím k systematické realizaci konkrétních úkolů. K poznávání jiných kultur a jejich postupnému přijímání do našeho každodenního života může vést i volba způsobu kulturně společenského vyžití. Tato výchova a vedení občanů k interkulturnímu cítění, založeném na etických zásadách mezilidských vztahů, postupném poznávání, směřujícím k uznání, respektu a k obdivu k odlišným kulturám, je posláním, cílem a obsahem multikulturní andragogiky a je rovněž předmětem této práce.

Klíčová slova:

kulturní andragogika, multikulturní andragogika, výchova, kultura, společnost, soužití, integrace, multikulturní výchova, komunikace, předsudek, identita, konflikt

## **ABSTRACT**

When after 1989 occur in our country to political, economic and socio-cultural changes, that cause the influx of large numbers of foreigners, are also escalating problems in coexistence with the Roma people, the state is looking for the perfect way of integrating different racial, national and ethnic minorities into society. The main obstacle is communication, additional risks bring prejudices against non-Czech ethnic majority and a different value system. This problem is still current and still very serious. The purpose of this work is to combine the importance of cultural Adult Education, designed for ease of forming and cultivating member of society and the creation of his positive relationship to cultural values, the Adult Education multicultural, representing a positive approach to the cultures of dif-

ferent nations. The aim is to analyze the current state of multicultural issues, to find its causes, to realize the threats associated with it, and think about the right concept solutions, leading to the systematic implementation of specific tasks. To explore other cultures and their acceptance into our daily lives can lead the way by the choice of cultural and social activities. This education and lead people to intercultural sensibility, based on the ethical principles of human relations, the gradual learning, leading to the recognition, respect and admiration for different cultures, the mission, objectives and content of multicultural Adult Education and is also the subject of this work.

Keywords:

cultural Adult Education, cultural andragogic, multicultural Adult Education, multicultural andragogic, education, culture, society, coexistence, integration, multicultural education, communication, prejudice, identity, conflict

Motto:

*Jsme rozlišeni přízvukem svých zájmů, svých pověr a svých názorů, ale žádná různost nemůže zastřít základní potřebu nás všech, potřebu svobody a vývoje.*

Vladislav Vančura (Plachetka, 1999, s. 202)

Poděkování:

Děkuji panu docentu PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho odbornou i lidskou podporu při vedení této práce, která je velmi příkladná, inspirující a podnětná. Této jeho pomoci a celkového přístupu si velmi vážím.

Dále bych chtěla vyjádřit své poděkování všem vyučujícím, kteří mi předávali cenné vědomosti, poznatky a zkušenosti a vedli mne během celého mého studia oboru Andragogika na Fakultě humanitních studií UTB Zlín.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....</b>	<b>14</b>
1.1 O LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ.....	15
1.2 VZTAH TÉMATU K ANDRAGOGICE.....	26
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY .....	32
<b>2 O VZTAHU KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY .....</b>	<b>43</b>
2.1 OTÁZKY KULTURNÍ ANDRAGOGIKY .....	44
2.2 OTÁZKY MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY .....	47
2.3 VZTAH KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY .....	55
<b>3. ODBORNÁ DISKUSE O SMYSLU MULTIKULTURALISMU .....</b>	<b>60</b>
3.1 HISTORIE XENOFOBIE A RASISMU V NAŠÍ ZEMI .....	61
3.2 DISKUSE O ROMSKÉ IDENTITĚ .....	66
3.3 MULTIKULTURALISMUS ANO ČI NE .....	71
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>79</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>81</b>
<b>4. ZÁMĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>82</b>
<b>5. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....</b>	<b>85</b>
<b>6. MĚŘENÍ.....</b>	<b>86</b>
<b>7. VYHODNOCENÍ, POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>91</b>
<b>8. PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO HODNOCENÍ.....</b>	<b>109</b>
<b>9. DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>110</b>
<b>10. DISKUSE .....</b>	<b>113</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>117</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>127</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>128</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>129</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>131</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>132</b>

## ÚVOD

Po roce 1989, který otevřel prostor národnostní identitě, jsme v naší zemi svědky rekonstitování menšin jako kulturních, etnických, národnostních komunit, jež dbají o své uplatnění a rozvoj. Formuje se nová slovenská minorita, a v důsledku růstu pestrosti zájmů a aktivit menšin se vyvíjí naše země k mononárodnostnímu státu Čechů s nemalými problémy, pramenícími z kulturní a etnické uzavřenosti české společnosti, spojené s xenofobními obavami a rasismem, až rasovým násilím vůči etnicky odlišné populaci.

Určitý etnický radikalismus je v české společnosti i dnes. Projevuje se citelným způsobem ve vztahu k Romům, jejichž etnická odlišnost se českému prostředí jeví jako cizorodá, neintegrována a vyvolávající potřebu vzájemné segregace.

Romové jsou výrazně vytěsňováni na okraj společnosti a na ekonomické dno. Nejsou bezmocní, protože mohou usilovat o změnu. Tyto možnosti však jsou určeny tím, jakým způsobem ve vztahu k Romům a jiným minoritám jedná jejich okolí, jak vnímá jejich identitu, jak definuje vzájemné problémy, jakým způsobem zabezpečuje jejich řešení. Jedná se o romskou otázku, o problém chudoby nebo o krizi soužití kultur?

Kde tedy hledat hlavní zdroj a původ národnostní a rasové nesnášenlivosti? Kam směřuje další vývoj? Jak zabránit stále narůstajícím národnostním a etnickým konfliktům v naší zemi a docílit spokojeného soužití?

Kultura, životní prostředí, sociální skupina nebo rodina mají zásadní vliv na naše chování, utváření osobnosti, zájmů a postojů. V průběhu socializace se učíme, co od nás společnost vyžaduje, abychom se stali jejími úspěšnými členy. Organizace života člověka vychází z toho, že se pravidelně opakují podobné vzorce chování.

Učíme se poznávat, co je dobré a špatné, jak se správně vyjadřovat, oblékat, pravidla mezilidských vztahů, výchovy potomků, veškeré sociální zvyklosti, zákony, obyčej, tradice a zvyky, společný jazyk, vzorce uvažování a chování. Kultura nám pomáhá porozumět tomu, co je v dané společnosti vnímáno jako morální, humorné, uctivé nebo zavrženíhodné. Poznáním sociálních souvislostí poznáme lépe sebe, pochopíme lépe lidi ve svém okolí a uvědomíme si, proč se s nedůvěrou díváme na ty, kdo se od nás liší.

Při komunikaci s lidmi, pocházejícími z odlišného kulturního prostředí, se zvyšuje pravděpodobnost vzniku nedorozumění a konfliktů. Některé mohou souviset někdy také s nedostatečným zvládnutím komunikačního jazyka. Jelikož každá kultura má svá vlastní pravidla, hodnotové systémy, stejná reakce na určitou situaci může být v různých kulturách různě interpretována a posuzována. Drobná nedorozumění a nepochopení se často mění ve staletou nenávisť. Stále častěji jsme svědky nejrůznějších společenských konfliktů, které se nám jeví jako nepochopitelné a špatné. Denně jsme vystavováni záplavě různých, často si vzájemně odporujících, informací. Jak se tedy správně orientovat a reagovat na rozporuplný svět, který nás obklopuje? Jak porozumět tomuto světu a naší roli v něm? Domníváme se, že odpověď na tyto otázky je jednoznačná. Nalezneme ji v etice. Hlavní mravní zásada komunikace, která je rozšířena ve všech kulturách a obsahuje tzv. mezilidský sociální aspekt, je vyjádřena ve zlatém pravidle: *Co sám nechceš, nečiň druhým*. Je alarmující, že v současné době je nutné si tento samozřejmý morální princip v každodenním životě neustále připomínat, a proto je zapotřebí vychovávat v tomto duchu další generace. V této práci se pokusíme odhalit příčiny národnostních a etnických neshod a na jejich základě hledat cesty k nápravě. V otázkách řešení multikulturního soužití se nabízí hned několik modelů, jádro věci však leží někde v samotném lidském nitru, ve schopnosti vlastního vnímání jiného člověka, v zájmu poznat jej a porozumět mu.

Je nutné zamyslet se nad současným globalizovaným světem se zrychlující se výměnou informací, kde veškerý pozemský prostor je rozdělen a dochází k migraci. Stýkání kultur je aktuální stav, který v budoucnu bude směřovat k rozvíjení těchto vazeb. Problém se tedy přesunuje do praktické dimenze – jak konkrétně multikulturalitu, toleranci a inkluzi naplnit, jak žít ve společnosti, která je stále více multikulturní?

Civilizace, jež v zasetí techniky, racionalismu, hmotných hodnot nenalézá uspokojení, začíná teprve v poslední době hledat správný směr svého duchovního rozvoje. Cílem je najít způsob bezkonfliktní komunikace lidí různých kultur, národů, etnokulturních a rasových skupin. Ocitáme se na začátku dlouhé nelehké cesty. Významnými průvodci, pomocníky a rádci na ní nám budou kulturní a multikulturní andragogika. Jejich pedagogická funkce, vystupující do popředí při výchově k uměleckým a kulturním hodnotám, spočívá

nejen v zamýšlení se a spoluúčasti nad ztvárněním a řešením sociálních a etických problémů, ale rovněž jedinci otevírá nové perspektivy vnímání okolního světa.

Tato práce vysvětluje teoretická východiska, všechny důležité pojmy, souvislosti a spojení dvou témat kulturní a multikulturní andragogiky, proto celkově dosahuje obsáhlejšího rozsahu.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V naší práci pojednáváme o vztahu mezi kulturní a multikulturní andragogikou, které z hlediska obecného povědomí naplňují význam o kultuře národů. Určující podmínkou jejího přirozeného vývoje je socializační proces spojený s **komunikací**.

Komunikace představuje základní funkci v mezilidských vztazích, neboť umožňuje interakci neustále se měnících osob a tím i vývoj vztahu a způsob bytí. *Communicatio* znamenalo původně **vespolné účastnění a communicare** – činit něco společným, společně něco sdílet. (Vybíral, 2005, s. 25) Na naší komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Smyslem každé komunikace je dorozumět se, případně pozměnit svůj vnitřní stav v mysli, obohatit se o pocit sounáležitosti, vnést do své mysli novou informaci. *Informace, které přijímáme, informují nejen nás, ale doslova v nás. In-formují – tj. tvarují naše poznatky, postoje a emoce.* (Vybíral, 2005, s. 22) V komunikaci dvou lidí není nic zcela a úplně jasné. Často se mýlíme. *Vyjasňování nedorozumění je součástí našeho každodenního života, někdy hovoříme o vyjednávání významů.* (Vybíral, 2005, s. 29) Její pomocí je možné chytře odvést pozornost, navodit stav potřeby i léčit.

Jedním z nejvýznamnějších vědců, který se zabývá mezilidskou komunikací a hledá, jakým způsobem se může každý jedinec sociálně rozvíjet, je **Carl Ransom Rogers**. Vybírá pouze tři vlastnosti, které ve vztahu vytvářejí podmínky pro sociální růst jedince. Je to empatické porozumění, akceptace bez podmínek a opravdovost. *Komunikace, zaměřená na člověka, znamená setkání člověka s člověkem jako rovnocenných partnerů, s respektem k různým názorům a se snahou jim porozumět.* (Motschnig a Nykl, 2011, s. 35)

*Komunikace je sociální proces a sociální instituce.* (Moscovici, 2000, s. 277) Jiný rozměr vyzdvihl **Tubbs**, podle něj je lidská komunikace ... *proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi.* (Tubbs, 1991, s. 3)

Psychologický slovník popisuje komunikaci jako nejdůležitější formu lidské interakce. *Záleží také na schopnosti jedné strany vyjádřit svá přání a své pocity a na schopnosti druhé strany vnímat toto vyjádření a správně ho pochopit.* (Motschnig a Nykl, 2011, s. 34) Každý vztah k druhému člověku by nás měl co nejvíce obohacovat a rozvíjet.

Hlavní východiska a příčinné souvislosti k našemu rozměrnému tématu lze nalézt především v odborné literatuře řady našich i zahraničních autorů.

### 1.1 O literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Vývoj západních společností se z důvodu svého současného přístupu k pojmání a zacházení s kulturními hodnotami ocitá v krizi. Mravní důstojnost a etická sebedůvěra Západu je dle **Baumana** (2002, s. 142) citelně zraňována dvěma pochybnostmi: *Zprvė podezřením, že Osvětım a Gulag byly a jsou logickým důsledkem a nikoliv chvilkovou myšlenkovou odchylkou či selháním moderní praxe dekretování řádu, podobně jako následný návrat nechuti vůči cizím, projevující se v různých podobách, počínaje obecně odsuzovanými etnickými čistkami, přes stejně obecně, byť potají schvalované útoky na cizince až po všeobecně a veřejně oslavované nové a dokonalejší zákonodárství týkající se imigrantů a žadatelů o azyl.*

Bauman se domnívá, že odvrácenou stránkou univerzalizace je růst partikulární, současně však také potlačování všeho, co se vymyká sjednocovacímu procesu. Upozorňuje na existující **protiklad puzení k výlučnosti a univerzálního fundamentu - dekretovaného řádu**, který tvoří teoretický základ intolerance vůči všemu, co je **odlišné**. Dle jeho slov: *Cenou za moderní verzi humanizace bylo početí a intenzifikace činností ve svých důsledcích velice nelidských.* (Bauman, 2002, s. 142)

Druhá pochybnost se týká **projektu modernity**, tedy teze, že modernita je jedinou podstatnou civilizací, jež musí být obecná, univerzálně aplikovatelná. Dnes se však množí důkazy o opaku: *Nezbytným předpokladem jejího rozkvětu v jedné oblasti je devastace a pauperizace jiných oblastí.* (Bauman, 2002, s. 143) V této souvislosti cituje autor **Lyotarda**: *Lidstvo se dělí na dvě části. Jedna čelí problému složitosti, druhá dávnému, strašnému problému vlastního přežití. To je možná hlavní aspekt onoho ztroskotání moderního projektu.* (Lyotard, 1979, s. 70-73)

Na potřebu včasného uvědomění si významu kultury, zahrnující hluboké sepětí s jejími hodnotami, přinášejícími zároveň vztah ke kulturní a společenské identitě, upozorňuje **Havel**: *Společnost se vnitřně rozvíjí, bohatne a kultivuje především tím, že si stále hlouběji, obsáhleji a diferencovaněji uvědomuje sebe samu. Základním nástrojem tohoto sebeuvědomění společnosti je její kultura. Kultura jako konkrétní oblast lidské činnosti, ovlivňující,*

*byť často velmi zprostředkovaně, obecný stav ducha a zároveň tímto stavem neustále ovlivňovaná.* (Havel, 1990, s. 31) Havel dále varuje před nebezpečným stavem, který se projevuje bytostnou nedůvěrou ke každé různosti, jedinečnosti a transcendenci, odporem ke všemu neznámému, neuchopitelnému a tajemnému, na nebezpečné směřování k uniformitě, stejnosti a nehybnosti, pramenící z hluboké lásky ke statu quo, kde: ... *duch mechanického převládá nad duchem vitálního.* (Havel, 1990, s. 38) V kapitole, nazvané *Krise identity*, Havel varuje: *Člověk uchopil svět způsobem, kterým ho de facto ztratil; podmanil si ho tak, že ho zničil.* (Havel, 1990, s. 349) Nejhlubší příčiny tohoto tragického dění jsou v *krizi zkušenosti absolutního horizontu*, která vyrůstá ze samé duchovní struktury naší civilizace, je jí neustále prohlubovaná, což vede ke: ... *ztrátě smyslu pro integritu bytí, vzájemnou souvislost jsoucen, pro jejich svébytnost, z jevů světa vyprchává jejich tajemná smysluplnost.* (Havel, 1990, s. 349) Tím dochází zákonitě ke krizi bytostné odpovědnosti člověka k jeho okolí, nevyhnutelně mizí identita jako jeho tímto způsobem dané místo ve světě.

Také **Jan Patočka** se staví kriticky k hodnocení kulturní úrovně českého národa od dob osvícenství: *Pokusy o překonání úpadkové tendence našeho kulturního života nebyly právě četné; zvláště pak byly dosud všechny málo úspěšné a postiženy samy nejasnostmi a dvojmysly, jež úpadek znovu podpořily a rozšiřovaly.* (Patočka, 1990, s. 22) Patočka poukazuje na současnou nutnost revize české vzdělanosti: *Máloco zdá se mi tak naléhavé, jako přivést ne lid, ale českou inteligenci zpět k pokoře a skromnosti a pokusit se vůbec připomenout jí, že existuje fakt svědomí.* (Patočka, 1990, s. 22)

Vyvstávají etické, ekologické otázky v důsledku rychlého technologického rozvoje, základním důsledkem vědecko-technické revoluce je globalizovaný svět, který klade jiné nároky, například na interkulturní, multikulturní soužití... nejdůležitější důsledky to má politické, ale ve vrcholné formě pak etické.

Abychom se s lidmi cítili dobře, potřebujeme více taktu a úcty k člověku. Zvláště nebezpečná je z filozofického hlediska podstata mezilidských rozporů, způsobených pouhou jinakostí jejich aktérů, jelikož neexistuje nikde žádná obecná norma, která by některé vyvolené opravňovala k nadřazování se nad ostatní. Jedná se o nutnost uvědomování si potřeb druhého a vzájemné sounáležitosti a z toho vyplývajícího přiměřeného jednání ve vztazích.



*Vážíme-li si lidí, býváme obvykle více nakloněni je poznávat a snažíme se jim také ve větší míře porozumět.* (Bedrnová, 2001, s. 251)

Umět kulturně žít mezi svými znamená dokázat uplatnit to nejlepší, co je v nás, potom se staneme rovnocennými a vyhledávanými partnery v profesní činnosti i v oblasti těch nejintimnějších mezilidských vztahů.

Odpověď na otázku možného způsobu **komunikace** nalzááme v **Baumanově** srovnání podstaty kontrastu **Lévinasovy** etické péče, zájmu o **Druhého** a jeho základní priority „bytí pro“ se sebezpečí a sebezpreferenční teorií **Nietscheho**, jež představuje honbu za štěstím co-by snahu o sebezprosazení. Tyto dva způsoby mají šance vyrovnané. *Etika není silnější nebo skutečnější než existence; je pouze lepší.* (Bauman, 2010, s. 132)

**Schiller** na rozdíl od **Kanta** požaduje harmonii mezi rozumovou důstojností morálního nároku a smyslovým půvabem náklonnosti. Takovou harmonii má na mysli také klasický pojem ctnosti: *Mravní ctnost je získaný habitus, který kvalifikuje k dobrému jednání podle rozumu. Ctnostný člověk zformoval a vychoval své smyslové afekty podle rozumu, a proto koná dobro rád. Etika ctností otevírá perspektivu širokého morálního života.* (Anzenbacher, 1994, s. 143) Význam uvědomění si vlastní identity a hodnoty vyzdvihuje **Anzenbacher** jako základní podmínku přirozené komunikace mezi lidmi (Anzenbacher, 1985, s. 190). **Plessner** ve svém díle *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* vysvětluje, že vázanost tělesných životních procesů na instinkty a životní prostředí člověk vždy nějak přesahoval a je si jí vědom. Člověk si uvědomuje své Já, které objektivizuje přes ostatní. *Lidská sebereflexe probíhá přes druhého.* (Plessner, 1975, s. 58) *Mravní kvalifikace se týká hodnoty a důležitosti člověka jakožto člověka. Jde o vědomí vlastní hodnoty a respekt k ní v očích druhých lidí.* (Anzenbacher, 1994, s. 17) **Anzenbacher** rozebírá podstatu etiky materiální i existenciální, poté posuzuje její vztah ke kultuře: *Je-li psychický aparát definován tak, že nemůže existovat žádný samostatný význam mravnosti, vzniká otázka, co je tou základnou, z níž vyplývá mravní skutečnost.* (Anzenbacher, 1994, s. 194) Podle **Freuda** (1990, s. 126) je etika nutným produktem **kultury**, která zase vyplývá z ekonomie libida. *Kulturní já si vytvořilo své ideály a vznáší své požadavky. Pokud se týkají vzájemných vztahů lidí, zahrnujeme je do etiky. Za všech dob jí byl přisuzován největší význam, jakoby se právě od ní očekávaly důležité výko-*

ny. *A etika se skutečně obrací k onomu bodu, který lze snadno rozeznat jako nejoblavější místo každé kultury. Etiku je tedy třeba chápat jako terapeutický pokus, jako snahu prosadit příkazem **nadjá** to, co bylo dosud jinou kulturní prací neuskutečnitelné.* (Freud, 1990, s. 126)

Hlavní těžiště veškerých vztahů spočívá v komunikaci, která se stává složitější ve styku s lidmi jiných národnostních či etnických skupin. Pro přípravu odborníků, dostávajících se ve své profesi do kontaktu s příslušníky odlišných kultur, se již několik desetiletí rozvíjejí teorie označované termínem **cross-cultural psychology**. **Jan Průcha** kritizuje, že v České republice je tato oblast dost neznámá: *Je to zjevný nedostatek vzhledem k tomu, jak velkou praktickou důležitost tato disciplína dnes může mít při aplikacích v těch okruzích lidských činností, v nichž dochází ke styku různých kulturních společenství...* (Průcha, 2004, s. 9) Interkulturní psychologie je svými poznatky užitečná zejména v oblasti diplomacie a zahraniční politiky, mezinárodního obchodu a turismu, přípravy odborníků pro práci v zahraničí, výcviku manažerů a personalistů českých firem, zaměstnávající cizince, přípravy lékařů a zdravotnického personálu pro péči o pacienty odlišného etnického původu, přípravy pracovníků státní správy pro jednání s cizinci a v neposlední řadě v oblasti přípravy učitelů na edukaci ve třídách a školách s etnicky heterogenní populací žáků. *Interkulturní psychologie je ovšem součástí vědy, a proto není souborem nějakých návodu, určených praxi, ale je to systematicky formovaná teorie o psychologických aspektech jevů a procesů interkulturní povahy.* (Průcha, 2004, s. 10) Mnohotvárnost těchto jevů vedla ke skloubení teoretických koncepcí psychologie, komparativní sociologie, etnologie, kulturní antropologie, sociolingvistiky a dalších.

**Hartl a Hartlová** v *Psychologickém slovníku* uvádějí charakteristiku **kulturní psychologie**: *... srovnává specifický vliv různých kultur na chování a prožívání člověka; výzkumy tohoto zaměření se v současnosti značně rozvíjejí v souvislosti s globalizací, nutností soužití různých kultur.* (Hartl a Hartlová, 2000, s. 481) Tento výklad dle Průchy odpovídá obsahu interkulturní psychologie.

O **interkulturní psychologii** se dočteme také v **Kolmanově** textu: *Psychologie mezi kulturami je tedy v současném pojetí zároveň pokusem odhalit psychologické zvláštnosti jedinců, žijících v jednotlivých kulturách, i snahou o odkrytí obecných psychologických zákonitostí, vztahujících se na všechny kultury.* (Kolman, 2001, s. 49)

Přestože snaha o vybudování univerzální psychologie, jež by byla schopná vysvětlit rozdíly v jednání, myšlení a cítění lidí z různých kultur pomocí poznatků o vlivu výchovy a prostředí, je smysluplná, v současnosti není mnoho shody v tom, zda je vůbec možné něčeho takového dosáhnout. Směr současné psychologie, který se staví proti univerzalistickému zaměření *cross-cultural psychology*, se nazývá *cultural psychology* a odmítá srovnávání kultur. (Kolman, 2001, s. 49)

**Průcha** se do hloubky zabývá **multikulturní výchovou**, kterou charakterizuje jako: *...edukační činnost zaměřenou na to, aby učila příslušníky různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.* (Průcha, 2006, s. 15) Realizuje se prostřednictvím různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, při osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. I přes velké finanční prostředky, které jsou do ní vkládány, a naděje, které jsou s ní spojovány, skutečné efekty zatím nejsou spolehlivě prokazovány.

Nad veškerými souvislostmi, které se dostávají s pluralitní multikulturní společností do popředí, se zamýšlí **Jana Skácelová**. Zaměřuje se na nutnost **tolerance**, vzájemného dialogu, spolupráce a **inkluzie** (zapojení menšiny ve společných činnostech při řešení společenských problémů), jež obsahuje prvek odpovědnosti za všechny členy lidského společenství na daném území s vědomím historického vývoje vzájemných vztahů. Jedná se o nabídku spolupráce se snahou využít veškerý potenciál rozmanitosti. Otázku vzájemného splynutí kultur však je nutné posuzovat rovněž z pohledu menšiny: *... asimilační princip není všespásným řešením, pro některá etnika dokonce naprosto nepřijatelným. Splynutí s majoritní společností je možné pouze tam, kde o to menšinová skupina sama stojí.* (Skácelová, 2004, s. 57) Zde se nachází jedno z východisek užívání pojmu **interkulturalita**, vyjadřující ještě užší vzájemné vztahy mezi různými etniky. V psychologické podstatě symbolického **zrcadlení** vlastní osobnosti nebo skupiny v druhých problém multikulturality tedy nastavuje zrcadlo všem. Znovu v jiném úhlu pohledu si uvědomujeme problematiku vlastních hodnot a identity. Diskuse o existenci všelidských hodnot a univerzalitě lidských práv je také součástí toho procesu. (Skácelová, 2004, s. 58)

Kritický přístup k některým souvislostem, spojeným s multikulturalismem, zaujímají **Hirt s Jakoubkem**, kteří se dopracovávají ke kontroverzní myšlence: *Idea ethnicity sociálně*

vyločeným enklávám zatím neposkytuje vnitřní integrační princip, dodává jejich stvořitelům jednoduchý nástroj *stigmatizace*, neboť etnické stigma je často jedinou kvalifikací pro odsun osob do situace sociálního a prostorového vyloučení. (Hirt a Jakoubek, 2004, s. 83) Téma uzavírají návrhem na změny v užívání dle nich si navzájem odporujících pojmů a celkové změny v pojetí koncepce multikulturalismu: *Smyslem sociální a vzdělávací politiky by však nemělo být okrašlování segregační linie, ale její prostupnost, již lze dosáhnout jedině relativizací kategorie, na jejímž základě se stereotypizace a stigmatizace odehrává. Chceme-li odstranit předsudky a diskriminační jednání, je nezbytné zavřít kohout, který těmto zpozditým jevům dodává živiny, což je možné jedině *deetnizací a denacionalizací veřejného prostoru, jakož i našeho pohledu na svět.* (Hirt a Jakoubek, 2004, s. 91) Obsah vzdělávání, sociální práce i politiky doporučují sestavit s ohledem na opravdové potřeby jednotlivců a rodin, nikoliv na ... *virtuální potřeby imaginárních komunit.* (Hirt a Jakoubek, 2004, s. 91)*

V proměně globální politiky, již urychluje modernizace, hrají ústřední roli kulturní faktory. Spojenectví uzavírají totiž především národy a země s podobnou kulturou, zatímco ty s kulturami odlišnými se vzájemně vzdalují.

V kapitole nazvané *Politika identity* se **Huntington** staví za globální pojetí identity: *Proč by ale zrovna kulturní sounáležitost měla usnadňovat spolupráci a soudržnost mezi národy a kulturní rozdíly měly naopak vyvolávat roztržky a konflikty?* (Huntington, 2001, s. 143) Podle něj má každý jedinec hned několik identit: příbuzenství, zaměstnání, kultura, instituce, území, vzdělání, ideologie, stranicví a další. *Ztotožnit se s jednou takovou dimenzí může znamenat dostat se do rozporu s dimenzí jinou.* (Huntington, 2001, s. 143) V porovnání s ostatními oblastmi identity v současném světě rapidně roste význam **identity kulturní**: *Být připoután k části, milovat onu společenskou rotu, do které patříme, je prvním principem veřejné náklonnosti. Ve světě, v němž hraje významnou roli kultura, jsou těmito rotami kmeny a etnické skupiny, národy jsou pluky a civilizace armády.* (Huntington, 2001, s. 144) Huntington vysvětluje současnou stupňující se tendenci rozdělování světa dle kulturního aspektu a z toho plynoucí stupňující se význam konfliktů mezi kulturními skupinami: *... a jelikož civilizace jsou nejširší kulturní entity, hrají konflikty mezi skupinami z různých civilizací pro globální politiku zcela zásadní význam.* Větší důraz, kladený na

kulturní identitu, je do značné míry výsledkem sociálně-ekonomické modernizace, a to jak v individuální rovině, tak v rovině společenské, ... *kde růst potenciálu a moci nezápadních společností podněcuje v těchto zemích revitalizaci domácí identity a kultury*. (Huntington, 2001, s. 144)

Editor a spoluautor knihy *Multikulturní výchova*, **James A. Banks**, je profesorem a ředitelem Centra pro multikulturní vzdělávání na University of Washington v Seattlu. Napsal nebo editoval více než tucet knih o multikulturní výchově a vzdělávacích sociálních studiích. Profesor Banks je bývalý prezident Národní rady pro sociální studie (NCSS) a Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA), je zástupcem šéfredaktora *Příručky výzkumu multikulturního vzdělávání (The Handbook of Research on Multicultural Education)*, *Transformačního poznání a akce (Transformative Knowledge and Action)* a spoluautor díla *Březen ke svobodě: Historie amerických černochů (March Toward Freedom: A History of Black Americans)*. Spoluautorka knihy *Multikulturní výchova*, manželka J. A. Bankse, **Cherry A. McGee Banks**, je profesorkou vzdělávání na University of Washington v Bothellu.

Banksovi definují hlavní pojmy a problémy v oblasti vzdělávání multikulturalismu, popisují různé významy kultury a jakým způsobem pojímat takové proměnné, jako soutěžící třídy, pohlaví a výjimečnost vlivu chování studentů. Diskutují o různých aspektech a definicích kultury. Kultura je koncipována jako dynamická nad složitým procesem výstavby, jsou zdůrazněny její neviditelné a implicitní vlastnosti.

Široký význam a poslání multikulturní výchovy vyjadřuje Banks hned v úvodu knihy: *Multikulturní vzdělávání je názor, hnutí vzdělávací reformy a proces, jehož hlavním cílem je změnit strukturu vzdělávacích institucí, aby studenti a studentky, výjimeční studenti a studenti, kteří jsou příslušníky odlišné rasové, etnické, jazykové a kulturní skupiny, měli stejnou šanci dosáhnout akademického vzdělání*. (Banks, 2001, s. 4)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> *Multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are member of diverse racial, ethnic, language and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school*. (Banks, 2001, s. 4)

Banks upozorňuje na nutnost pojímat školy jako sociální systém za účelem úspěšného provádění multikulturní výchovy. Všechny hlavní proměnné ve škole, jako její kulturu, její mocenské vztahy, učební plán a materiály, postoje a přesvědčení zaměstnanců, musí být změněny způsobem, který umožní škola na podporu rovnosti ve vzdělávání pro studenty z různých skupin. Chceme-li transformovat v tomto směru školy, pedagogové musí mít znalosti o vlivu jednotlivých skupin na chování studentů. Banksovi popisují povahu kultury a skupiny ve Spojených státech, stejně jako způsoby, které ovlivňují chování studentů. Strategie, problémy a nápady pro dnešní stále rozmanitější učebny jsou plně aktualizovány na nejnovější vývoj v této oblasti.

Toto čtvrté vydání knihy *Multikulturní výchova: Problémy a perspektivy* poskytuje znalosti současným a budoucím pedagogům, kteří musí fungovat jako lékaři v dnešních stále různorodějších třídách a školách, a jako přední vědci a výzkumníci v této oblasti prezentují aktuální a rozvíjející se výzkum, koncepce a debaty o vzdělávání žáků z různých kulturních, rasových, etnických a jazykových skupin.

K dalším významným osobnostem multikulturního vzdělávání patří *Christine E. Sleeter* a *Carl A. Grant*, autoři knihy *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Races, Class and Gender*.

*Christine E. Sleeter*, profesorka na California State University v Monterey Bay, bývalá učitelka v Seattlu, viceprezidentka divize Americké vzdělávací výzkumné asociace (2004-2006), prezidentka Sociologické vzdělávací asociace (2001-2003), získala několik ocenění za svou práci, včetně ceny prezidenta Medal California State University Monterey Bay (2003). *Carl A. Grant*, profesor Vzdělávání učitelů na katedře učebního plánu a výuky na univerzitě Wisconsin-Madison, bývalý učitel a správce učebny, strávil nějakou dobu v Anglii jako vědec, byl prezidentem NAME (1993-1999), editorem vzdělávacího výzkumu (1996 -1999) a působil jako člen národního výzkumného výboru Rady posuzování kvality výuky (1999-2001). V roce 1990 byl zvolen jedním ze 70 vedoucích vzdělávání do *Asociace vzdělávání pedagogů*. V roce 2001 obdržel ocenění *G. Smitha Pritchey* Multikulturní pedagog a cenu *Angely Davisové* Rasy, genderu a třídy.

Lidé si představují pod pojmem multikulturní výchova různý význam. Ne vždy se shodují na tom, jaké formy rozmanitosti řeší. Kniha *Christine E. Sleeter* a *Carla A. Granta: Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Races, Class and*

*Gender* je zaměřena na nejrůznější formy rozdílů, které také definují nerovné mocenské pozice ve Spojených státech. Patří sem rasa, jazyk, sociální třídy, pohlaví, zdravotní postižení, a sexuální orientace. *Bereme v úvahu, že pro školy obecně platí pracovat způsoby, které upřednostňují bohatí. V kapitole 1 jsme sloučili údaje o vzdělávání a širším společenském kontextu k podpoře této úvahy. Syntetizujeme výzkum a teorii, tvořící pět přístupů k multikulturní výchově, co by mohly znamenat, a ukazujeme tyto přístupy s příklady a obrázky, jejich používání k různým formám rozmanitosti.* (Sleeter a Grant, 2007, s. 4)<sup>2</sup>

Učitelé, kteří zastávají směr *Výuka výjimečná a kulturně odlišná*, jej zaměřují zejména na pomoc studentům s nízkými výsledky, za účelem dohnat učivo a uspět ve škole, aby mohli dělat to, jako v hlavním proudu společnosti. Učitelé nekritizují ani se nesnaží změnit směr sami, ale spíše budovat mosty, spojující děti, těmi tradičními způsoby.

Autoři se zabývají mezilidskými vztahy, přístupem, který se zaměřuje na zlepšení afektivní dimenze ve třídě: jak se chovají studenti k sobě navzájem, jak se sami cítí, a jak se cítí v různých skupinách v komunitě a ve společnosti. Kapitola 4. se zaměřuje na *Single-Group studii*, přístup, jenž znamená učit v jedné konkrétní skupině nebo jednu skupinu určitou dobu, jako Afroameričany, domorodé Američany, ženy nebo osoby se zdravotním postižením. Tento směr se opírá o velké množství výzkumů a teoretizování se děje v oddělení etnických studií, jakož i gay a lesbických studií v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Jedná se o přístup k multikulturní výchově, který je nejdiskutovanějším. Zahrnuje úplnou reformu celého vzdělávacího procesu, aby odrážela a podporovala rozmanitost, řešení dimenze vzdělávání jako učebního plánu, sledování a seskupování, personální otázku a testování, řeší rovněž zlepšení výsledků studentů, podporuje rozvoj kulturně pluralitního proudu, který k úspěchu nevyžaduje asimilaci.

---

<sup>2</sup> *We take the position that schools generally operate in ways that favor the haves. In chapter 1, we synthesize data about schooling and the wider social context to support this position. In subsequent chapters, we ask how schooling could work differently to treat diverse groups more equally. We synthesize research and theory underlying five approaches to what multicultural education could mean, and we illustrate these approaches with examples and vignettes, applying each approach to various forms of diversity.* (Sleeter a Grant, 2007, s. 4)

*Multikulturní sociální spravedlnost pedagogů zobrazuje učení jako aktivní, společenské, a neoddělitelně spjaté s rozvojem identity, jako multikulturní vzdělávání obhájců, kteří vidí učení jako proces budování znalostí prostřednictvím interakce mysli a zkušeností.* (Sleeter a Grant, 2007, s. 195)<sup>3</sup> Poznání má vždy konkrétní základ, a mladí lidé potřebují konkrétní zkušenosti s cílem rozvíjet znalosti mentálních interakcí s lidmi a předměty kolem sebe. Znalosti, které se nalijí do pasivní mysli, jsou rychle zapomenuty. Jak **Dewey** (1938) poznamenal: *Učitel nemůže začínat znalostí, člení a pokračuje naběračkou v dávkách.*“ (Dewey, 1938 cit. podle Sleeter a Grant, 2007, s. 195) Vsockého (1986) sociální kognitivní teorie směřuje k významu kultury a jazyka, aby se usnadnilo učení. **Vysockij** věří, že jazyk je společenský a kulturní fenomén, který je zásadní pro rozvoj myšlení a že kognitivní vývoj je do značné míry ovlivněn kulturním a sociálním prostředím. Znalosti, které si děti zapamatují a používají, se týkají jejich zájmů a společenského a kulturního prostředí. Dodávají se v jazyce, kterému rozumí, ten je vybudován u dětí v rodině a zahrnuje i jejich aktivní zapojení. Utužit si duševní sílu znamená naučit se vidět sám sebe jako schopného produkovat a využívat znalostí a spojit je k pohledu na sebe sama s etnickou, rasovou a genderovou identitou.

Inspirativním východiskem pro kulturní i multikulturní výchovné působení je zamyšlení se nad samou podstatou a podmínkami vzniku kulturního projevu či uměleckého díla, jež je vizitkou svého původce.

**John Dewey** ve své knize *Art as Experience* (*Umění jako zkušenost*, 1925) upozorňuje na nutnost vnímání a posuzování uměleckých děl v kontextech, které jsou dány sepletím s opravdovým životem a prožitky autora, při nichž tyto produkty vznikaly.

V běžném pojetí je umění často ztotožňováno s architekturou, knihami, malováním, nebo sochami, v jeho existenci odtržené od lidské zkušenosti. Dewey však upozorňuje na fakt, že skutečné umělecké dílo je to, co je produktem zkušenosti. Umělecký produkt, jakmile

---

<sup>3</sup> *Multicultural Social Justice educators view learning as active, social, and inextricably entwined with identity development, like Multicultural Education advocates, they see learning as a process of constructing knowledge through the interaction of mind and experience.* (Sleeter a Grant, 2007, s. 195)



dosáhne klasického statutu, stane se nějak izolovaný od lidských podmínek, za kterých vznikl, a od lidských důsledků, ač byl plozen ve skutečné životní zkušenosti. Když jsou umělecké předměty odděleny od obou podmínek vzniku a fungování v zkušenosti, je postavena kolem nich zeď, která činí téměř neprůhledný jejich obecný význam, jímž je estetická teorie vedena. Umění se pak stává samostatnou oblastí, která je odříznuta od tohoto sepejetí, jež s materiály a cíli, pokaždé jinou formou lidského snažení, prochází až k úspěchu. (Dewey, 1925, s. 3)

*Hlavní úkol tedy spočívá v jediném, co je určující k tomu, aby byla napsána filozofie umění. Tímto úkolem je obnovit kontinuitu mezi rafinovanými a intenzivnějšími formami zkušeností, které představují umělecká díla a každodenní události, skutky a utrpení, které jsou všeobecně uznávány za účelem vytvoření zážitku. Horské vrcholy se nevznášejí bez podpory, ani jen tak neodpočívají na zemi. Jsou zemí v jedné z jejich zjevných činností. (Dewey, 1925, s. 3) <sup>4</sup>*

Aby bylo možné pochopit význam uměleckých děl, musíme na ně na nějaký čas zapomenout, odvrátit se od nich na nějakou dobu, otočit se od nich stranou a využít řádných sil a podmínek zkušenosti, jinak je nebudeme obvykle považovat jako estetické. Musíme dospět k teorii umění prostřednictvím okliky. V teorii se týká porozumění vhléd, bez výkřiků obdivu a stimulace tohoto citového vzplanutí se často nazývá zhodnocení. *Je docela možné, abychom znali květiny v jejich barevných formách a jemných vůních, aniž bychom věděli něco o rostlinách teoreticky. Ale pokud člověk chce pochopit kvetení rostlin, je odhodlán zjistit něco o interakcích půdy, vody a ovzduší slunečního světla, které podmiňují růst rostlin. (Dewey, 1925, s. 4) <sup>5</sup>*

---

<sup>4</sup> *A primary task is thus imposed upon one who undertakes to write upon the philosophy of the fine arts. this task is to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings, that are universally recognized to constitute experience. Mountain peaks do not float unsupported; they do not even just rest upon the earth. They are the earth in one of its manifest operations. (Dewey, 1925, s. 3)*

<sup>5</sup> *It is quite possible to enjoy flowers in their colored form and delicate fragrance without knowing anything about plants theoretically. But if one sets out to understand the flowering of plants, he is committed to finding out something about the interactions of soil, air water and sunlight that condition the growth of plants. (Dewey, 1925, s. 4)*

Zde se nacházejí možnosti cesty k pravdivému autentickému vhledu do podstaty, historických a kulturních souvislostí až k jádru osobní zkušenosti autora díla. Při zkoumání těchto vztahů se dostáváme zákonitě k širšímu pojetí celé tematiky.

## 1.2 Vztah tématu k andragogice

Žijeme ve světě, který nás v mnohém znepokojuje, ale zároveň nám otevírá netušené možnosti. Je to svět, procházející neustálými změnami, poznamenaný národnostními a etnickými konflikty, napětím a sociálními rozdíly, ničivým dopadem moderní techniky na životní prostředí, postupnou degradací kulturních hodnot na konzumní a komerční způsob života, ztrátou sounáležitosti, empatie a etiky v mezilidských vztazích, preferováním vlastní osoby před ostatními, žijeme ve světě, směřujícím k postupnému zániku tradic a kulturního dědictví po našich předcích, ve světě, čelícím zániku přirozené touhy po všeobecném vzdělání a poznání, které by zahrnovalo úplné nezkraslené znalosti historie, žijeme ve světě, který zapomněl na citlivé vnímání a posuzování věcí kolem nás, na kulturu ducha, ve světě, kde vše je hodnoceno z hlediska užitečnosti a možnosti okamžité spotřeby. *Pomíjivost, zranitelnost a křehkost jakékoli identity klade jejího hledače před náročný úkol, a to každodenní povinnou identifikaci...Konzumní verze umění života může svobodu pro každého slíbit, ale poskytuje ji jen střídavě a selektivně.* (Bauman, 2010, s. 87)

Již **Oswald Spengler** ve svém díle *Zánik Západu* (1898) varoval před hrozícím nebezpečím tohoto druhu počínajícím ve 20. století a gradujícím ve století 21. Spenglerova předpověď konce západní civilizace ovšem ostře kontrastuje s hegelianským pojetím konce dějin. V jeho pojetí dějiny nekončí, rodí se kultury, mění se v civilizace, které poté umírají a přenechávají místo silnějším. Člověk, jednotlivec, má sice svou svobodnou vůli, která mu umožňuje měnit svět k obrazu svému, dějiny jako takové jsou ale podřízeny věčným biologickým a sociologickým pravidlům. Civilizace tak nemusí končit *zánikem* v existenciálním smyslu slova, nýbrž spíše jejím *ukončením* a přenecháním pozic jiné, silnější a vitálnější.

Máme možnosti rozhodovat o vlastním osudu a utvářet své životy. Máme tedy zároveň šanci se aktivně podílet na celkové změně společenského a kulturního života k lepšímu? Je nezanedbatelným zjevným faktem, že odpověď zní: *Ano, tuto možnost máme!*

Na tomto místě se otevírají možnosti široké působnosti andragogiky, vědy, která v sobě obsahuje směřování a vedení člověka k jeho celkovému celoživotnímu osobnostnímu rozvoji, jež spočívá v sociologickém kontextu ve všestranném pozitivním vývoji interpersonálních vztahů, komunikace v duchu pravidel morálky a etiky, naplněním vztahů schopností empatického vcítění se do problémů a potřeb druhých. K tomuto nejvyššímu stupni sociální a kulturní autonomie osobnosti vede dlouhá cesta postupného sociálně psychologického vývoje jednotlivce v rámci své kultury, v rámci rodiny, svého společenského začlenění, v rámci subjektivního vnímání reálného světa kolem nás.

Andragogika představuje ve své šíři záběru nesmírné množství obsahů, které otevírají člověku horizonty poznávání a vytváření postojů, přesvědčení a motivů. Mezi jedny z nejdůležitějších výchovných a vzdělávacích cílů této vědy patří výchova a vzdělávání, zaměřené ke vztahu k umění a kultuře jako určující a zároveň obohacující součásti člověka, vztahu k národním, ale i regionálním kulturním hodnotám, i kulturám jiných národů a etnik. Kultura společnosti je, aniž si to mnohdy uvědomujeme, vlastně jakousi základnou, ze které a podle které se odvíjejí všechny nuance formování jedince jako osobnosti, včetně interpersonálních vztahů. Jsme přesvědčeni, že již kultivace člověka postupným všeobecným vzděláváním rozšiřuje jeho schopnosti vnímání a vztahu ke své kultuře i kulturám ostatních národů.

Již **Jan Ámos Komenský** ve svém slavném díle *Via Lucis – Cesta světla* (1668) v duchu pansofismu upozorňuje na potřebu hledání cesty, vedoucí ke sblížení všech národů a jejich vzájemnému porozumění: *Poněvadž jsme konečně shledali, že v pronikání s tímto světlem k národům je jedinou, ale velmi mocnou překážkou množství, rozmanitost a změt' jazyků, odvážili jsme se usilovat o odklizení této překážky novými radami o lepším pěstování všech jazyků, o zjednodušení mnohojazyčnosti a konečně o vytvoření jednoho úplně nového jazyka, zcela promyšleného a filosofického, ba pansofického, jako prostředku obecného světla.* (Komenský, 1961, s. 12)

Podstatu cesty světla - cesty k poznání a porozumění - pak *Komenský* vysvětluje analogicky jako *Platón* ve svém *Podobenství jeskyně* na přirozeném jevu fyzikálních zákonitostí světla a stínu: *Jestliže se něco odvrací od světla, zahaluje se tím samo do stínu... Tak i rozum odvrácený od věcí k sobě samému plodí si stíny přízraků místo pravého poznání věcí.*

*Vůle však odvrácená od boha, svého pravého světla, ať se příjemně zaměstnává čímkoli, je sama sobě příčinou, že považuje stíny za věci.* (Komenský, 1961, s. 69)

**John Dewey** vyjadřuje nezbytnost multikulturního působení ve smyslu přirozeného vnímání lidské společnosti celého světa jako jednoho celku: *Nestačí jen vykládati o válečných hrůzách a vystříhati se všeho, co by dráždilo mezinárodní žárlivost nedůtklivost. Důraz třeba klásti na vše, co druží národ s národem k společné práci za všelidskými cíli a snahami, nedbajíc přitom zeměpisných hranic. Přesvědčení, že národní suverenita je vedle plnějšího, volnějšího a užitečnějšího sdružení a vespolného styku všech lidí mezi sebou jen věc podružná a prozatímní, musí býti lidem hluboko vštípeno do duše a musí tam zůstat uloženo trvale jako účinné opatření.* (Dewey, 1932, s. 133) Výchova uvolňuje schopnost člověka v postupném vzrůstu na cestě za společenským cílem, jinak by demokratického měřítko výchovy nemohlo být užíváno důsledně (Dewey, 1932, s. 133).

Dewey určuje dvě věci, které jsou důležité pro měření ceny útvaru společenského života: jsou to rozsah, do jaké míry jsou všichni členové skupiny účastni společných zájmů, a dále plnost a volnost ve styku s ostatními skupinami. Jinak řečeno: *... nežádoucí společnost je společnost, která zevně i uvnitř staví překážky, bránící volnému styku a vespolnému působení zkušenosti.* (Dewey, 1932, s. 134)

Velmi významnou součástí pole andragogiky je oblast socializačních a resocializačních procesů. *Socializace je funkční tehdy, vytváří-li rozmanité příležitosti, šance k přetransformování genotypové diferenciaci (různosti jedinců) do diferenciaci kulturní (různosti sociální v rozličných kulturách).* (Bartoňková a Šimek, 2002, s. 16) **Šimek s Bartoňkovou** argumentují proti extrémně environmentalistickým názorům o úloze prostředí, protože: *Žádné prostředí nemůžeme vydávat za obecně optimální; nemůžeme určit, co je normální; musíme hledat míru pro každého člověka, neničit autenticitu; potenciál společnosti není součtem potenciálů individuálních; integrita společnosti je založena nejen na shodě, ale i na rozdílech; jednotné působení vyvolává nebezpečí egalitarismu, rovnostářství.* (Bartoňková a Šimek, 2002, s. 16)

Andragogika jako věda o výchově dospělého člověka se zabývá intencionální socializací dospělého člověka, tedy problémy pomoci dospělému člověku andragogickými prostředky ve všech oblastech jeho života. *Andragogika vědeckými metodami poznává realitu výchovy*

*a vzdělávání dospělých... toto zkoumání si vyžaduje interdisciplinární přístup, protože dospělý člověk do těchto situací vstupuje se všemi svými vztahy ke skutečnosti.* (Prusáková, 2005, s. 6)

Cílem Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých, konané v Hamburku v roce 1997, bylo přijetí deklarace nazvané *Agenda pro budoucnost*, jejímž jedním z hlavních bodů je respektování základních demokratických principů vzájemného uznání a společného soužití v duchu humanistických ideí:

*Kultura míru a vzdělání pro občanství a demokracii. Jedním z nejaktuálnějších úkolů naší doby je odstraňovat kulturu násilí a vytvářet kulturu míru založenou na spravedlnosti a toleranci, ve které dialog, vzájemné uznání a respekt nahradí násilí, a to v domácnostech, v komunitách, v rámci jednotlivých národů i mezi jednotlivými státy* (UNESCO, 1997). Andragogika plní integrující funkci, protože se zabývá především formováním lidského potenciálu.

*Jan Ámos Komenský* ve svém díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (cca 1645) upozorňuje na nutnost postupného uskutečňování změn pro lepší budoucnost společnosti již v přístupu k výchově mládeže: *Že náprava věcí se má začínat od nápravy škol, nechť svědčí nejdříve ta okolnost, že školy jsou dílnami světla; a světlo nebo temnota rozumu, znalost nebo neznalost věcí je opravdu prvním působitelem všeho hnutí v životě soukromém i veřejném a prvním zdrojem řádu nebo zmatků ve věcech lidských. A žádným jiným způsobem nedá se doba přivést k lepším mravům, než nápravou mládeže...* (Komenský, 1645 cit. podle Všetečka, 1987, s. 246).

V počáteční fázi vývoje člena společnosti plní nejen vzdělávací, ale i celkovou integrující socializační roli pedagogika, která se od útlého dětství podílí na formování, tříbení, celkové kultivaci jedince, včetně rozvíjení zdravé komunikace v mezilidských vztazích. V dospělém věku našeho osobnostního rozvoje pokračuje v tomto širokém rozsahu působení andragogika.

Pojem andragogika v doslovném překladu představuje vědu o vedení, výchově dospělého člověka: *agógos* – vedoucí, vůdce, vedení, usměřování, *anér* – muž, dospělý, *andros* – 2. pád od slova *anér*, *andragog* – učitel.

Často vzniká názor, že dospělého není třeba již vychovávat, jelikož pojem výchova je spojen spíše s pedagogickou činností. *Andragogika preferovala vždy pojem vzdělání.* (Beneš, 2008, s. 16) **Jaroslav Balvín** však argumentuje proti tomuto **Benešovu** názoru, jelikož: *Zdroj výchovy je ukryt v osvojování informací, které jsou důležité pro praktický život jedince i kolektivu dospělých. Každá informace obsahuje nejenom racionální, ale i hodnotovou složku. Tato hodnotová informace má výchovnou funkci i ve vztahu k dospělému.* (Balvín, 2011, s. 7) **Jochmann** vidí výchovu rovněž jako jednoznačně socializační proces: *Výchovou rozumím jednu ze základních sociálních funkcí a jedno ze základních atropin, spočívající v utváření člověka jako sociální bytosti, ve vytváření sociálních vztahů a přenosu kultury, jako i ve vytváření podmínek, především sociálních a psychických, pro život člověka jako společenské bytosti, výkon jeho sociálních rolí, jeho podíl na kultuře a jeho seberealizaci.* (Jochmann, 1994, s. 18)

Formování jedince dle **Jaroslava Balvína** v oblasti filozofické i světonázorové probíhá během celého života (Balvín, 2008, s. 188). Domníváme se, že právě z této podstaty pramení základní východiska pro potřebu rozvoje **andragogiky** jako vědy o vzdělávání a výchově dospělých. **Zdeněk Palán** charakterizuje toto široké poslání andragogiky: *Musíme si uvědomit, že andragogika není jen úzce pojatá výchova a vzdělávání dospělých. Andragogika si vytváří nástroje pro komplexní pomoc člověku, pro jeho integraci se společností, pro jeho sebeuplatnění, pro jeho humanizaci. V tomto pojetí andragogiky je nutno zabývat se především Jochmannovou kategorií péče. Protože konec konců i výchova, eventuálně vzdělávání, jsou péčí o to, aby člověk byl uplatnitelný, aby byl schopen žít plnohodnotně ve společnosti.* (Palán, 2002, s. 145)

**Zdeněk Palán** zdůrazňuje: *Personalizace, socializace a enkulturace mají stejný výchovný cíl, kterým je utváření a rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejich vztahů ke světu, lidem a společnosti. Nutno si uvědomit, že všechny tyto tři prvky působí v neoddělitelné jednotě jako tři vrcholy trojúhelníku.* (Palán, 2002, s. 21) Jedná se o formování a kultivaci osobnosti člověka jako společenské bytosti, jeho vychovávání a vzdělávání. K tomu v praxi pomáhají 3 aplikované andragogické disciplíny: **personální andragogika**, zabývající se péčí o lidské zdroje a jejich rozvoj v procesu socializace a její podstatnou složkou – vzděláváním, jako důležitého nástroje ve vytváření vztahů člověk – podnik, člověk – práce, člověk – kolektiv, ale i člověk – člověk; **sociální andragogika**, jejímž cílem a úkolem je

pomoc a péče o dospělého člověka při jeho průběžné integraci do života společnosti, zkvalitňování sociálních vztahů v dané societě i ve společnosti, pomoc při změnách, pomoc člověku v sociální nouzi; *kulturní andragogika*, zajišťující pomoc dospělému člověku při akulturaci a udržování jeho kulturní kompetence v přizpůsobování změněným podmínkám a kultivuje osobnost prostřednictvím kulturně-výchovné činnosti. (Palán, 2002, s. 164)

*Širší andragogické pojetí* reprezentuje *animační procesy*: enkulturaci, socializaci, profesionalizaci, edukaci, vedoucí k rozvoji země. Dramatickým společenským procesům odpovídala v historickém vývoji například i dynamická proměna *českého jazyka*. Vzdělání je tedy význačné *politikum*.

Andragogický vztah k tématice kulturní a multikulturní je obsažen i v samotném pojetí přístupu k řešení problémů, které se v poslední době objevují, z nově vzniklých situací a společenských potřeb. Příkladem hodným následování je vytváření nových akreditovaných studijních programů, jejichž snahou je reagovat na situaci setkávání rozmanitých kultur, ke které dochází v současné evropské společnosti vlivem migrace a globalizace, a která je provázána profilováním nových subkultur. Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve dnech 20. - 21. května 2013 ukončilo prvních 12 studentů s úspěchem bakalářský obor *Transkulturní komunikace*. Současná situace klade zvýšené nároky na uskutečnění dialogu napříč kulturami. Jedním z aktuálních úkolů kladených na naši společnost je proto požadavek transkulturní komunikace. Jejím cílem není vytvoření univerzální kultury, ale umožnění takového dialogu, který překračuje hranice etnicity, náboženství, rasy či pohlaví nebo společenských tříd. Absolvent oboru je schopen samostatně analyzovat rozmanité kulturní jevy, chápat je v širším historickém a sociálním kontextu a disponovat základními schopnostmi transkulturní komunikace, dále je vybaven základními pedagogickými dovednostmi. Student oboru si má osvojit vnímání kultury jako projevu specificky lidské činnosti, která člověku zpřístupňuje svět, poskytuje mu orientaci a uspořádává jeho život. Měl by být obeznámen také s tím, že všechny kulturní jevy jsou podmíněné a že se odvíjejí z mnoha různých faktorů a ve vzájemné interakci. Nakonec si má být každý vědom společné lidské vzájemnosti, která je trvalou výzvou k dialogu. (Univerzita Hradec Králové, 2013)

### 1.3 K základním pojmům kulturní a multikulturní andragogiky

Slovo *kultura* je odvozeno z latinského *colere* – pěstovat, obydlovat, starat se, hlídat a chránit. Primárně souvisí se stykem člověka s přírodou, s onou *kultivací* a péčí, která z přírody činí vhodné místo k obývání. *Naznačuje postoj milující péče a ostře se liší od veškerého úsilí podrobit přírodu lidskému panování.* (Arendtová, 1994, s. 136) Nejprve použil tohoto slova pro záležitosti ducha a mysli *Cicero*, který hovoří o *excolere animus*, o pěstování ducha či o *cultura animi*, o kultuře ducha ve stejném smyslu jako dnes používáme výrazu kultivovaný, vzdělaný duch, aniž bychom si byli tohoto metaforického významu plně vědomi.

Ve druhé polovině 18. století dle *Baumana* (2001, s. 10) oddělil pojem kultura oblast lidských činů od skálopevných přírodních faktů. Z toho se zformovaly dva hlavní směry: jeden chápe kulturu jako synonymum umění, tvorby a invence, ... *jako oblast, která povznáší nad hladinu průměrnosti a obyčejnosti.* (Bauman, 2001, s. 10) *Hannah Arendtová* v tomto směru pojímá kulturu jako z konvencí vymaněnou, nespoutanou protikladem pokryteckého šosáctví, jemuž se kultura maximálně hodí jako důkaz společenského postavení (Arendtová, 1994, s. 126-128). Druhý diskurs se vyvinul z rané antropologie, oblast kultury výrazně demokratizoval. Kultura přestala být vlastností, jíž jsou nadaní jen vybraní jedinci, kteří ji v lepším případě propůjčují ostatním, z výlučnosti jen pro někoho se stalo prostředí pro všechny. *Právě toto pojetí začalo počátkem 20. století sociologii kulturalizovat zevnitř.* (Edwards, 2010, s. 15)

Dnešní obsah a smysl slova kultura dle Arendtové (1994, s. 126-128) pochází z římského pojetí, symbolizujícího krajinu jako přeměnu divoké přírody v krajinu obydlenou lidmi, zároveň kulturu pečující o památky minulosti. Opravdový smysl tohoto slova nyní obsahuje mnohem více než v římském pojetí. Kultura jedince je charakterizována jako lokalizovaná v určitém čase a prostoru. Je podmíněna geograficky a historicky. *Osobní kultura jedlivce* je definována jako: ... *soubor jeho osobních vzorců chování, jeho metod práce, jeho myšlenek a názorů, postojů a hodnotících soudů. Je to soubor subjektivní, nemusí být vždy uznáván a pozitivně hodnocen druhými.* (Spousta, 1998, s. 9) V osobní kultuře jedince se projevují jeho rozumové a volní kvality, schopnosti, což je předmětem



zkoumání kulturní antropologie, jejíž základy položil v r. 1871 **E. B. Tylor** svým dílem *Primitive Culture*.

**Burke** popisuje vývoj užívání *pojmu kultura*, jenž se původně používal k označení vysoké kultury. Poté byl rozšiřován směrem dolů a zahrnoval též nízkou neboli lidovou kulturu. Původně tento pojem označoval umění a vědu, později se začal užívat i k označování lidových ekvivalentů umění a vědy. V současnosti se tímto výrazem označuje široká škála artefaktů - vizuální objekty, nástroje, domy atd. a každodenních činností - rozhovory, čtení, hraní her. (Burke, 2011, s. 43-44)

Sociologie a společenské vědy se vždy vážně zabývaly kulturou jakožto způsobem života, ale chápání kultury se vžilo spíše pod záštitou *umění*. Vzestup studií populární kultury, mediální teorie, vizuální analýzy měl v průběhu 20. století za následek, že se dříve oddělené disciplíny nutně musely střetnout, což vedlo k tomu, co se nazývá *Obrat ke kultuře*. Zajímat se o významy pojmu *kultura* v sociálních vědách znamená vždy na prvním místě zkoumat způsoby jejich užití.

**Buryánek** definuje pojem *kultura* prostřednictvím sedmi základních charakteristik současného antropologického myšlení jako kulturu: *integrovanou, adaptivní, negenetickou, naučitelnou, sdílenou, symbolickou a specificky lidskou* (Buryánek, 2002, s. 51).

Kulturu je nutno v antropologickém pojetí chápat jako *integrovaný systém*, kde jednotlivé složky jsou ve vzájemných vztazích, tvoří systém, jemuž antropologové říkají *struktura, konfigurace* nebo *kulturní vzorec*. Znamená to například související uspořádání rodiny a příbuzenských vztahů se způsobem hospodaření, statusovým uspořádáním, čili sociální stratifikací, nebo i se způsobem dělení moci a sférou politiky. V případě posunu jedné z kulturních složek, dochází k proměně (rekonfiguraci) vzorce a celé kultury. *Adaptivní vlastnost* kultury znamená, že konkrétní podoba každé kultury je výsledkem adaptace na konkrétní přírodní prostředí, které dané společenství obývá. *Negenetičnost kultury* spočívá v jejím předávání výhradně v procesu učení, tedy pouze výchovou. Význam toho, že je *kultura sdílená*, obsahuje skutečnost, že jednotlivci, tvořící určité kulturní společenství, jsou nositeli stejného kulturního vzorce, což umožňuje jejich vzájemnou komunikaci a porozumění. *Symboličnost kultury* charakterizuje autor jako: *Síť významů, do níž je člověk zapleten*. (Buryánek, 2002, s. 51) Kultura tedy je uspořádanou soustavou symbolů, které

tvoří kód naší komunikace a zároveň úhel pohledu na okolní svět. Kultura je zároveň považována za *specificky lidskou*, což znamená, že jejím nositelem může být pouze člověk.

**Kultura jako žitý svět** rovněž figuruje v samém centru **Giddensova** díla. Při popisu organizace sociálních systémů užívá termín *žitý svět*, jímž rozumí celkový způsob života dané společnosti, což zahrnuje každodenní sdílené vědění a vědomí společenských skupin a jejich systematictější intelektuální formace a kulturní produkty (Giddens, 1991, s. 83). Rovněž **Thompson** sdílí podobný názor: *Kultura je modelem významů ztělesněných symbolickými formami včetně jednání, mluvení a významuplných předmětů nejrůznějších druhů, jehož zásluhou jednotlivci mezi sebou komunikují a sdílejí zkušenosti, názory a přesvědčení.* (Thompson, 1990, s. 132) Socializací do rámce vlastní kultury lidé získávají dispozice, jež vyvolávají rutinizované jednání. Zahrnují sémantické, regulativní a transformativní schopnosti lidského jednání.

**Palán** charakterizuje objekt realizace **kulturní andragogiky**, kterým je **kultura**. Pod pojem kultura zahrnuje komplexní souhrn materiálních i nemateriálních, minulých i současných výsledků lidské činnosti, přejímaných a předávaných dalším generacím: všechny lidské výtvořky (včetně technických), filozofické názory (morální hodnoty, lidskou činnost a její výsledky v oblasti vzdělávání, výchovy, vědy, umění, rozšiřování a uplatňování duchovních hodnot), socio-kulturní regulativy (hodnoty, normy...), symbolické systémy (řeč, umění) a instituce, v nichž se kultura uskutečňuje. *Kultura zároveň charakterizuje dosaženou úroveň vývoje společnosti.* (Palán, 2002, s. 161) Pojem **subkultura** je ve světovém měřítku synonymem pro kultury národní, kultury vrstev a tříd, teritoriální, etnické, rasové apod. Ztotožní-li se jednatel s kulturou sociální skupiny (jejími hodnotami, ideami, normami), hovoříme o **kulturní identitě**. Chování lidí bývá kulturou modifikované. Chování, které je charakteristické pro určitou kulturu, vytváří **kulturní vzorec**, jenž se promítá ve veškerém chování i jednání, tedy i v prostředí edukačním. Palán připomíná i pojem **kultura v posunutém - hodnotícím významu**: kultura politiky, kultura práce, tělesná kultura, atp. V socializačním procesu existuje vztah a podmíněnost kultury s výchovou a společenským vývojem: *Pro kulturní andragogiku, pro výchovu a vzdělávání dospělých (další vzdělávání) není kultura jen předmětem zájmu, ale výchova a vzdělávání dospělých je i součástí kultury, jejím odrazem na konkrétním stupni vývoje společnosti.* (Palán, 2002, s. 161) Spojení dalšího vzdělávání s kulturou se projevuje v tom, že další vzdělávání nabízí

široké spektrum vzdělávacích aktivit, od vědy a umění, přes kulturu zájmovou až k rozmanitým možnostem využití volného času.

**Kulturní andragogika** představuje 2 zásadní procesy: 1/ pomoc dospělému člověku při akulturaci a udržování jeho kulturní kompetence v přizpůsobování změněným podmínkám a 2/ kultivaci osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti.

Dostáváme se ke shrnutí charakteristiky, obsahu a významu **kulturní andragogiky**. Nejedná se tedy o jednoznačně determinovanou vědní disciplínu. *Vzniká ze společenské potřeby a nutnosti ucelené antropomorfní a sociomorfní výchovy. Teoretická východiska kulturní andragogika čerpá z andragogiky, teorie kultury a osvěty. Konstituuje se víceméně narací.* (Palán, 2002, s. 162)

Vztah kultury a výchovy vysvětlují **Spousta a kolektiv** na jeho vývoji jako společenský proces. Takto jej chápal **Platón, Aristoteles** i **Jan Ámos Komenský**, který usiloval o nápravu věcí lidských. Současná **výchova** má **funkci kontinuální** neboli **transformační**, která se projevuje ve vývoji celého lidstva, funkci **sociogenetickou**, jež souvisí s vývojem určitého společenství, a **ontogenetickou**, zřetelnou ve vývoji jedince v průběhu celého života. Takové pojetí výchovy je uceleným a zároveň otevřeným systémem, jehož základním prvkem je jedinec. *Výchova je velmi důležitý projev kultury, je nositelkou jejího rozvoje a kvality. Vztah kultury a výchovy je tedy dialektický. Navzájem se ovlivňují a vzájemně působí na svůj rozvoj a kvalitu. Společnost, která má dobrý výchovný systém, je i vysoce kulturní.* (Spousta a kol., 1998, s. 11) Talentovaní a pracovití lidé jsou největším bohatstvím státu.

**J. A. Komenský** považoval za základ plného rozvinutí člověka rozvoj jeho rozumových, citových a volních kvalit. Tento rozvoj předpokládá i velkou míru **autoregulace**. Vývoj je kontinuální, dochází k němu postupným vyžíváním organismu i psychických kvalit jedince, na kterého působí kvalita prostředí i výchovy – rodinné, školní i mimoškolní. Na rodinu a školu působí společnost. Z této skutečnosti vycházeli významní pedagogové **John Locke** a **J. H. Pestalozzi**. *Citový rozvoj jedince je předpokladem jeho rozvoje mravního a obojí pak významně ovlivňuje harmonické vyžívání osobnosti. V dospělosti je trávení volného času výsledkem těch vzorců chování a priorit hodnot, které si jedinec postupně tvořil v průběhu života.* (Spousta a kol., 1998, s. 13) Knihu, obraz, hudební dílo, divadelní hru je možno plně pochopit a prožít jen na základě konkrétních zkušeností, prožitků a dovedností.

Proto je velmi důležité, aby již od dětství byl volný čas jedince věnován alespoň částečně hodnotným aktivitám. Mají význam i z hlediska psychologického, činí náš život hodnotnější, zajímavější, zbavují nás špatných nálad a nudy. Umělecké aktivity posouvají kvalitu života jedince do pozitivních hodnotových dimenzí, proto jednou z nejzásadnějších je **formativní funkce umění**.

Akcent na **demokratizační a humanizační význam umění** je obsažen v myšlence **Johna Dewey**: *Umění není nic odděleného, nepatří jen několika vyvoleným, ale je něčím, co má dát konečný smysl a dovršení všem projevům života.* (Dewey, 1925, cit. podle Spousta a kol., 1998, s. 35)

Za vlastního tvůrce moderní globální vědecké definice **kultury** je považován anglický sociální antropolog **Edward Burnett Tylor**, který podal v úvodu své práce **Primitive Culture** (1871) první antropologické vymezení pojmu: *Kultura neboli civilizace je složitý komplexní celek, zahrnující poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, které si člověk osvojil jako člen společnosti.* (Tylor, 1871 cit. podle Maříková, 1996, s. 548) Na rozdíl od axiologického přístupu, jenž za kulturu považuje zejména třídu věcí a jevů, humanizujících a kultivujících člověka, toto antropologické pojetí kultury nemá hodnotící význam. Počítá s existencí mnoha svébytných kultur, které přísluší různým společenstvím a poskytuje tak možnost srovnání a výzkumu jednotlivých sociokulturních systémů. V charakteristice **Terryho Eagletona** (2001) se projevuje historický posun: *V jediném pojmu se matně vyjevují otázky svobody a determinismu, činnosti a pasivity, změny a identity, daného a vytvořeného..., dialektika mezi umělým a přírodním.* (Eagleton, 2001, s. 10) Tentýž autor chápe kulturu dokonce jako: *... druh etické pedagogiky, jenž nás činí způsobilými pro politické občanství.* (Eagleton, 2001, s. 15) Tuto skutečnost podrobil vědeckému rozboru německý filozof a pedagog **Wilhelm Dilthey** (1883-1911). Názory, že **výchova je procesem vrůstání do kulturních hodnot**, se Dilthey stal jedním z čelních představitelů tzv. **pedagogiky kultury**. Ta se rozvíjela do řady směrů, hlavně v období před 2. světovou válkou. Byl v nich kladen důraz na osvojování hodnot, všeobecnost myšlení, přenosnost citů, empatii, včetně představ o *Království ducha na zemi*. (Chmaj, 1963, s. 535) Pedagogika kultury byla však také kritizována za interpretaci kultury v její ideální a absolutní podobě. Vláda fašismu se podílela na jejím úpadku. Od 70. let 20.

století znovu ožívají základní otázky smyslu a hlubšího porozumění jemnostem života, otázky lidské kultury.

*Jiří Vomáčka* analyzuje všeobjímající význam kultury: *Od konce 19. století se stává kultura dominantní rovinou společenského života. Jako lidský způsob života má určité vlastnosti, je naučená, sdílená, symbolická, integrovaná, racionální, dynamická a adaptivní. Osvojuje se učení a v tomto smyslu je jak naším dědictvím, tak i naším odkazem. Zavazuje nás k rozvíjení jejích čtyř významů: individuálního stavu vědomí, úrovně intelektuálního vývoje celé společnosti, umění a celkového způsobu života lidí.* (Vomáčka, 2002, s. 12)

Stav moderní společnosti, v níž vazby a kontakty mezi lidmi oslabují natolik, že pravidla jednání, jimiž se lidé řídí, přestávají platit, označil *Émile Durkheim* (1893) pojmem *anomie*. Podle Durkheima je tato oslabená sociální regulace způsobena dělbou práce a rozrůznováním životního stylu. K anomii vedou i procesy, způsobující porušení sociální rovnováhy, kdy se v důsledku změny norem chování proměňují společenské hodnoty.

*Robert Merton* (1938) posunul chápání anomie od celospolečenského stavu k podmíněnosti chování některých sociálních skupin: *Ty sociální skupiny, které k dosažení kulturních cílů nemají odpovídající, společností uznávané prostředky, tihnou k dosažení těchto cílů jinými způsoby, odchylovají se od platných společenských norem.* (Sirovátka, 2002, s. 95)

O dvacet let později zpracoval *Leo Srole* (1956) koncept, který odkazuje k sociálně-psychickému stavu člověka, jehož podoba se může měnit od sounáležitosti s jinými lidmi až k vzdálenosti a odcizení od nich. Populace, která je frustrovaná a anomická, má také větší sklony k *netoleranci* a *xenofobii*. *Srolův index anomie* aplikovali ve svém výzkumu v českém prostředí *Rabušic* s *Marešem* v roce 1995. Výsledky ukázaly, že u nás existuje více než 2 pětiny anomických osob (37%) starších 18 let. *Deficit interpersonální důvěry* vytváří antisociální klima a vede ke *xenofobním postojům* v české polistopadové společnosti. Toto zjištění je velmi zásadní. *Tomáš Sirovátka* ve své knize *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice* důrazně upozorňuje na souvislost anomického stavu české populace s hrozbou narůstajících projevů vzájemné nesnášenlivosti a společenského rozkladu: *Má-li u nás vzniknout multikulturní společnost, v níž národnost, barva pleti a*

*náboženské přesvědčení hraje v lidské kooperaci stále menší roli, je nutné mít na paměti, že pocity anomie a nedůvěry jsou živnou půdou pro netoleranci a společenskou desintegraci.* (Sirovátka, 2002, s. 106)

Srovnání pojmu *tolerance* s *pluralismem* se věnuje **Jan Sokol** se ve svém díle *Malá filozofie člověka*, zamýšlí se nad tím, *...zda tolerance není příliš neurčitý pojem, který definuje jako schopnost a ochotu snášet, co se nám nelíbí.* (Sokol, 1998, s. 252) Pluralismus je dle Sokola (1998, s. 252) vnitřní schopností a přesvědčením jednotlivých svobodných lidí a slouží rovněž jako ochrana společnosti. **Skácelová** obohacuje pojetí pluralismu a tolerance v duchu českého filozofického názoru (**Hus, Komenský**), že: *Pravda se žije.* Toleranci vnímá jako vlastnost i postoj, což zahrnuje ochotu k dialogu, otevřenost myšlenky změny. Právě v této oblasti se nachází paradoxní jednota stálosti a změny ve výrazné rovině, jelikož každá kultura nebo skupina lidí má sklony k izolaci vlastních hodnot, které jsou možností přetrvání a přežití dané kultury. Jedná se o *snahu o stálost*, která je přirozenou součástí kultury a její kontinuity. *Změna je podmínkou vývoje a kultura, která se jakýmkoliv změnám brání, může stagnovat. Pokud se otevíráme jinému pohledu, otevíráme se změně a riskujeme onu vlastní proměnu a současně tím paradoxně můžeme posílit identitu vlastní kultury, která sebe sama dokáže lépe identifikovat.* (Skácelová, 2004, s. 58)

*Tolerance* neznamena přijetí něčeho, co se nám nelíbí, ale prozkoumání, proč se nám to nelíbí, co z toho pro nás plyne, *... je to také prověření naší trpělivosti a pokory, a hledání různých podob lidskosti a života. Žít toleranci, podobně jako žít pravdu, není laciným a jednoduchým řešením, které předpokládá osobní i společenské nasazení a možná i pád našich vlastních vnitřních hradeb.* (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 58)

**Fujda, Klocová a Kundt** se zabývají analýzou působení prostředí na jedince a z toho plynoucích *interakcí výchovných*. Všechny součásti našeho života vstupují do našich rozhodovacích procesů, jsou to jakási teoretická východiska, jejichž prostřednictvím interpretujeme dění kolem sebe...na místě je obezřetnost, zdrženlivost a poctivá snaha proniknout za vnější fasády. *Tam, kde je potlačována kritika ve prospěch jediné pravdy a jasných jednoduchých řešení, se brzy rodí nespravedlnost a násilí.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 25) Cílem učitelského povolání je formovat jistým způsobem život a jednání jednotlivců. Pedagogové jsou svým působením spolutvůrci formování společenství, kultury školy a

individuální osobnosti svých žáků. Na utváření společnosti, kultury, druhých lidí i sebe samých se podílíme všichni, pedagogičtí a andragogičtí pracovníci jsou však odborníky, kteří toto mají v obsahu své práce. Proto ke své činnosti musí přistupovat velmi zodpovědně a citlivě, zvláště pokud se týká multikulturní výchovy.

Komplexnější podstata pojmu **Multikulturní výchova** obsahuje: 1/ Její hlavní realizace je edukační praxe, která probíhá ve školní výuce, ale rovněž v mnoha osvětových projektech, v muzeích, výstavách, festivalech, v publikacích vládních i nevládních organizací, národních i mezinárodních. Jsou to např. programy Evropské unie, zaměřené na mezinárodní výměnu mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, na podporu výuky cizích jazyků aj. 2/ Pedagogická teorie není zdaleka jedinou vědou, podílející se na rozvoji multikulturní výchovy. Jedná se o velmi rozvinutou teorii, která vychází z několika vědeckých disciplin: etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historické vědy, teorie komunikace aj. Poznání o daném jevu a jeho pochopení lze tedy získat jen v interdisciplinárním pohledu. 3/ Multikulturní výchova je také oblastí empirických výzkumů, které se provádějí zejména v zahraničí. 4/ Multikulturní výchova je systémem informačních a organizačních aktivit. Existují podpůrná zařízení, i na mezinárodní úrovni: např. odborné časopisy, informační centra a databáze pro multikulturní výchovu, vědecké asociace, jsou pořádány mezinárodní konference o multikulturní výchově atd. (Průcha, 2006, s. 22)

Význam vlivu výchovného procesu na způsob vnímání zkrácených informací a vytváření vlastních postojů vysvětluje **Buryánek: Předsudek získáváme v procesu sociálního učení, ať už toto učení probíhá spontánně nebo řízeně (ve škole). Výchova výrazně nastavuje naše vnímání, a činí tak některé zkušenosti důležitějšími, protože zapadají do naučených rámců. Výchova filtruje i naše zobecnělé, sdílené zkušenosti, tedy to, na jaký typ zpráv z druhé a třetí ruky jsme naladěni.** (Buryánek, 2005, s. 42) Jedná se o jakousi názorovou strnulost. **Předsudek v širším významu je většinou chápán jako uzavřený postoj k čemukoliv, který se utváří jednou a priori danou náboženskou či ideologickou determinantou a nezávisí na okamžité situaci, neopírá se o porozumění.** (Maříková, 1996, s. 875) Jedná se o jakousi postojovou uzavřenost, o negativní postoj k určité skupině osob, který má ospravedlnit jejich diskriminaci, a to nikoli na základě jejich osobních vlastností, ale

kvůli členství k dané skupině. Může být spojen také s projekcí vlastností, s nimiž nejsme spokojeni. Předsudek je zobecněním, dle něž určitá skupina lidí má nižší hodnotu než my sami. Lze jej vnímat také jako zvláštní typ agresivního chování, jenž je reakcí na vlastní frustraci. **Gordon Allport** v této souvislosti mluví o objektu předsudku jako o *obětním beránkovi*, který plní funkci náhradního předmětu agrese (Allport, 1955, s. 369-373).

Další vysvětlení našeho sklonu k omylům v tomto směru nabízí učení o *základní atribuční chybě (the ultimate attribution error)*. Tuto teorii zformuloval v roce 1979 **Thomas Pettigrew** na podkladu analýzy Allportova přínosu k poznání příčin předsudků. Budeme-li se my nebo druzí chovat tak, že je nám (nebo jim) možné toto chování vytknout (*reprehensibly*), u druhých, a zejména u příslušníků cizích neznámých skupin, máme tendenci připsat to jejich povaze, zatímco u členů vlastní skupiny včetně své osoby hledáme příčinu v situačních faktorech, v nešťastné náhodě. Zvláštní je, že u chování, za které se můžeme pochválit, je tomu přesně naopak. Usuzujeme, že my jsme takoví stále a u cizích to ovlivnily okolnosti. (Vybíral, 2005, s. 67)

**Jan Ámos Komenský** ve svém díle *Cesta světla* vysvětluje na příkladu dvojitého průhledného tělesa, které láme paprsek a vytváří zkreslené podoby věcí, souvislosti s vnímáním věcí, které nepřicházejí bezprostředně z věcí, ale z cizího podání a plodí tak často pokřivené a mylné dojmy: *Proto všechno, co je v lomu paprsků, má zkreslenou polohu, tvar a barvu. Neboť se zdá, že je položeno výše nebo níže, že je větší nebo menší, nebo jinak zbarvené než vskutku je. Tak také všechno, co poznáváme prostřednictvím předsudků, poznáváme křivě.* (Komenský, 1961, s. 62)

Hlavní příčinou neporozumění příslušníkům jiných kultur jsou zažité *stereotypy chování*. Koncept *stereotypu* použil jako první **Walter Lippmann**, který hovoří o *obrazech*, jako předem daných schématech vnímání a hodnocení. Většinou nevznikají na základě vlastní zkušenosti, ale jsou přejímány z jiných zdrojů, včetně masových médií (Lippmann, 1922, s. 95). *Náš stereotypizovaný obraz ukazuje svět takový, jaký si myslíme, že je, ne jeho skutečnou podobu. Ve většině případů vnímáme okolí jako kombinaci reálně existujícího a očekávaného.* (Sirovátka a Sedláková, 2002, s. 134) Jestliže je stereotyp pevně zakořeněn, naše pozornost je přitahována k faktům, které jej podporují, a opomíjí jevy protikladné. Stereo-



typy mají často iracionální charakter, je proto obtížné je změnit logickými argumenty. Ani odporující osobní zkušenosti je zpravidla nevyvrátí.

Nejdrastičtějším způsobem, jak odstranit nositele etnokulturní odlišnosti, je **genocida**. *Teprve nyní vycházejí najevo otřesná fakta o deportacích etnických menšin (Čečenců, Ingušů, Krymských Tatarů, ...) v bývalém Sovětském Svazu. Kolikrát byly v průběhu historie vypovězeny židovské komunity z území, které si evropské národy uzurpovaly za své? Kolik vypovědacích ediktů postihlo Romy?* (Hübschmannová, 2002, s. 11)

Dostáváme se k nebezpečné ideologii, jejíž hlasatelé se často prezentují okázalým vlastenectvím, proto není mnohdy jednoduchá její včasná identifikace: **Nacionalismus** je původně politický princip, který tvrdí, že politická a národní jednotka musí být shodné. Je teorií politického oprávnění, která požaduje, aby etnické hranice nebyly přetřaty politickými hranicemi. (Gellner, 1993, s. 12) **Gellner** analyzuje **Kantovo** přesvědčení, které nacionalismus přirovnává k stranickosti, obsahující snahu dělat výjimky kvůli sobě samému nebo ve svém vlastním případě. Tuto vlastnost považuje za lidskou slabost, z níž vyplývají všechny ostatní; ... je nakažlivá pro národní cítění jako pro všechno ostatní, čímž způsobuje to, co Italové za Mussoliniho nazývali **sacro egoismo nacionalismu**. (Gellner, 1993, s. 13) Nacionalismus není tím, čím se prezentuje sám před sebou. Kultury, o kterých tvrdí, že je brání a oživuje, jsou často jeho vlastní vynálezy, nebo jsou až k nerozeznání přetvářeny. Je však hluboce zakořeněný, nebude lehké jej popřít. *Národnostní ideologie trpí průběžným falešným sebevědomím. Jeho báje převrací skutečnost: tvrdí, že chrání starou lidovou kulturu, zatímco ve skutečnosti vykonává novou vysokou kulturu; tvrdí, že ochraňuje starou lidovou společnost, zatímco ve skutečnosti pomáhá vytvářet anonymní hromadnou společnost.* (Gellner, 1993, s. 135) Tato ideologie hlásá a obhajuje kulturní rozdílnost, ačkoli ve skutečnosti si vynucuje stejnorodost jak uvnitř, tak v menší míře i mezi politickými jednotkami. Nacionalismus propaguje zásadu stejnorodých kulturních jednotek jako základnu politického života a povinné kulturní jednoty vládců a ovládaných. Politická efektivnost národního cítění by byla značně zeslabena, kdyby nacionalisté měli právě tak jemný cit pro zla spáchaná vlastním národem, jako mají pro zla spáchaná proti němu.

Ruku v ruce s nacionalismem kráčí problematika **rasismu**: *Rasismus a rasové teorie vyvedávají jenom určité lidi a etnické a jazykové skupiny s určitými tělesnými a psychickými*

vlastnostmi a tito lidé jsou obvykle pokládáni za vyvolené a jediné představitele nejvyšší lidské kultury a lidstva vůbec. (Wolf, 2000, s. 113) **Jakub Hladík** upozorňuje na historické kořeny rasismu, který vznikl v otrokářské společnosti, kde ospravedlňoval porobu a utiskování otroků, zároveň měl obhájit zotročování jedněch národů a lidských skupin druhými. Rasistické názory a ideologie byly používány k ospravedlňování řádu nebo ideologie a politiky rasistického státu. Rasismus se tak řadí k nejnebezpečnějším ideologiím 19. a 20. století. (Hladík, 2006, s. 67)

Rozdělení na **my** a **oni** je konstantou lidských dějin. Rozdíly v chování vůči lidem ze stejné a jiné civilizace pramení dle **Huntingtona** z těchto příčin: *Z pocitů nadřazenosti (někdy rovněž i méněcennosti) vůči lidem považovaným za odlišné, ze strachu a nedůvěry k těmto lidem, z obtíží, které provázejí komunikaci s těmito lidmi jakožto důsledek rozdílů v jazyce a normách společenského chování, z nedostatečné obeznamenosti s předsudky, motivacemi, společenskými vztahy a zvyky těchto lidí.* (Huntington, 2001, s. 144) **Identitu** lze ve všech rovinách charakterizovat jen ve vztahu k jinému, k jiné osobě, kmeni, rase nebo civilizaci. Vlivem vynálezů v oblasti dopravy a komunikace se v dnešní době zvýšila intenzita, symetričnost i obsažnost interakcí mezi lidmi z různých civilizací. V důsledku toho vzrostl význam civilizační identity.

Identita souvisí se sebereflexí a sebe prezentací. *Obecně lze říci, že čím je člověk (skupina) vnitřně svobodnější, tím je jeho (její) identita operativnější, vědomější, integrovanější v celé komplexnosti. Je spíše vědomou oporou, než překážkou v rozvoji.* (Dohnalová, 2012, s. 7) Sebevýjádření je spojeno s prezentací sobě vlastních kulturních prvků. Jak je tedy v podstatě z etnomuzikologické perspektivy nahlížen **vztah identity a hudby**? Kromě toho, že je hudba považována za významný prostředek integrace člověka se sebou samým, je hudba jako společenská aktivita především ideální na to, aby vyjadřovala **kolektivní identitu**. Jak dosvědčují často etnomuzikologové (např. Turino, 2008; Shelemay, 2001), někdy tuto kolektivní identitu dokonce zakládá (Jurková, 2012, s. 15).

V poslední době se po celém světě v mnoha zemích vyvíjejí nové hudební a jiné umělecké styly, jež jsou důkazem vlivů i symbiózy více kultur, v nichž se snoubí původní tradiční kulturní charakteristiky země s prvky zcela odlišných kultur.

## 2 O VZTAHU KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY

K širším dopadům globalizačních procesů a jejich projevům i v uměleckých oblastech dochází v důsledku spojení a prolínání kultur, což se odráží a je zjevné obzvláště v postupně se měnících hudebních stylech některých zemí. Pokud vycházíme z myšlenky, že hudba spojuje, jedná se o velkou sjednocující sílu i v multikulturním rozměru. Hudba a veškeré umění je zdrojem pocitů a ty jsou úzce spjaty s porozuměním a náklonností. Příkladem takového vývoje je *Maroko*, kde došlo od 90. let minulého století po současnost ke značné změně původních hudebních stylů, a to postupnou inspirací rapovými prvky amerického hip hopu, které se prolínají s tradičními elementy východní kultury. Marocká píseň představuje duch Země, snoubí se v ní prvky Východu, Západu, Maroko, jako pomyslná křížovka zeměkoule, je názorným příkladem globalizace.

Současný svět je vystaven silným globalizačním tendencím a tato skutečnost zásadním způsobem ovlivňuje mnoho oblastí společnosti, mezi ně patří také jazyk a etnicita, v nichž sílí procesy asimilace. Z 6.000 dosud existujících jazyků světa je 90 % ohroženo zánikem. Jak tento trend zmírnit či obrátit? Lze však jmenovat řadu úspěšných případů etnicko-jazykové revitalizace z oblasti Evropy (Velšané, Baskové, Laponci) i z jiných světadílů (Maoři na Novém Zélandu). Jazyková asimilace je uspíšena skutečností, že velkou část malých řečí tvoří pouze jazyky s orální tradicí, které se udržují jen díky izolaci svých uživatelů. Avšak také mnoho malých jazyků s vlastním písemnictvím nemůže pokrýt všechny oblasti života. V této souvislosti se jedná o etnickou asimilaci. V určitých případech etnického rozrůžňování může docházet i ke vzniku státních útvarů. (Šatava, 2009, s. 46 – 61)

*V Evropě již dlouhodobě, v USA relativně nedávno převládá přístup, v němž se posilování specifické kulturní identity menšin ukazuje jako důležitý prostředek a mechanismus jejich integrace do etnicky či národnostně odlišného prostředí. (Gabal a kol., 1999, s. 78)*

Teprve ve chvíli, kdy si jsou příslušníci menšiny jasně vědomi své vlastní specifické identity, dokážou také bez problémů zvládat kulturní, jazykové a národnostní prostředí většinové společnosti a identifikovat se s touto společností i se státem jako s vlastním.

Významné je uplatnění funkce kultury a umění v působení formativního potenciálu stimulačního. Kontakt vnímajícího jedince s uměním přispívá k rozvoji jeho senzibility, fantazie, imaginace a invence, podněcuje jeho aktivní postoj ke světu i kulturní potřeby jako

potřeby autentické, které korespondují s hledáním a nalézáním jeho vlastní *identity*. Stimulační funkce umění se projevuje zejména v období duchovní pasivity jedince či národa, v dobách politické poroby a sociálního útlaku, tím, že pobízí, podněcuje, udržuje tak naději a víru v lepší zítřky.

## 2.1 Otázky kulturní andragogiky

Znepokojujícím trendem této doby, kterým je třeba se v pedagogickém a andragogickém působení zabývat, je současný spotřebitelský přístup k životu: *A protože po globální konverzi světa směrem k hodnotám materiální povahy a z ní plynoucí snaze především mít (a méně již být) hledá část mladé generace svoji identitu v materiálním naplnění života a inklinuje k požitkářskému trávení volného času, je pedagogika nucena hledat metody a prostředky, jimiž by byla schopna takový způsob prožívání volného času výchovně ovlivnit.* (Spousta, 1998, s. 38) O pedagogických aspektech této problematiky bylo jednáno na mezinárodní konferenci 1967 v Ostravě. Byla zde projednávána nutnost promýšlet vedle otázek výchovy k občanskému soužití i otázky k účelnému využívání volného času a kulturnímu požitku.

V poslední době roste například význam *muzeopedagogiky*, čili výchovy vycházející z muzea. Setkáváme se se snahou vytvářet tzv. *interaktivní dětská muzea*. Podle amerického principu *Hands on* by se zde mělo umožnit dětem, mládeži a celým rodinám *prožívat kulturu jako živý proces*. *Výstavy by měly být koncipovány, aby u návštěvníků vzbuzovaly přání, iritovaly, provokovaly otázky a aby současně povzbuzovaly k hledání odpovědi.* (Spousta, 1998, s. 70)

V reakci na morální, estetickou a ekologickou devalvací je nutné hledat v současné době nástroje, jak řešit vztah k umění, k mravnímu usměrňování chování a jednání člověka. *Jako zvláště naléhavé jsou pocíťovány otázky, jak člověk získá schopnost poznávat pravé hodnoty a odlišit je od pseudohodnot, hodnot nepravých a falešných?* (Spousta, 1998, s. 30) Jak se vůbec člověk stává vnímavým a citlivým k těmto hodnotám? V této souvislosti mohou být *cesty rozličné*. Umění plní v životě člověka celou řadu rozmanitých funkcí. Hudbu vnímáme přes gnoseologické procesy, má rovněž význam citového působení. *Aristoteles* zdůrazňoval jako nejzákladnější funkci umění *uspokojování estetických potřeb člověka*.

Český sociolog, filozof a pedagog **Inocenc Arnošt Bláha** (1879 - 1960) dělí sociální funkce umění na: estetickou, sociálně integrační, duchovně a mravně propagační, duchovně reprezentační, sociálně konsolidační a sociálně stimulační. *Umění je zhmotněným, ale současně živým dokladem dialogu umělce s jeho společností.* (Spousta, 1998, s. 33) Tato schopnost zachování poznaného a prožitého v neměnné podobě, jež podává obraz doby, se nazývá **funkce petrifikační**.

**Národní české kultuře** byla a je nejbližší slovenská kultura, mnohá díla např. **J. Kollára** a **P. J. Šafaříka** jsou majetkem obou národů. Národní kulturu tedy lze definovat jako souhrn výtvorů, hodnot a způsobů chování, které byly přijaty a uznány za důležité pro celý národ. Národní kultury mají **prvky svébytné** a **prvky souhlasné** s národy druhými.

**Kulturní dědictví** je jen část těchto výtvorů a vzorů, která se osvědčila natolik, že mohla být předána následujícím pokolením. Podléhá idealizaci, stává se souborem nedotknutelných, posvátných hodnot, symbolů, spjatých s emocionálními prožitky, což je integrujícím faktorem pospolitosti národa.

V rámci projektu *Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů*, podpořeného Evropským sociálním fondem jako součást programu *Rozvoj lidských zdrojů*, pracovaly tři týmy, jež si kladly otázku, jaký obsah má mít pojem kulturně historické dědictví, aplikovaný pro výchovnou a vzdělávací praxi a které prvky z odkazu minulosti zahrnuje. **Kulturně historické dědictví** bylo definováno jako prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti, a je ve veřejném zájmu je zachovat pro budoucnost.

Jedním z ústředních prvků, ovlivňujících společenské dění, je **veřejný zájem**. V jeho pozadí by neměl chybět mravní imperativ – vědomí odpovědnosti vůči budoucnosti, neboť co jednou zanikne, půjde jen těžko znovu vzkřísit. Péče o kulturně historické dědictví jako celek je podstatným předpokladem **trvale udržitelného rozvoje**.

Byly vybrány tři tématické okruhy: **krajinné dědictví**, obsahující téma krajinného rázu, vzájemný vztah kulturního a přírodního dědictví, estetickou hodnotu krajiny, proměny kulturní krajiny, aktivní péči o krajinu..., **hmotné kulturní dědictví**, zahrnující nemovité památky, včetně lidové architektury a technických památek, movité historické a umělecké

památky, oděvní kulturu, památkovou péči..., *nehmotné kulturní dědictví*, jež obsahuje zvyky, tradice, historickou paměť, znalosti a dovednosti, tradiční kuchyni, folklór, hudbu a tanec, jazyk a literaturu, místní názvy ... Všechny tři tématické celky mají řadu styčných bodů a vzájemně se prolínají. Průřezové téma *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, které si klade za cíl umožnit žákům vytvoření kladného vztahu ke kulturně historickému dědictví, splňuje všechna kritéria tak, jak jsou koncipována v záměru školské reformy. *Podporuje množství vědních oborů: archeologii, historii a pomocné vědy historické, dějiny umění, etnologii, estetiku, humanitní environmentalistiku, jazykovědu, literární vědu, hudební vědu a další, což nabízí četné možnosti netradičních forem realizace.* (Foltýn, 2008, s. 11)

K posunu věd o výchově dochází na základě interpretací teorií a koncepcí jiných vědních oborů. Je nutné si uvědomit, že mnoho teorií neznamena ustálenost základních paradigmat ve výchově a může předznamenávat i změny. Kultura ve vztahu k výchovné činnosti je neoddelitelnou součástí procesů socializace. Musí být chápána: ... *v kontextu úplnosti událostí, situací a přežitků, kterých výsledkem jsou tendence a lidský projev, směřování člověka v dimenzích vztahů, sociálních, fyzických, emočních a environmentálních.* (Chudý, 2006, s. 97) To se děje na základě aktivity jedince: adaptací, snahou uskutečnit změnu nebo ochranou a úsilím k udržení kulturního bohatství. Proces socializace se dělí do 4 úrovní a je vymezen z pohledu geneze jedince a geneze sociální a kulturní podmíněnosti prostředí.

Problémem výchovy v současném pojetí je neschopnost zřeknutí se autority a tradice. Proces výchovy v postmoderním pojetí dneška však nemůže fungovat jako systém receptů, ale jako snaha edukátorů o vysvětlení fungování současného světa, hledání přímé souvislosti výchovy a vzdělávání ve světle socializačních procesů. Tím se faktory kulturace a času stávají aktuálními problémy teorie a filozofie výchovy. Pozitivním znakem je směřování výchovy k současnosti a ne k minulosti, jako základu fungování sociálních vztahů. *Vztah člověka k přírodě, projevovaný ritualizovanou formou, se stává námětem umění akce a přenáší se i do výchovy a do vzdělávání. Úskalí, které je třeba překonat, vymezují umělecké prvky v médiích a výchova tak většinou přebírá animační stránku – reprodukci a nevytváří samotný rituál.* (Chudý, 2006, s. 101)

Pro vývoj jednotlivce i společnosti má tedy **kulturní andragogika určující význam**. Jedná se o široké společenské kulturně-výchovné působení na jednotlivce v enkulturačních i akulturačních procesech, především při přijímání kulturních hodnot, při tvorbě forem a metod osvojování těchto hodnot, jedná se o vytváření podmínek pro uplatnění talentu a uměleckých schopností, uspokojování potřeb a zájmů při kulturní a umělecké seberealizaci, kulturně společenské vyžití jako součást celkového procesu kultivace dospělého člověka, zkoumání formativního působení kultury na dospělého člověka. V kulturním andragogickém vlivu je obsažen všeobjímající filozofický náhled na život a jeho smysl, se všemi souvislostmi etického rozměru komunikace a vytváření žebříčku hodnot. Formování těchto oblastí osobnosti jedince je rovněž zásadním předpokladem pro rozvíjení jeho pozitivního vztahu k jiným kulturám.

## 2.2 Otázky multikulturní andragogiky

Andragogika je vědou induktivní, jež vzniká a rozvíjí se ve svých aplikovaných disciplínách na základě problémů, které ve společnosti postupem jejího vývoje vyvstávají a jsou identifikovány. Evropské politické, ekonomické, technické a socio-kulturní společenské změny několika posledních desetiletí, související se stupňujícím se prolínáním kultur a vznikem nových subkultur, přinášejí potřebu a s narůstajícími etnickými a národnostními problémy i nutnost vytvoření vědního oboru, jehož předmětem a hlavní náplní je touto problematikou se zabývat. Interkulturní působení na novou generaci od školních let je předmětem **multikulturní výchovy**, na niž obsahově musí navazovat multikulturní intencionální vzdělávání a výchova i funkcionální ovlivňování jedince také v dospělosti. V současné době již uzrál čas pro rozvoj nově vznikajícího andragogického oboru, který na základě mnohaletých zkušeností pedagogů a andragogů a empirických výsledků sociologických výzkumů koncipuje modely postupů a didaktické metody multikulturního vzdělávání a výchovy občanů, jež bude přispívat i v dospělosti k pozitivnímu utváření a celoživotní kultivaci jejich postojů k odlišným kulturám. Tento směr je založen na vedení k poznávání, citlivém vnímání a rozmanitých metodách a způsobech učení se porozumění hodnotovým systémům jiných kultur. Tímto přirozeným, spontánním dialogem s příslušníky jiných etnik, národností a ras se v poslední době zabývá nově se rozvíjející věda **multikulturní andragogika**.

Od poloviny 80. let se v zemích západní Evropy hovoří o *interkulturním vzdělávání*, které podporuje koncept interkulturní společnosti. *Interkulturní výcvik* je postaven na interaktivním přístupu, jenž kombinuje teorii s prožitkovými cvičeními. *Teoretická část se věnuje historickému vývoji určité kultury, psychologii daného národa, odlišným kulturním normám, hodnotám a způsobu myšlení a chování.* (Šišková, 1998, s. 34) Simulační hry a prožitková cvičení naopak pomáhají studentům reflektovat vlastní kulturní hranice a kritéria, která při vnímání a hodnocení okolního světa používají. Cvičení jsou zaměřena proti negativním předsudkům a stereotypům, důraz je kladen na zlepšení interpersonálních dovedností. Součástí interkulturního výcviku je také příprava na práci v odlišném kulturním prostředí. Sem patří i seznámení s procesem kulturního šoku. *Kulturní šok* je přirozená reakce, objevující se u lidí, kteří pobývají delší dobu v cizím prostředí. *Nejistota ve vztahu k platným pravidlům, zvykům a zvládnutí místního jazyka vyvolává stav dezorientace a anomie.* (Šišková, 1998, s. 34) Výzkumy prokázaly, že se při kulturním šoku častěji objevují *psychosomatické potíže*, stavy podrážděnosti, zvýšené únavy a apatie. Jedinec více tíhne k vidění negativních věcí a vyzdvihování a idealizování vlastních kulturních hodnot. *Etnocentrismus nám brání odložit naše kulturní brýle a vnímat nový kulturní kontext, v němž se pohybujeme. Posuzujeme okolí prostřednictvím našich kulturních norem a pravidel, které nám v tomto období připadají nejspravedlivější a nejpřirozenější.* (Šišková, 1998, s. 34)

Mnoho cizinců se snaží splynout s naší společností. *Tato adaptace má mnohá rizika. Stres z migrace, kulturní šok i přijetí, či spíše nepřijetí majoritní společnosti, to vše ji znesnadňuje.* (Cílková a Schönerová, 2007, s. 11) *Eva Cílková a Petra Schönerová* poskytují pestrý zdroj nápadů a odpovědí na otázky, jak vést naši nejmladší generaci ke kladným interkulturním vztahům, určený učitelům, rodičům a dětem, aby dětem samým umožnila lépe poznávat a chápat jeden druhého, ve své knize *Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy* (2007). *Náměty poznávání cizích kultur: využijte vyprávění dětí - cizinců ve třídě nebo ve škole, požádejte jejich rodiče o spolupráci, navštivte kulturní středisko cizí země, kde probíhají výstavy, besedy, filmová představení. V některých městech existují kulturní společnosti určité menšiny, které obvykle pořádají veřejně přístupné akce. V klubových kinech bývají zařazeny filmové týdny zaměřené na určitou zemi. Mnoho zají-*



*mavých informací lze najít na webových stránkách, které umožňují rychlou orientaci a kontakt.* (Cílková a Schönerová, 2007, s. 16)

Otázkou *autenticity a uznání* se zabývá **Josef Velek**, vycházející z rozboru díla **Charlese Taylora Zdroje jáství. Utváření moderní identity**. Tylor zde sdílí obavu, že moderna uvolnila dynamiku pokračující sociální individualizace a účelové technologizace, v důsledku čehož dochází k narušení našich morálních jistot, v neposlední řadě také ekonomických a ekologických zdrojů. Záchranu si autor slibuje od historicko-hermeneutického připomenutí si etických základů samotné moderny. Taylorův záměr o rekonstrukci moderní identity do moderní teorie dobrého života naráží na zásadní obtíž. Musí totiž brát ohled na onu radikální subjektivizaci, která určuje také představy moderních subjektů o štěstí, a která otřásla antropologickými jistotami, na nichž spočívaly *předmoderní teorie dobrého života*. **Taylorovy** nejnovější knihy *Etika autenticity* a *Politika uznání* se zabývají přáním moderních subjektů určovat sebe sama a vést svůj zvláštní život, což je specificky moderní představou o dobrém životě. Pojmem *politika uznání* Taylor označuje různé formy *politiky difference*, které právě této představě o dobrém životě dávají politický význam. **Velek** vyslovuje otázku, zda je ještě vůbec možné teorii dobra vyvozovat z ideálu autenticity neboť: ... *právě úsilí o autenticitu vedlo podle konzervativních kritiků kultury k rozšíření subjektivistického hodnotového relativismu, který narušuje základy takové teorie.* (Velek, 1997, s. 42)

Dle Velek (1997, s. 63) v hledání správných řešení je třeba si dokázat odpovědět na několik důležitých otázek: *V čem dnes vlastně spočívají komunitární podmínky osobní identity? Spočívají pouze ve vztahu jednotlivce či jednotlivců k nějaké partikulární pospolitě tradici? Nebo spočívají výlučně v dějinnosti této tradice ve smyslu syntézy tradic, která zahrnuje také univerzální nároky spravedlnosti? Jak lze ještě dnes uvažovat o možnosti patriotismu, či dokonce o jeho nutnosti?*

V současné době v naší zemi můžeme pozorovat nečekaný pokles počtu obyvatel, hlásících se při sčítání obyvatel k etnickým menšinám. Za touto skutečností stojí xenofobní naladění české majority, ...*uvyklé žít po více než půl století v etnicky téměř homogenní a cizím vlivům málo vystavené společnosti. Žít v české společnosti jako Nečech je tak údajně mnohými členy etnických menšin chápáno jako handicap, a veřejné deklarování vlastní etnicity tedy není nijak žádoucí.* (Šatava, 2009, s. 112)

V kapitole nazvané *Tolerance a pluralismus* se *Jan Sokol* zabývá významem slova *tolerance*. V překladu slovo vyjadřující obsah jako *trpnou snášlivost*, se pak stává předmětem polemiky o vhodnosti používání tohoto výrazu v určitých kontextech. Dokonce zachází až k myšlence: *A neznamená nakonec tolerance v důležitých otázkách – třeba ve věcech vnitřního přesvědčení – jakousi lhostejnost, rezignaci na pravdu nebo přímo zbabělost?* (Sokol, 2007, s. 256) *Sokol* rozvíjí své přesvědčení o nesmyslnosti užívání výrazu v pozitivních souvislostech: *Pojem tolerance osahuje vždy záporné hodnocení toho, co tolerujeme: o příjemných nebo cenných věcech ho nikdy nepoužijeme. Říci někomu do očí, že ho toleruji, rozhodně není zdvořilé a může být přímo urážlivé.* (Sokol, 2007, s. 257)

Jako další argument proti uvádí: *Každá tolerance je podmíněna tím, že nepříjemnost, kterou jsme odhodláni snášet, nepřesáhne jisté meze. Takže být hodně tolerantní by pak znamenalo snažit se, aby toleranční pole čili meze toho, co mi nevadí, byly hodně široké: místo pěti minut deset, místo osmdesáti devadesát decibelů.* (Sokol, 2007, s. 257)

Navíc existují také věci, na kterých hodně záleží, a tak se u nich nedá tolerovat nic. Jen na tom, že si vzájemně nevadíme, pokračuje Sokol, se lidská společnost budovat nedá. Na rozdíl od tolerance, která naše odlišné sousedy pokládá za nepříjemnost, kterou bychom měli snášet, *pluralismus* říká, že bychom si jich měli umět vážit. Tolerance povede k tomu, abychom je udržovali v nějakých mezích, tedy snažili se rozdíl mezi nimi a námi zmenšovat ve snaze směřování k jejich přizpůsobení. V těchto *asimilačních tendencích* vidí Sokol počátky národnostních konfliktů. (Sokol, 2007, s. 257)

*Stav menšinové problematiky v České republice* je dvoustranný problém. Na jedné straně se jedná o politický, právní a společenský rámec, ve kterém u nás menšiny žijí, a na druhé straně je to situace, aktivita a postavení menšin samotných. Vývoj národního a národnostního konceptu české politiky, v souvislosti s mezinárodně či vnitřně vyvolanými národnostními či etnickými problémy Československa, ovlivnil historicky utvářený stav dnešní situace. *Národnostní složení Československa se vyvíjelo od multinárodního státu, zahrnujícího Čechy a Slováky jako státotvorné národy, Němce, Maďary, Rusíny, žijící v Zakarpatské Ukrajině, Židy, Romy, Poláky jako hlavní menšiny, až po dnešní mononárodnostní český stát s několika početnějšími menšinami.* (Gabal, 1999, s. 20) Hledání historických souvislostí je dle *Gabala* (1999, s. 20) velmi diskutabilní, obzvláště pokud jde o

otázku národní *identity* a pojetí státu. Československá i česká národnostní politika je provázána velkými změnami etnického složení společnosti, koncepcí státnosti, nestabilitou i kolapsem státu, což je skutečnost, vyžadující pozornost. *Dva rychle po sobě jdoucí a související kolapsy soužití Čechů a Němců ve 40. letech vyústily do násilného a národnostně koncipovaného přizpůsobení a zjednodušení struktury české společnosti odsunem Němců poté, co hitlerovské Německo po likvidaci československé státnosti plánovalo kulturní i fyzickou likvidaci českého národa.* (Gabal, 1999, s. 20-21) Za půl století následovalo zhroucení a radikální řešení soužití Čechů a Slováků. Došlo znovu k rozporu mezi českým konceptem československé federace a tlakem Slováků na odlišně formovaný tvar státnosti, na její hlubší podřízení národní struktury československé společnosti.

*Stav právního rámce České republiky*, který vymezuje práva národností a menšin, je také utvářen historickým vývojem, a to nejen v legislativě samé, ale i ve zkušenostech s jejím dosavadním uplatňováním. Tvorba legislativy České republiky je dnes stále více orientována k absorbování platných mezinárodních standardů, odvozených z principů demokratické společnosti a zvyšujících se standardů občanských a menšinových práv. Další stránkou národnostních a etnických poměrů, panujících v české společnosti, je situace a postavení hlavních menšin: *německé, polské, slovenské a romské*. Rozdíly jsou obsaženy v historii soužití těchto menšin s českou majoritou v rámci Československa a nyní České republiky a také v odlišnostech jejich předpokladů k integraci do českého kulturního a národního prostředí. Teprve na základě poznání historie menšin je srozumitelnější jejich dnešní kultura, situace a zájmy, ale i problémy.

*Štefan Chudý a Jakub Hladík* se zabývají cestou k *identitě* člověka v nelehké současné situaci, která je charakteristická evropskou národnostní, jazykovou i sociální heterogenitou na straně jedné a integračními snahami na druhé straně. Vystává otázka, do jaké míry je dnešnímu člověku ponechána možnost pro zjišťování vlastní totožnosti. Naše identita je nám nedobrovolně připsána, člověku není dán dostatečný prostor a čas na vlastní sebeuvědomění v širším kontextu. Je tedy vůbec možné hledat a najít vlastní identitu v realitě evropské multikulturní společnosti? Možné to je a stojí za to se o to pokoušet: *Nenechat se vláčet ideologiemi a snažit se nahlédnout pod roušku libivé argumentace a kriticky hodnotit by měl být základ pro započetí cesty, která by nás měla dovést k vlastními silami nabyté*

*identitě*. (Chudý a Hladík, 2006, s. 106) Jedním ze základních vlivů, který hraje významnou úlohu při vytváření identity, je **výchova a vzdělávání** (edukace). Edukace je v tomto ohledu jedním ze základních prvků socializace jedince. **Chudý a Hladík** však varují před manipulativním směřováním: ***Výchova a vzdělávání však nesmí být zneužity jako nástroje vnucování pravd, tak, jak se často děje. S akcentem na chápání identity jedince nemůže cíl výchovy sledovat jednostrannou změnu chování objektu.*** (Chudý a Hladík, 2006, s. 106)

**Cílem výchovy** by mělo být předávání možností řešení, které umožní jedinci vyprodukovat na základě vlastní vůle a zkušeností pro sebe přijatelné poznatky a tyto poznatky o vnějším i vnitřním světě využít pro pochopení své identity. Role výchovy a vzdělávání při vytváření vlastní identity v multikulturní pluralitě evropské společnosti je velmi důležitá. Edukace v tomto procesu působí jak na kognitivní stránku osobnosti, tak i postojovou. Ve výchově je třeba postupovat citlivě, ***...vytvářet určitou ochrannou hráz před ideovými tlaky.*** (Chudý a Hladík, 2006, s. 106)

**Průcha** je přesvědčen, že učitelé potřebují dostatečný prostor pro vlastní uvažování a rozhodování, a to i v otázkách multikulturní výchovy, kde se často setkáváme s rozdílnými názory na řešení etnických konfliktů a kulturního soužití. Proto uvádí různá diskutabilní stanoviska, aby učitelé sami posoudili na základě svých zkušeností, jak problémy svým žákům a studentům objasní. Průcha vidí mimořádný význam poznatků z interkulturní psychologie v oblasti vzdělávání (nejen ve škole, ale i v rodině a jiném edukačním prostředí): ***Je to dáno tím, že do edukačních procesů zasahují faktory kulturní povahy, jež se snaží popsat nově se formující disciplína nazývaná etnopedagogika, která má s interkulturní psychologii podstatné souvislosti.*** (Průcha, 2004, s. 155) Napomáhá řešit: interkulturní rozdíly v rodinné výchově, v postojích rodičů ke vzdělávání dětí, interkulturní rozdíly v žákovské a studentské populaci, odlišné způsoby učení u dětí a mládeže, rozdílné postoje ke škole a učitelům, interkulturní rozdíly mezi učiteli, v jejich stylech výuky a komunikace, orientaci na hodnoty a cíle vzdělávání, vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských stereotypů a předsudků u dětí a mládeže a jejich možné ovlivňování školní edukací, řešení psychologické problémy při vzdělávání mládeže a dospělých z etnických či rasových menšin v majoritním prostředí, psychologické problémy při vzdělávání dětí a dospělých ze

skupin imigrantů, uprchlíků a azylantů. Důležitá je rovněž **příprava učitelů na multikulturní výchovu**, nutnost osvojení teoretických koncepcí i didaktických dovedností. Tato souhrnná vybavenost je nazývána **interkulturní kompetence**. Označuje způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik a ras. (Průcha, 2006, s. 102) Získávání interkulturní kompetence se dnes považuje za nezbytnou součást profesní způsobilosti zejména v těch profesích, v nichž dochází ke kontaktu partnerů pocházejících z různých kultur, například při obchodním nebo diplomatickém vyjednávání, kde neznalost kulturních odlišností může vést k nedorozuměním i ke konfliktům.

**Zdeněk Palán** rozebírá otázku **kolektivní diskriminace**, která dle něj spočívá v **nevědomém vyloučení** minorit z účasti na životě majoritní kultury. Příčiny mohou být různé a vyplývají ze způsobu enkulturace (vrůstání jedince či skupiny v průběhu ontogeneze do kultury společenství). Enkultura minorit tedy v podstatě probíhá **vně kultury majoritní**. Při druhé možnosti způsobu soužití dochází k **akulturaci**, kdy stykem s majoritní kulturou si minorita osvojuje její kulturní vzorce, čímž slabší kultura může být **asimilována** (pohlčena) nebo může vzniknout syntetizující kultura. Z důvodu slabších socializačních vazeb k majoritní kultuře může docházet k dvojí reakci – při silném útisku (diskriminaci) se skupina uzavře, socializuje se pouze v rámci minority a nepřijímá kulturní vzorce majoritní společnosti. Při snahách o asimilaci minority pak dochází k **akulturaci** - pronikání cizího výrazného prvku do jiné kultury. V **sociálních pozicích** zaujímá minorita místa od středu dolů, což vyplývá z jejího vztahu ke vzdělání, kvalifikovanosti, kompetentnosti, vztahu k práci, často i návyku na sociální péči majoritní společnosti. Tomu odpovídá i **životní úroveň**. Z důvodu nízké životní úrovně, minoritní skupiny, žijící na okraji, nepřijímají zcela majoritní kulturu, považují ji často za nepřátelskou a tomu odpovídají i jejich postoje ke společenské morálce a právnímu řádu. (Palán, 2002, s. 182)

*Minorita si vytváří svůj vlastní **autostereotyp** (ustálená představa a mínění o sobě), který umožňuje rychlé zaujímání postojů, i když zkreslených, ale pro člena minority pohodlných. Přejímáním prvků většinou negativně zaujatého **heterostereotypu** majoritní společnosti o sobě se jen utvrzuje o bezpečí vlastní minority.* (Palán, 2002, s. 182)

K otázce **imigrační politiky** Palán uvádí: *Imigranti, azylantí jsou v podobné situaci jako Rómové a jejich situace v majoritní společnosti je umocněna tzv. artritidou (apolitou). V podstatě jsou bez státní příslušnosti, v azylové zemi nejsou zaštitěni ochranou a výhodami státu. Státní imigrační politika většiny zemí je vedena snahou o integraci azylantů do společenských struktur. Ale většinou se jedná o problém alespoň dvougenerační.* (Palán, 2002, s. 182) Jedná se o **marginální skupiny**, které nejsou plně asimilované do majoritní kultury. Většinou opustily nebo se zřekly své vlastní kultury, ale novou nejsou schopni přijmout nebo do nové nebyli přijati. Migrační politika ve světě se vyvíjela v souladu s celkovou humanizací společnosti. Dá se říci: *...od tavícího kotlíku k etnické míse.* (Palán, 2002, s. 182) První masová migrační vlna různých etnik směřovala ve 20. letech minulého století do Spojených států. Etnická různorodost vedla k oficiální snaze **přetavit** (odtud **tavící kotlík**) kultury do kultury většinového společenství. Tento **egocentrismus** se neosvědčil a pod tlakem od sebe jednotlivá etnika uzavíral a izoloval. Teprve od 60. let je oficiální politikou tzv. **etnická mísa** (převzato z ovocné mísy, kde si každý druh zachová svou barvu, chuť a vůni a přitom vzniká nová kvalita), vytváří se **multikulturální společnost** se zachováním vlastní kultury každého etnika, jeho zvyků, jazyka, tradic. (Palán, 2002, s. 183)

V současné době se v naší zemi (v různých obdobích a regionech ve střídavé intenzitě) setkáváme s nesnáze, pramenícími z nedostatečně zvládnuté integrace romských občanů do majoritní společnosti. Závažným problémem **romské otázky** je oboustranná špatná informovanost a z toho plynoucí zmatená komunikace. Ve školách se dějiny Romů neučí, stejně jako se děti romské i neromské nedovídají nic o romských osobnostech nebo hodnotách starobylé kultury. Existuje však celý soubor historicky určených etno-kulturních rozdílů, které se už často bez znalosti hlubších příčinných souvislostí dosud uplatňují v životě Romů a určují jejich chování, ale i úhel pohledu, ze kterého oni posuzují chování majority. Na etnokulturní specifika se hlavně u sociálně vyloučených Romů nabalila negativa, plynoucí z izolace, a jejich problém je nejvíce markantní v oblasti sociální. *Přístupy sociální a etno-kulturní jsou pro řešení tzv. romského problému naprosto kardinální, vzájemně se prolínají, a oddělení jednoho od druhého vždy způsobí zkreslení.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 417)

Neznalost příčin a následků pak vede úředníky obecních samospráv ke špatným rozhodnutím, která nakonec situaci ještě zhoršují. Důsledkem nedostačujících znalostí o Romech a jejich současném životě je absence ucelené státní politiky v tomto směru. Neznalost situace vede ke zhoubnému podceňování hloubky problému a jeho skutečných rozměrů. *Majorita i minorita jsou navzájem plné mylných představ o sobě, ty pak komunikaci ztěžují a vytvářejí další dílčí bariéry. Poznatky o současném životě Romů a jejich kultuře jsou důležité, abychom při našich integračních snahách nenaráželi do zavřených dveří, mohli vstoupit a v klidu navázat konstruktivní komunikaci.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 418)

Spokojené soužití může být výsledkem pouze oboustranně rovnoprávného dialogu. *Násilná asimilace vrhá mnoho příslušníků etnické minority do kulturního, jazykového a etického vakuu. V podstatě působí jako kriminogenní faktor. Oslabuje humanizující faktory minoritní kultury a není s to je plnohodnotně nahradit humanizujícími faktory kultury majoritní.* (Hübschmannová, 2002, s. 13)

V souvislosti s řešením této problematické situace **Július Tancoš** ve svém příspěvku kriticky konstatuje: *Multikulturní výchova není nějaký zvláštní předmět, nebo část učiva. Jde o všudepřítomný aspekt veškerého pedagogického snažení, o záměr, k jehož realizaci se nabízí mnoho příležitostí – většinou bohužel nevyužívaných.* (Tancoš, 2004, s. 29)

Pro podporu pozitivního vývoje se proto nyní zamysleme nad vztahem a možnostmi společného působení andragogiky multikulturní a kulturní.

### 2.3 Vztah kulturní a multikulturní andragogiky

Souvislost obsahů kulturní a multikulturní andragogiky je nastíněna již v samotném základu těchto slov. Kulturní utváření jedince, vzniklé působením společnosti, a uvědomování si jeho vlastní hodnoty jako jednotlivce, která se projevuje ve vztahu k okolí, je postatou kulturního socializačního procesu. Obsah této kultivace osobnosti je předmětem kulturní andragogiky, která směřuje svou koncepci k poznávání kultury vlastního národa a k celkové výchově k úctě k ní, pozitivnímu vztahu a ztotožnění se jednotlivce s kulturními hodnotami, pramenícími z historického vývoje země, z kulturních artefaktů po předcích.

V současné době stupňujícího se prolínání kultur se nám nabízejí neobyčejné možnosti prožívání volného času. Jedná se o přístupnost akcí zahraničních umělců nebo umělců jiných etnických skupin: tanečníků, instrumentalistů, zpěváků, souborů, orchestrů ... Široké spektrum kulturně společenského vyžití, které nám dříve nebylo nablízku, se teď nachází všude kolem nás: ve výstavních sáních, koncertních sálech, divadlech, kulturních domech i sportovních halách. Tyto akce pořádají školy, města, neziskové organizace či jiné subjekty prostřednictvím nabídek uměleckých zprostředkovatelských agentur, agentů či umělců samotných. Domníváme se, že právě zde se nachází jedna z nenásilných přirozených cest využití a propojení obsahů a významů andragogiky kulturní a multikulturní. Právě v současné době otevřených multikulturních možností nastává čas k rozvíjení kulturních návyků a vztahů směrem k vzájemnému poznávání, zařazování hodnotných programů odlišných kultur do běžné kulturní nabídky ze strany pořadatelů a ze strany účastníků přijímání tohoto pestrého programu do svého každodenního života jako jeho cenné a uznávané součásti.

Praktická zážitková forma, kterou reprezentuje osobní účast na konkrétním kulturním programu, má ve své umělecké názornosti a celkovém ztvárnění mnohem přirozenější, spontánnější a stálejší dopad na vnímání účastníka, ať už se jedná o děti, mládež nebo dospělé návštěvníky programu. Proto je samotná osobní účast jedince na kulturní akci zahraničních nebo romských umělců ideálním didaktickým prostředkem kulturní andragogiky k poznávání jiných kultur, což je prioritou andragogiky multikulturní. Tím jsou vzájemně propojeny a zúročeny postupy k naplnění výchovných cílů obou těchto věd.

Multikulturní situace je důsledkem otevřenosti moderních společností, která znamená nutnost přemýšlet o identitě současně jako o problému totožnosti a jinakosti. V multikulturním soužití mnohem naléhavěji pociťujeme skutečnost, že všichni odněkud pocházíme a přinášíme si svou kulturní tradici. Podstata multikulturalismu se odráží ve sféře politické, morální i estetické. *Je to současně kulturní situace i tvořivost, faktická existence i nová výzva hodnotám západní kultury.* (Příbáň, 2004, s. 8)

Na rozdíl uměleckého modernismu a postmodernismu ilustruje **Příbáň** estetický klíč k tomu, jak lze rozumět současné **kultuře** a změnám v chápání **lidské identity**. Zatímco **reprezentace** a **autenticita** jsou klíčové pojmy modernismu, postmoderna, která je estetic-



kým výrazem multikulturní situace, vychází z jiného pojmosloví a kódu. *V postmoderně totiž jednoznačně dominuje diference, což v důsledku znamená, že význam díla není dán tím, co zobrazuje, nýbrž jeho vztahem k ostatním artefaktům a postavením v rámci určitého kontextu. Současně s diferencí je pro postmoderní estetiku příznačná také transgrese, protože umělecké dílo zpravidla každý kontext, z něhož vychází, překračuje, zpochybňuje a hřeší proti němu. Tato schopnost překračovat potom zpětně vyvolává nestabilitu ve vnitřní struktuře díla.* (Příbáň, 2004, s. 9)

Prvořadý význam každé kultury tkví v úloze zvyku v životě a názorech, projevující se v rozmanitých formách: *Nikdo se nikdy nedívá na svět nepředpojatě. Člověk ho vidí tak, jak jej modifikuje konkrétní soubor zvyků, institucí a způsobů myšlení. Těchto stereotypů se nedokáže vzdát ani při filozofických úvahách; samotné pojmy dobra a zla totiž stále vztahuje k svým tradičním zvykům.* (Benedictová, 1999, s. 17) Zásadní myšlenkou je časový sled kultur, kterému neunikneme, i kdybychom si to přáli; podíváme-li se zpět třeba jen o jednu generaci, musíme vidět změnu i z vlastní zkušenosti, i ve svém chování. Náš odpor plyne z nepochopení kulturních konvencí a je provázen oslavováním těch zvyků a stereotypů, které shodou okolností k našemu národu a desetiletí patří. *Již velmi omezená znalost jiných konvencí a rozmanitostí jejich projevů by značně napomohla racionálnějšímu uspořádání společnosti.* (Benedictová, 1999, s. 23)

Význam studia různých kultur spočívá zejména v ovlivnění dnešního myšlení a chování: *Současná doba přivedla mnoho civilizací do těsného kontaktu a reakcí na tuto situaci je zpravidla nacionalismus a povýšenecký postoj k jiné rase. Ještě nikdy nebyli pro civilizaci tak potřební jednotlivci, kteří si jasně uvědomují význam kultur a dokáží sociálně podmíněné chování jiných národů vidět objektivně, bez obav a vzájemného obviňování.* (Benedictová, 1999, s. 23) Dopad **relativity kultur** je zásadní jak pro sociologii, tak psychologii; moderní uvažování o kontaktech národů a změnách našich standardů velmi potřebuje nabrat zdravý a vědecký směr. Uznání relativity kultur s sebou nese vlastní hodnoty, které se nemusejí shodovat s hodnotami filozofií vyznávajících hodnoty absolutní. **Benedictová** hodnotí současný stav přijímání kulturní relativity jako pesimistický, jelikož: *... do starých receptů vnáší zmatek – ne proto, že obsahuje něco skutečně obtížného.* (Benedictová, 1999, s. 208) Vzápětí však vyjadřuje optimistickou myšlenku: *Až se tento nový názor stane běžným, bude další důvěryhodnou baštou střežící řádný život. Pak dospějeme*

*k realističtějšímu společenskému přesvědčení, které bude jako základ naděje a tolerance přijímat vedle sebe existující a stejně opodstatněné vzorce života, které si lidstvo ze surovin existence vytvořilo.* (Benedictová, 1999, s. 208)

**Zdeněk Palán** specifikuje poslání **kulturní andragogiky** ve spojení s osvětovou kulturně výchovnou činností, jež působí ve vztahu: 1/ k dospělému jako k jednotlivci se zaměřením na osobnostní rozvoj, spolupůsobí jako činitel integrity a naplnění života, 2/ ke specifickým cílovým skupinám (rómské etnikum, nezaměstnaní, senioři, imigranti, senioři), 3/ k místní komunitě a místní kultuře ve vztahu ke specifikám města či regionu, 4/ k širokým kulturně-výchovným aspektům života národa a státu, kam patří i problematika státní kulturní politiky, kulturně výchovná práce masových komunikačních prostředků, atp., 5/ k *interkulturálním aspektům* mezinárodní spolupráce v problematice globálního charakteru, v oblasti ekologie, populačního růstu, mírové spolupráce, atp., jako jsou programy UNESCO a dalších mezinárodních organizací a společností. (Palán, 2002, s. 162)

**Jan Průcha** motivuje k vedení k sebereflexi v **multikulturní výchově**, a to kulturou Čechů. Jedná se o jedno ze zásadních posláních, pramenících ze vztahu kulturní a multikulturní andragogiky - žáci a studenti by měli poznávat vlastnosti kultury svého vlastního etnika či národa. *Toto uvědomování tedy můžeme chápat jako poznávání kulturní zakotvenosti.* (Průcha, 2006, s. 215) Díky **kulturní antropologii** rozumíme **kulturnímu relativismu**, na jehož myšlenky se multikulturní výchova v praxi odvolává. *Pro multikulturní výchovu z oboru kulturní antropologie vyplývá poznatek, že změny v kultuře určitého etnika či jiného společenství jsou obtížně proveditelné, protože mají rys vázanosti na historické kořeny a dlouhodobou zakotvenost.* (Hladík, 2006, s. 22)

V kapitole **Česká národní kultura jako východisko učitelského vzdělávání** podává **Jiří Vomáčka** vysvětlení této podstaty: *Sledujeme především pojetí, které budoucího učitele uvolňuje v podmínkách střední Evropy pro svobodné konání s vlastní odpovědností.* (Vomáčka, 2002, s. 31)

Oproti jiným evropským kulturám hodnotí **Salman** středoevropskou kulturu jako **kulturu Já**. Středoevropan se snaží o život s vědomím svého já, usiluje o realizaci své individuality. Tak dochází v našem širším prostoru k tomu, že se postupně Středoevropané osvobozují z vazeb k národu a k zemi od *krve a půdy*. Na úrovni **já** jsme dle Salmana (1994, s.

37) světoobčany. Politický nacionalismus znamená pád nazpět do minulosti, nutné je pouze vědomí národní kultury jako východiska k vývoji na všelidské úrovni. V tomto smyslu pochopili vývoj středoevropské identity mnozí nositelé kultury. Její význam není jenom středoevropský, ale všelidský. Zde můžeme hovořit o *Husovi, Komenském, Goethovi, Schillerovi, Beethovenovi, Wagnerovi* a mnoha jiných. (Salman, 1994, s. 38)

Současná příprava učitelů na pedagogických fakultách sleduje dva trendy – vychází z národní kultury a specifik vzdělávání a na druhé straně hledisko multikulturality (globality). *Vidět očima jiných kultur pak znamená, vnímat nesamozřejmost vlastních výchozích postojů a myšlenkových stereotypů, prohloubit prostor svobody svého duchovního bytí; znamená to také skrze různost navzájem transcendentních pohledů vnímat skutečnost jako nevyčerpatelné tajemství.* (Poláková, 1994, s. 50) V této koncepci přípravy učitelů je kladen důraz na rozšiřování duchovního hledání a kreativní identitu, utvářené jednáním v pluralitním společenství. Jako trvalý úkol si předsevzala liberecká univerzita naplnění odkazu jejího rodáka **F. X. Šaldy**: *Z potřeb dneška, z potřeb nového věku rozšířiti, tj. přetvořiti dnešní češství. Aby bylo nástrojem tvorby společensky obrodné; aby neuzavíralo člověka v zděděné čtyři stěny sobectví a nedůvěry, nýbrž vedlo jej na výšiny ducha i srdce, kde jest souvislost se životem kosmickým přímá a obecná; aby bylo naplněním slibů minulosti a závaznou předpovědí opravdových zázraků budoucnosti.* (Šalda, 1936, s. 392)

Na integračním principu je založena také tzv. **Kultura univerzity** významného německého filozofa, pražského rodáka, prof. **Dr. Mikuláše Lobkowicze**. Jejím jádrem je vědecké hledání pravdy, kterou se zavázali hledat všichni členové její akademické obce – ať vyučující nebo studenti. *Toto hledání je nikdy nekončícím procesem, ve kterém jsou objevovány nikdy nekončící dílčí pravdy, které nakonec vytvoří multiuniversum pravdy samé.* (Lobkowicz, 1991, s. 11) K dosažení tohoto cíle je nutné: trpělivě naslouchat druhému, chránit se unáhlených úsudků, pít v hledání pravdy, schopnost zpochybnit své vlastní přesvědčení v zájmu hledání pravdy. Odbornost tkví v otevřenosti a v prohloubeném poměru k **národní kultuře, jejímu slohu jako integračnímu principu**. Toto ukotvení současně umožňuje pak i pronikání do odlišných kultur a tím vzájemné pozitivní ovlivňování.

### 3 ODBORNÁ DISKUSE O SMYSLU MULTIKULTURALISMU

Smyslem této práce je v první řadě odhalit kořeny neuspokojivého stavu vnímání a posuzování příslušníků menšin, zejména romského etnika, českou majoritní společností, a rozkrýt příčiny vzájemné problematické komunikace. Je až zarážející, v jak hluboké historii naší země se nalézá primární zdroj této nesnášenlivosti. Cesta k uvědomění si dalších příčin nesnází multikulturního soužití vede přes rozdílnost systémů hodnot, odlišnost forem a intenzity vnímání vlastní identity a z toho pramenící komunikační bariéry. Teprve po identifikaci a analýze těchto hlavních důvodů problematického soužití může následovat stanovení možných smysluplných způsobů řešení.

V cestě za správným řešením se kupříkladu *Giovanni Sartori* snaží jít až dle něj k samotnému jádru problému. Do odvážné polemiky se pouští v kapitole věnované *etice* v souvislosti s problematikou rozporu mezi dobrými úmysly a špatnými výsledky. Uvádí zde příklad teorie *Maxe Webera*, který rozlišuje mezi *Gesinnungsethik* (etikou smýšlení) a *verantwortungsethik* (etikou odpovědnosti). Weber vidí problém v tom, že dosažení dobrých výsledků je v četných případech vázáno na to, že se zároveň posuzují mravně povážlivé nebo nebezpečné prostředky a přitom se počítá s možností špatných vedlejších důsledků. Etiku smýšlení dokládá *Weber* příkladem křesťanského konání dobra, kdy úspěch se přičítá bohu. Proto ji považuje za etiku náboženskou (Weber, 1998, s. 288) V moderní politice dle Sartoriho taková etika nemá své místo. Zároveň Sartori pokračuje, že i *racionalita* se zakládá na předem vytčených zásadách a cílech, vždyť i Weber připouští *Zweckrationalität*, účelovou racionalitu, ale posuzuje ji v kontextu mezi cílem a prostředky jeho dosažení, mezi zásadou a nástrojem její realizace. *Etika smýšlení je zato samý cíl a žádný prostředek, pouze chce dobro, aniž by ovšem věděla, jak ho dosáhnout.* (Sartori, 2005, s. 115)

Mnoho dějinných zvrátů i v rámci moderní politiky probíhá často s nezamýšlenými důsledky kroků, jejichž plánované cíle byly diametrálně odlišné. *Náležitě interpretaci informací, zvláště pokud jde o komplexní situace, v nichž jde o naše mnohostranné zájmy, brání řady předsudků, stereotypů a nereflektovaných ideologických předpokladů, ale i neznalost významných souvislostí.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 25)

Tato problematika je o to naléhavější v současné době, kdy vyčerpaná země, ohrožená záhubou, a celé lidstvo s ní, potřebuje najít nový model. Jeho cílem je bezkonfliktní soužití lidí různých kultur, národů, etnokulturních a rasových skupin, směřujících ke komunikaci s vesmírem. Je nezbytné poznat veškeré souvislosti xenofobních tendencí, panujících na našem území již po staletí. Rasismus a hluboce zakořeněná averze k romskému etniku sahají totiž až do dávné historie.

### 3.1 Historie xenofobie a rasismu v naší zemi

První zmínky o Romech v českých zemích najdeme v Dalimilově kronice z doby husitských válek počátkem 15. století. Z přímé absence nařízení proti cikánům lze dle historičky **Jany Pasákové** (1996, s. 32) usuzovat, že romské etnikum v té době nepředstavovalo zvláštní problém. Konflikty se zákonem, zejména drobné krádeže a žebrota, byly řešeny konvenčním způsobem, stejně tak jako při kriminálních záležitostech až k právu hrdelnímu. Majoritní společnost zřejmě Romy tolerovala. Od konce 15. století se situace kočujících Romů začíná zhoršovat. Jsou obviňováni ze špohování ve prospěch Turků, nepoctivé obživy i žhářství. **Ferdinand I.** vydal r. 1545 příkaz, aby byli Romové vypovězeni ze země. Vrcholné období represe začalo koncem 17. století, kdy byli postaveni mimo zákon. **Leopold I.** v r. 1688 vypověděl Romy ze svého území a r. 1697 je prohlásil za psance, mohl je kdokoliv beztrestně zastřelit, muži byli po zadržení trestáni smrtí, ženy a děti uříznutím uší a vyhnáním za hranice. Historik **Josef Svátek** v *Obrazech z kulturních dějin českých* uvádí: *Dvanáct hodin po vyhlášení řečeného dekretu nastal všude hon na cikány a v celých tlupách byli nešťastní synové Indie po stromích věšeni, zejména v lesích pohraničních viselo na sta hnědých mrtvol, aby pohledem na ně byli následující je soudruhové jejich od vkročení do země zastrašeni.* (Svátek, 1891, s. 41)

Císař **Karel VI.** vydal 22. 1.1726 patent o pronásledování, krutých trestech a vraždění Romů a o potrestání také všech osob, které by Romům pomáhali. Historik **Jan Karel Hraše** o této době sděluje: *Jakých přečinů neb zločinů se asi cikáni toho času v Čechách a ostatních korunních zemích českých dopustili, nevíme; to ale můžeme se vší určitostí tvrditi, že zákony, jimiž se z milostivé lásky k domácím obyvatelům proti cikánům na počátku XVIII. století u nás vystupovati počalo, byly až příliš kruté a barbarské a že se nesrovnávaly s pokročilým jinak XVIII. stoletím. Zákony tyto chránily cikána před bezprávím, ano i*

*před vraždou mnohem méně, nežli obyčejnou polní zvěř!* (Hraše, 1871, s. 43) Během 18. století začíná docházet hlavně na Moravě k částečnému usazování Romů, kteří se živili službami a malovýrobou (kovářstvím). Někteří feudálové kromě kovářů přijímali také rodiny nadaných hudebníků.

Doba vlády **Marie Terezie** (1740 – 1780) a **Josefa II.** (1780 – 1790) znamenala postupnou úředně řízenou asimilační integraci Romů. Ta jednak zavedla program vyhlazení kultury a skupinové identity Romů za účelem jejich civilizačního povýšení na druhé straně však znamenala konečně po dlouhých útrapách pokrok v začlenění Romů jako skutečných obyvatel daných území. *Jedno nařízení Marie Terezie například praví, že Romům má být zakázáno bydlet v chýších nebo pod stany, sem tam se potulovat, obchodovat s koňmi, mršiny jíst, mít zvláštní vajdy nebo rychtáře.* (Barša, 2003, s. 267) A také řeč a jméno tohoto lidu měly být vymýceny. Romské děti měly být posílány mezi sedmým a dvanáctým rokem na převýchovu do neromských rodin. **Josef II.** pokračoval v této politice, když ve svém nařízení z r. 1782 zdůrazňoval školní docházku dětí, vyučení mládeže, povinné bohoslužby a zlepšení hygienických podmínek. *Pokusy o řízené usazování Romů shrnoval dvorský dekret z roku 1798 **Opinio de domiciliatione et regulatione Zingarorum.** Jeho záměrem bylo zajistit řádný život Romů, úpravu jejich manželských svazků, jejich vzdělávání a náboženskou výchovu, zkrátka jejich úplnou asimilaci.* (Barša, 2003, s. 266)

Přestože program asimilace ztroskotal, romské usedlosti na okraji vesnic a měst v první polovině 19. století rychle zvětšovaly počet svých členů. Ke kovářství, košíkářství a dalším řemeslům přibýly i různé nádenické a sezónní práce. V českých zemích a Uhrách však velká část Romů žila kočovným způsobem života. Živili se prodejem vlastních výrobků, drátováním nádobí, broušením nožů atp.

Od 60. a 70. let 19. století se ale úřady aktivně zasazovaly o to, aby se Romové usazovat nemohli. Výnos Zemské správy z roku 1863 zamezuje Romům získat toto právo v Čechách. Další Zákon č. 88 z r. 1871 považuje Romy za obtížné cizince a zákon z r. 1888 potírá cikánské potulky. Podle tohoto zákona byli Romové čtvrtletně posíláni zpět, odkud přišli. Tento obraz nuceného postrku Romů z jedné vesnice do druhé byl v té době běžný u nás i v Německu, Uhry k tomuto opatření přistoupily v roce 1916. První Československá republika na jedné straně uznala ve sčítání lidu roku 1921 cikány za národnostní menšinu,

na druhé straně pokračovala svým zákonem o omezení tuláctví a v represivní tradici Výnosu vídeňského ministerstva vnitra z r. 1888.

**Ctibor Nečas** zmiňuje revoluční počín Užhorodských Romů, kteří se v roce 1926 rozhodli vystavět vlastní školu. V témže roce mezi sebou vyhlásili finanční sbírku a zbytek prostředků pak doplatila školská správa. Na základě žádosti přispěl na stavbu školy nemalou částkou z vlastních prostředků i prezident Masaryk. Z nepálených cihel pak Romové sami vystavěli jednotřídku, do které školská správa jmenovala učitele. (Nečas a Mikulášková, 2002)

**Zákon o potulných cikánech** byl vyhlášen roku 1927 a prováděcími nařízeními ministerstev doplněn roku následujícího. Od 1. června 1928 do 15. srpna 1929 probíhal na celém československém území soupis Romů a jiných tuláků: *Celkem bylo sepsáno asi 36.000 osob, kterým byla vyhotovena daktyloskopická karta a vydána cikánská legitimace.* (Barša, 2003, s. 268) Zákon také zavedl **kočovnický list**, který museli mít všichni, kteří kočovali skupinově a s vozidly. Tyto průkazy byly postupem času vydávány nejen kočujícím, ale všem Romům na území republiky. Zákony tak nadále utvrzovaly obecné povědomí, že Romové tvoří jakousi asociální skupinu, které státní úřady musí věnovat zvýšenou pozornost.

Podle historika **Ctibora Nečase** (1995, s. 33) si Československo tímto zákonem získalo prvenství spolu s Bavorskem, neboť v okolních zemích existovaly jen obecné zákony, regulující potulku, nikoliv adresné a tím pádem protiústavně zaměřené proti Romům jako etniku. Následná nacistická diskriminace Romů navázala na předchozí zvláštní zákonné úpravy: *Protektorátní vláda nařídila všem Romům a tulákům na území českých zemí, aby se usadili, a ty, kteří neuposlechli či nemohli prokázat žádný způsob obživy, nahnala do kárných pracovních táborů v obci Lety a Hodonín. Za aktivní spolupráce českých četníků a úředníků okresních úřadů i místních samospráv byly postupně stovky a tisíce lidí tímto způsobem internovány a posléze vyhlazeny.* (Barša, 2003, s. 269)

Od roku 1942 byly odsud organizovány transporty do osvětimského koncentračního tábora. Dle historika **Nečase** vztahy majoritní populace v tomto ohledu nelze generalizovat. V některých obcích se místní obyvatelé svých Romů zastali; uváděli, že pro ně Romové

pravidelně pracují, čímž se je snažili uchránit před umístěním do táborů. Na Slovensku k naplnění předpisu o odstranění romských osad a obydlí mnohdy nedošlo díky tomu, že představitelé daných lokalit uváděli, že na likvidaci nemají finanční prostředky. (Nečas a Mikulášková, 2012)

Z původních 6500 Romů před válkou žilo na území Moravy a Čech roku 1945 nejvýš 1000 osob, z toho 600 se vrátilo z koncentráků.

Genocida Romů během druhé světové války je tématem, jež bylo u nás několik desítek let značně opomíjené a marginalizované. Důvodů pro upozadění problému romské genocidy, nazývané často neznámý holocaust, bylo několik. Po skončení druhé světové války, kdy světová veřejnost odsoudila nacismus, a poprvé se začalo mluvit o nepromlčitelných zločinech proti lidskosti, přežívaly ve společnosti i nadále staré předsudky a mluvilo se a psalo především o obětech židovského holocaustu a obětech z řad politicky pronásledovaných. Další skupiny osob, pronásledovaných nacismem, zůstaly poněkud v ústraní. V současné době bývá uváděn celkový počet obětí 200 - 300 000. Drtivá většina z nich nezahynula v koncentračních táborech, ale byla přímo popravena vražednými jednotkami Einsatzgruppen SS, které měly za úkol likvidaci Židů, komunistů a Romů, v týlu postupujících německých armád. Z původního počtu Romů v českých zemích přežilo druhou světovou válku necelých 600 osob, což znamená, že téměř 90 % předválečné romské populace bylo zlikvidováno. (Schuster, 2012)

Romský historik *Ctibor Nečas* kladně hodnotí četné aktivity v poválečném období směřující k integraci Romů do společnosti. Ministerstvo práce a sociální péče zorganizovalo dotazníkovou akci *Zařazování osob cikánského původu do pracovního procesu*, která přinesla konkrétní údaje nejen o pracovním zapojení a pracovní morálce Romů, ale i o jejich bytových a zdravotních poměrech. Ministerstvo informací a osvěty svolalo *Celostátní konferenci o kulturně výchovné práci mezi romským obyvatelstvem*, kde se zvažovalo řešení problematiky buď z hlediska etnický uvědomovacího procesu Romů, nebo jejich splývání s majoritní společností. K respektování etnické identity romské menšiny se hlásila především kulturní fronta. *Svaz československých spisovatelů* uspořádal za účasti různých resortů i zástupců Romů poradou, která odmítla asimilaci a kladla důraz na zvyšování romské kulturní úrovně. Na poradě byly předneseny návrhy na zkvalitnění práce mezi Romy



pěstováním jejich mateřského jazyka, zřízením lektorátu romštiny na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a založením romského časopisu. Vědecká rada orientálního ústavu ČSAV schválila tomistickou sekci, jejíž přípravný výbor svolal informační schůzi odborných pracovníků a zájemců z celého státu. Přijaté memorandum poukazovalo na nutnost okamžitého řešení romské problematiky a navrhovalo uskutečnit konferenci, která by objasnila etnickou klasifikaci Romů, status této menšiny ve společnosti a další sporné teoretické i praktické otázky. (Nečas, 2002, s. 100)

Výsledkem byla *asimilační koncepce*, která nabyla právní moci **5. 3.1952**. Asimilace se měla uskutečňovat za spolupráce národních výborů při plnění vytýčených úkolů: zařazování Romů do trvalého pracovního procesu, zabezpečení jejich ubytování, likvidace negramotnosti dospělých a pravidelná docházka dětí do škol, atd. Dílčích výsledků bylo dosaženo jen na úseku školství a kulturně výchovné práce.

Většina Romů, žijících v současnosti v České republice, jsou potomky polousedlých Romů, stěhujících se ve vlnách ze Slovenska, menší skupinu tvoří potomci kočovných Romů, kteří přišli po válce z Balkánu, z nich nejvýraznější jsou Olaši. **Ctibor Nečas** upozorňuje na přetrvávající dvojí vidění společnosti, kterou majorita rozděluje na *nás* a *je*. O tomto přístupu vypovídá i častý požadavek, aby se *Romové nejprve dohodli mezi sebou* a potom přišli své požadavky tlumočit příslušným orgánům. Přirozená polarizace romské komunity, často interpretovaná jako roztržštěnost, přitom poskytuje alibi těm, kteří by se problémy našeho vzájemného soužití měli zabývat. Z legislativních opatření nově vzniklé ČR se pak Romů nejvíce dotkl **zákon č. 40/1993 Sb. o nabytí a pozbytí státního občanství**, který vstoupil v platnost ke dni rozpadu federace. Z mnoha Romů na území ČR se tak ze dne na den stávají cizinci, a to v zemi, kde se narodili, vyrostli, vychovali své děti či vnuky. Na rozdíl od ostatních však většina Romů nebyla s to splnit podmínky zákona, projít byrokratickým řízením a provést včas volbu občanství. Občanství ČR se tak k dnešnímu dni nepodařilo nabýt tisícům dospělých Romů, jejich rodinným příslušníkům a stovkám romských dětí v zařízeních náhradní rodinné péče. Postavení nelegálních cizinců je dále vyčleňuje. (Schuster, 2012)

**Karel Holomek** ve sborníku *Romové a historie* (historik romského původu) tento zákon o občanství komentuje: *Šedesát až osmdesát tisíc lidí žijících na dně bylo udupáno ještě*

níže. Z etického pohledu to byl čin mravně pokleslý a bude permanentně znamenat potupu parlamentu. (Holomek, 1996, s. 38) Ještě teď má 12 tisíc Romů potíže s přiznáním občanství, policií a sociálními úřady. **Holomek** hodnotí tento zákon z hlediska dlouhodobého historického vývoje za příklad nesnášenlivosti.

Na cestě za hledáním všech příčinných souvislostí těchto historicky zakořeněných negativních postojů české společnosti k Romům je třeba postoupit dále a porozumět zejména charakteristickým rysům romské identity, pramenícím z uznávaných tradičních hodnot romské kultury.

### 3.2 Diskuse o romské identitě

Při svém odchodu z indické pravlasti si skupiny romských předků patrně odnášely také zakódovaný systém kulturních hodnot a norem chování, založený na principu indického kastovního systému. Staletí putování a pronásledování v různých částech evropského kontinentu přispěla k zachování zbytků kastovního systému až do dnešní doby. V průběhu středověku, když se začaly od sebe oddělovat kočovné společnosti od usedlých, začala se odlišovat jejich kultura. Více izolovaní kočující Romové si zachovali konzervativnější rysy, usedlí Romové se přizpůsobovali svému okolí. Snažili se s ním sžít.

Romská etnokulturní skupina je nejrozšířenější v Evropě, odhaduje se až na 8,5 milionů Romů. Svěbytnost Romů, romství – *romipen* vyrůstá z indického antropologického typu, jenž dává jeho příslušníkům charakter nápadné minority. Indický původ se projevuje také ve specifickém sociokulturním postavení Romů v jejich příbuzenské pospolitosti. Ritualizované jsou hranice mezi tradičními romskými skupinami. Členové jednotlivých skupin jsou si vědomi své příslušnosti a vůči jiným skupinám cítí odstup. Charakteristickým rysem subetnických skupin byla specifická profese, jež se po generace dědila. Dále je charakteristická *endogamie*, příslušníci jedné skupiny se smí ženit a vdávat výhradně mezi sebou. Sociální odlišnost se projevuje také pravidly společného stolování. Romské skupiny mají různé názvy, hovoří různými variacemi romského jazyka, některé v minulosti romský jazyk opustily. Provozují různé profese, některé skupiny kočovaly a dodnes dle podmínek kočují, jiné žijí přes 500 let usedle na jednom území. Uvnitř současné romské komunity došlo od tradiční společnosti k mnoha změnám. Souvisí to s měnícím se okolím. Tradiční soubor

společenských a kulturních zvyklostí, předávaný z generace na generaci, přesto zůstává v kulturním povědomí živý. *Romipen – romství vysvětluje romský sociolog Andrzej Mirga jako totožnost Romů, jejich sebevědomí, myšlení o sobě, pojmenování svých vlastností, jako právní a morální kodex.* (Buryánek, 2002, s. 147) Součástí **romipen** jsou i vzorce hodnot a kulturních zásad, jako například: *manušipen* - být opravdovým člověkem, *čáčipen* – úcta k pravdě, spravedlnost, *phuripen* - úcta ke stáří, *paťiv* – zásada pohostinnosti a prokazování úcty atd.

**Jan Buryánek** vyslovuje znepokojující myšlenku o postupném mizení romských tradic a tím i romské kultury v původním významu. Na Romy v současné době s proměnou životního stylu stejně jako na ostatní působí v rámci jednotné ideologie pokroku nátlak moderní doby, konzumních vzorů a odmítání tradic. Mladí lidé kritizují své rodiče, odmítají jejich zkušenosti, neposlouchají starodávné pohádky a písně. Spontánní jazyková asimilace znamená také obrovskou ztrátu. *Pomalu mizí krásná kultura i se svou sociální funkcí. Někteří Romové mohou být deprimováni mizením své vlastní kultury. To, co z kultury majority absorbují, není vždy vlastní podstatě jejich původní tradiční kultury. Zprostředkování gádžovské kultury bývá natolik povrchní, že Romové někdy přejímají pouze její izolované prvky, a jejich kultura tím začíná trpět.* (Buryánek, 2002, s. 155)

Romové nikdy netvořili jediný homogenní celek, dělili se od nepaměti do řady odlišných skupin. *Majoritě Romové splývali v jedinou masu; plošné odmítání této masy cikánů ze strany Neromů pak přispívalo k utužování nadskupinové romské identity.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 316) Romská komunita, ať již žijící kočovně či usedle v osadě, byla tvořena vícegenerační rozšířenou rodinou nebo několika spřízněnými rodinami. Rodová skupina se řídila souborem zvykových etických norem a měla svou hierarchii – sociální strukturu. V čele stála osoba s přirozenou autoritou (**vajda**), schopna chránit a zastupovat skupinu navenek a komunikovat mezi vlastním a neromským okolím. O důležitých otázkách většinou vajda rozhodoval se všemi muži v přítomnosti ostatních členů komunity, typické bylo kolektivní rozhodování a posuzování, každodenní život skupiny byl podřízen dohledu a kontrole všech jejích členů. V mechanismu skupiny měl každý své pevné místo. Rom sám ve světě byl ztracen. Proto většinou Romové neznají ctižádost a touhu po osobní kariéře. Každé jednání jednotlivce bylo neustále kontrolováno a podrobováno veřejnému soudu.

Tato vzájemná kontrola nebyla vnímána jako špehování, ale jako naprosto oprávněný dohled nad dodržováním společného řádu. Soukromí Romové neznali a mnohdy ani dnes úplně nechápou. Rodové zvyklosti se prolínaly s pověřivostí a tvořily systém norem chování, u některých skupin platný dodnes (olaští Romové). Romové, podobně jako většina kultur, které neužívají písmo, se vyznačují vysokou konzervativností. Dodnes v řadě evropských zemí udržují starosvětští Romové některé zvyklosti zejména z venkova, které už jejich majorita opustila. Jedná se o výroční obyčeje a rodinné obřady. Zvláštní postavení měli ve skupině staří lidé; pro své životní zkušenosti a moudrost se těšili velké vážnosti. Především pak některým starým ženám (*phuri daj* – vědma) byly připisovány schopnosti komunikovat s transcendentálními silami přírody i vesmíru. Romská skupina, obklopená nepřítelí okolím, musela být naprosto soběstačnou a akceschopnou jednotkou, která se v případě ohrožení přesunula urychleně do bezpečí. Tato obrana mohla fungovat díky dobře fungujícímu kolektivu. (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 317)

Romové si z generace na generaci předávají svoje protiintegrační vzorce myšlení, jejichž podstatou je hluboce zakořeněná nedůvěra ke všemu neromskému. V minulosti byli nuceni být alespoň relativně samostatní, nikdy nic nedostali lehce. V období socialismu od 50. do 80. let byla v Československu většina romských žen a mužů zaměstnána převážně na stavbách, ve službách, v různých podnicích i v zemědělských družstvech jako nekvalifikovaní pracovníci. S postupující industrializací začala romská řemesla (kovářství, kotlářství, drátenictví) upadat, protože nebylo kde je uplatnit (Horváthová, 2002, s. 33). Socialistický stát v rámci své koncepce asimilace zvolil taktiku materiální podpory Romů po všech stránkách, kdy dostávali nové byty zdarma bez vlastního přičinění, zvláštní sociální dávky a řadu dalších požitků, které je nenápadně zbavovaly jejich soběstačnosti. Z některých romských rodin byly v té době odebírány děti z důvodu špatných bytových a hygienických podmínek, jiní dávali své děti k osvojení v představě, že se jim pak povede lépe. Dodnes někteří Romové užívají termín *cikánské peníze*, což znají ještě z minulé doby socialismu, kdy byly jasně vyčleněny peníze na asimilaci Cikánů. Fujda, Klocová a Kundt vidí v této podpoře, které se Romům dostávalo v minulém režimu, *...medvědí službu, jelikož ochromila jejich soběstačnost a přitom je uvrhla v očích takto neprivilegované majority do špatného světla*. (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 416)

Romové dobře vědí, že jsou povinni podřizovat se zákonům země, v níž žijí, přesto u některých skupin přežívají vlastní pravidla, která vznikla na obranu skupiny. Zejména ve skupinách, které dosud zachovávají tradiční zvyklosti, je existence vlastního soudnictví nutná. *Pokud tyto skupiny budou vtaženy do středu společnosti tak, aby měly možnost využívat všech jejích práv a výhod, pak budou z těchto staletých zásad přirozeně a sami upouštět, protože jim nebudou třeba.* (Fujda, Klocová a Kundt, 2011, s. 417)

**Ivan Gabal** se dotýká otázky romského vědomí vlastní identity. Vývojem spojeným spíše s rasovou, etnickou a sociální diskriminací ze strany většinové společnosti podle Gabala (1999, s. 84) Romové již ztratili svou původní identitu. *Je ztráta a dezintegrace vlastní kulturní a etnické identity tím rozhodujícím rysem romského etnika, rysem, který Romy tlačí k okraji společnosti a zbavuje je schopnosti soužití?* (Gabal, 1999, s. 84) Vážnost této otázky vidí Gabal v tom, jak Česká republika bude přistupovat k řešení integrace, zda to bude regenerací a rozvojem romské identity a subjektivity jako etnické menšiny nebo se k Romům postavíme na úrovni regionální a komunální či sociální politiky směřující ke konkrétním případům. (Gabal, 1999, s. 84)

**Ing. Karel Holomek** se ve svém příspěvku v knize **Jaroslava Balvína Romové a historie** zamýšlí nad řešením možnosti spokojeného multikulturního soužití při zachování vlastní identity národnostních menšin. Vysvětluje zde podstatu romské mentality na základě historického vývoje: *Romové žijí celých 500 let v uzavřených komunitách, proto si zachovali svůj jazyk. Jejich kultura má své kořeny v Asii, je poznamenána jistým typem fundamentalismu. Překonání a přetnutí takto historicky zapuštěných kořenů je v podstatě nemožné. Je však možné, abych na druhé straně žil v evropské společnosti, byl jí akceptován – a zachoval si svoji identitu?* (Holomek, 1996, s. 37) Za to jsou odpovědni Romové i Neromové. Na tom je založen princip integrace: žít jako občan, dodržovat pravidla hry a na druhé straně si zachovat vlastní identitu. K tomu nemůže být nikdo přinucen, každý se musí rozhodnout sám za sebe. Romy je třeba vnímat jako plnohodnotné občany se všemi důsledky, které z toho vyplývají.

**Tatjana Šišková** v kapitole o zvláštностech romských dětí srovnává: *Jednou ze základních součástí evropské rodinné výchovy je výchova k odložení požitku. Zákusek dostaneš až po jídle, až si napíšeš úkol, až uklidiš hračky. Tato dovednost odložit požitek je základem*

*dem kázně a sebekázně, vždy byla vlastní skupinám, které žily v dostatku, ale u lidí, kteří občas trpí nedostatkem, se využívá každé příležitosti k dosažení blaha a požitky se neodkládají.* (Šišková, 1998, s. 160) Z takové základní dovednosti odkládání požitků až po splnění povinností, vypěstované výchovou, roste sebekázeň a sebevědomí. Šišková dále analyzuje romské sebevědomí: *Pochvalte romské dítě a hned vám vyroste před očima, pokářejte ho, a téměř se ztratí. Sebevědomí je závislé na sociálním okolí tak, že je-li Rom sám, žádné nemá.* (Šišková, 1998, s. 160)

Dle **Říčana** (1998, s. 93) obraz Romů o sobě samých, o svém národě, obsahuje vědomí křivdy. Na papíře jsou rovnoprávní občané, ve skutečnosti však diskriminovaní, bití ponižovaní. Nevěří místním autoritám, policii, soudům, vládě ani parlamentu. Vědomí křivdy mají Romové právem. *Jako jeden ze základních prvků národní identity je však toto vědomí nebezpečné. Vede k rezignaci, zahořklosti, vzdoru, hostilitě.* (Říčan, 1998, s. 93) Křivda je skutečná, identita na ní postavená je však falešná. Tuto falešnou identitu dle Říčana (1998, s. 93) posilujeme někdy i my, upřímní přátelé Romů, ve snaze se jim stále omlouvat za křivdy, což vede ke 2 nebezpečným důsledkům: 1/ Povzbuzují se tím etnocentrické tendence většiny národa. Jen málo humanistů je ochotno snášet za své předky pocit viny. Běžného občana tento kající postoj irituje. 2/ Podporujeme tím na straně Romů sklon domáhat se kompenzací a výhod, místo aby spoléhali na vlastní síly. Strategie žebráka, střídavě pokorného a drzého, která bývala často jedinou cestou k přežití, je dnes vážnou hrozbou. Naše snaha jim pomoci je tak kontraproduktivní. Sociální psychologie dokazuje, že příslušníci dlouhodobě utlačované menšiny mají sklon převzít negativní obraz, který o nich má většina. Tím vzniká jakýsi skupinový komplex méněcennosti, pohrdání sebou samým, dokonce nenávisti k sobě a vlastnímu lidu.

Romský aktivista **Ivan Veselý** končí svůj příběh o hledání romské identity slovy: *Dokážou-li Romové obnovit hrdost na svou svébytnost, dokážou-li se chovat vždy tak, aby se za své romství nemuseli stydět, zjistí záhy, že právě takto a jedině takto lze získat respekt a úctu ostatní veřejnosti.* (Veselý, 1997, s. 2)

Na základě analýzy názorů mnoha odborníků jsme dospěli k dovršení obsahu vlastního tématu naší práce. Kapitola o smyslu multikulturalismu nutí k hlubšímu zamyšlení a rov-

něž nám zároveň znovu poskytuje jednoznačné odpovědi na hlavní důležitou otázku významu kulturní a multikulturní andragogiky pro výchovu a vzdělávání dospělých.

### 3.3 Multikulturalismus ano či ne

Již ve svém díle *Demokracie a výchova* (1932) poukazuje **John Dewey** na nutnost rozmanitosti: ... *není příliš mnoho společných zájmů; není volné hry mezi členy společenské skupiny... Aby bylo dosti mnoho toho, co by mělo společnou cenu pro všechny, musí všichni členové skupiny mít rovnou možnost a příležitost dávat druhým a brát od nich. Musí být velká rozmanitost společných podniků a zkušeností, sice vlivy, které jedny vychovávají na pány, vychovávají druhé na otroky. A zkušenost každé skupiny pozbývá významu, je-li zaražena svobodná výměna rozmanitých druhů životní zkušenosti.* (Dewey, 1932, s. 113)

Jakékoliv rozdělení na výsadní a poddanou skupinu brání společenskému prolínání. **Dewey** varuje před celkovým úpadkem společnosti: *Zlo, které za tohoto stavu věci postihuje vyšší třídu, je méně hmotné a méně zřejmé, ale rovněž skutečné. Jejich vzdělanosti hrozí nebezpečí, že zplaní a že se bude musit žít sama ze sebe; z jejich umění se stává výstava na podívanou a umělkovanost; z jejich bohatství přepych, jejich vědění je přespříliš z odborně; jejich chování je přespříliš výběravé než lidské.* (Dewey, 1932, s. 113 – 114) Nedostatek volného a rovného kontaktu, pramenícího z rozmanitosti společných zájmů, ruší rovnováhu *rozumového popudu*. (Dewey, 1932, s. 114) Rozmanitost popudu vidí Dewey v novosti, v novosti, která vyzývá k přemýšlení. Čím více je činnost omezena na několik určitých směrů, tím spíše se z ní stává rutina u strany, která je v nevýhodě, u strany mající postavení výhodné, je to zase činnost rozmarná, bez cíle a výbušná (Dewey, 1932, s. 114).

Osamocení a výlučnost skupiny nebo kliky dle **Deweyho** (1932, s. 115) rovněž odhaluje a uvolňuje jejího protispolečenského ducha. Tento duch charakterizuje národy v jejich osamocení. Takové osamocení připravuje a podporuje zkosnatění a strnulost a zformalizování života, připravuje nehybné a sobecké ideály uvnitř skupiny. (Dewey, 1932, s. 115)

**Jan Buryánek** charakterizuje dva možné způsoby, jak na současný stav reagovat. Prvním je odmítnutí plurality a všech jejích projevů, uznávání jediné absolutní pravdy (národní, politické, třídní, regionální...) a vnímání všeho ostatního jako nesprávného a nepřátel-

ského. Toto přesvědčení se stává vězením, kam nemohou přicházet zprávy o úžasné rozmanitosti vnímání, myšlení, jednání a o fascinujícím množství pojetí života a světa.

Druhý způsob zvládnutí plurality je náročnější, déle trvající a méně pohodlný. Ne vždy vede k jasnému řešení. Znamená přijmout pluralitu jako fakt, který nechceme měnit. Znamená to cestu naslouchání, hledání příčin konfliktů ve společnosti a jejich kompromisních řešení. Tato cesta reprezentuje potřebu a nutnost orientovat se v záplavě informací, umět analyzovat příčiny nedorozumění mezi lidmi, vytvářet si vlastní názor a hledat analogii s názory ostatních. Tato cesta je obtížnější, stojí ale za to. *Odměnou je nám schopnost vnímat, rozvíjet se, neustále se učit, obohacovat se rozmanitostí, odměnou je svoboda myšlení zbaveného předsudků.* (Buryánek, 2002, s. 6)

**Jan Buryánek** uvádí jako příklad integračního modelu soužití současnou Velkou Británií: *Sociokulturní specifika různých skupin jsou plně respektována a je na ně brán i politický zřetel, avšak za dominantní kulturu se tiše a samozřejmě pokládá kultura bílých Anglosasů.* (Buryánek, 2002, s. 81) Segregační strategie, kdy je minorita od majority zcela izolována v moderních ghettech a jsou omezena občanská práva jejich členů, je uplatňována v současném Německu vůči početné turecké menšině. Odlišnost je minoritě ponechána, dokonce podporována, ale zároveň je brána jako překážka politické rovnoprávnosti. Dalším příkladem byla jihoafrická politika apartheidu. Zásadní podstatu smysluplného rozvoje demokratické společnosti vyjadřuje Buryánek myšlenkou: *Demokracie nepotřebuje fanatiky jedině víry, potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, kteří jsou si vědomi vlastní důstojnosti a jsou schopni respektovat důstojnost, práva a svobody ostatních, třebaže tito ostatní mají jiný názor, odlišný způsob života či jinou barvu pleti.* (Buryánek, 2002, s. 6)

Mezi obavy, spojené s multikulturalitou, patří strach o pocit jistoty, že někam patřím a že něco je charakteristické jen pro můj národ. *Lidská společnost je plná předsudků a realizace multikulturní společnosti bude mít problémy, jak v soužití, tak v růstu kriminality, která s přistěhovalci a mafiemi přichází. Odsuzující postoj reprezentuje názor, že rozdíly mezi rasami byly, jsou a budou, že přistěhovalci jen přinášejí problémy a rychlejším růstem počtu obyvatel jiné pleti bude naše rasa zanikat.* (Šišková, 1998, s. 152)



*Fedor Gál* v *Mladé frontě Dnes* 9. 8.2001 ukazuje jako hlavní příčinu averze k jiným lidem *frustraci*. Dále navazuje konstatováním skutečnosti, že populace, které jsou teď předmětem averzí, jsou vitálnější než současná majoritní, a že jich bude čím dál víc. *Lidé, kteří si na to nezvyknou, budou žít v prostředí, ve kterém se nebudou cítit dobře, plni vzteku a nenávisti. Národně čistý stát je totální nesmysl. V Evropě příštích třiceti let dojde k masívním migračním vlnám. Ve jménu našeho přežití. To si málokdo uvědomuje.* (Gál, 2001. In Buryánek, 2002, s. 94) *Antisemitovi můžete donekonečna vyprávět o tom, že antisemitismus je úchylka. Antisemitismus je sociální úchylka a lidé, kteří na ni trpí, jsou nevyléčitelní. Možná si tím vynahrávají nějaký mindrák. Osobně bych se nenamáhal přesvědčovat antisemitu o tom, že Židi jsou normální.* (Gál, 1992, s. 80) Dále Gál uvádí, že existuje jediný způsob ochrany vůči těmto deviacím: budovat právní stát, v němž antisemitský časopis, jako *Politika*, nemá šanci, stát, v němž nemá šanci člověk, který ostatním škodí pouze proto, že jsou jiní než on.

*Ivan Gabal* analyzuje na základě výzkumu zesilující odmítavé stanovisko české populace k rostoucímu počtu žijících a přicházejících cizinců, kdy česká populace spontánně připisuje cizincům významný díl odpovědnosti za explozi kriminality a pokles bezpečnosti uvnitř společnosti. Dále uvádí, že ani generace, které zažily předválečné demokratické poměry, nejsou vůči cizincům vstřícnější. Právě naopak, negativní pocit z etnického otevírání české společnosti je silnější u starších věkových skupin, zatímco s mladším věkem vzrůstá příznivější hodnocení cizinců. *Česká společnost je dnes spíše standardně postkomunisticky xenofobní než regenerující své historické tradice a kulturní kořeny multietnické společnosti.* (Gabal, 1999, s. 75) Ze zjištění veřejného mínění vyplývá, že přáním většiny české populace je společnost ryze česká, včetně podřizujících se cizinců, konceptem je tedy úplná asimilace. Odlišný názor má jen pětina dotázaných. Neochota či neschopnost přizpůsobit se vede k růstu ostražitosti nebo k ignorování, ne-li k nepřátelství. *Převažující a názorově rigidní se jeví odmítání etnicky odlišné populace, a to bez ohledu na to, zda jde o populaci, která je či není hospodářským přínosem, má či nemá pozitivní vztah k transformaci a perspektivě prosperity. Odmítání Vietnamců a Číňanů je nezávislé na jejich roli pro oživení našich služeb. Jsou v převaze považováni za zdroj problémů a nepřijatelní pro každodenní život. Obdobně je tomu s černochoy, jejichž vřazení mezi testované skupiny je okamžitě klasifikuje podle barvy pleti.* (Gabal, 1999, s. 79)

V kapitole nazvané *Pravděpodobný budoucí vývoj v interetnických vztazích* charakterizuje **Giddens** tři známé možné způsoby řešení: asimilační proces, integraci způsobem tavícího kotle a kulturní pluralismus. **Anthony Giddens** (1938), ředitel prestižní London School of Economics and Political Science, patří k nejvýznamnějším postavám současné světové sociologie. Poukazuje na skutečnost, že ve Spojených státech, i když jsou již dlouho pluralitní, byly etnické rozdíly delší dobu spojeny spíše s nerovností než s rovnoprávným a nezávislým členstvím ve společnosti. *V Evropě existuje podobné pnutí i další možnosti vývoje. Vládní politika ve většině zemí směřuje k asimilaci.* (Giddens, 1999, s. 251) Jenže tato cesta, jak se ukázalo v USA, je nejproblematictější, zejména, týká-li se těch menšin, které se po fyzické stránce výrazně liší od většinové populace. Typ tavícího kotle nemůže být dle Giddense (1999, s. 251) úspěšný vzhledem k přetrvávajícímu rasismu, který má podle něj v Evropě dosud institucionalizovanou podobu. Etnické menšiny se stále více hlásí k pluralismu. Dosažení statusu odlišných a zároveň rovnocenných kultur však bude vyžadovat značné úsilí, zatím je tento cíl v nedohlednu. *Mnozí lidé dosud považují etnické menšiny za něco, co ohrožuje jejich pracovní místa, bezpečnost a národní kulturu. Trvá tendence hledat právě v etnických menšinách viníky nejrůznějších problémů.* (Giddens, 1999, s. 251)

Dohlednou budoucnost vidí **Giddens** v uplatňování všech tří modelů, jako tomu bylo doposud, jen s větším důrazem na pluralismus. Za chybu však posuzuje hodnocení etnického pluralismu jako zavlečení odlišných kulturních hodnot zvnějšku, jelikož: *Kulturní rozmanitost se totiž ve společnosti také sama vytváří v důsledku adaptace etnických skupin na širší sociální kontext, v němž se ocitají.* (Giddens, 1999, s. 252)

Imigrace byla dlouho živnou půdou rasismu, ačkoli ze studií z různých částí světa vyplývá, že se imigrace pro přijímací země ukazuje jako výhodná. Imigranti obvykle chtějí pracovat a často bývají pracovitější než domácí obyvatelstvo. Protože chtějí prosperovat, často chybějící pracovní místa spíše vytvářejí, než zabírají. Kosmopolitní perspektiva je nezbytným předpokladem multikulturní společnosti v globalizujícím se řádu. *Kosmopolitní vlastenectví je jedinou formou národní identity a s tímto řádem slučitelné.* (Giddens, 2001, s. 116) Giddens dále nabádá: *Aby bylo možné zavést kosmopolitní identitu, netřeba změnit zákony o občanství a provést velké kulturní změny. Kosmopolitní národ potřebuje hodnoty,*

k nimž se hlásí všichni, a identitu, která vyhovuje jeho občanům, ale také musí přijímat nejednoznačnost a kulturní rozmanitost. (Giddens, 2001, s. 117)

Jako vyjádření svých kritických postojů sestavili **Hirt s Jakoubkem** výčet **Sedmi smrtelných hříchů multikulturalismu v České republice**: *Multikulturalismus věří v existenci ras, chápe kulturu jako dědičnou biologickou kvalitu, zaměňuje kulturu za kultivaci - za kulturu je považována jen tzv. vysoká, za nejlepší odborníky a arbitry na danou kulturu považuje její nositele, plete si příslušnost ke kultuře s deklarací identity, domnívá se, že etnická skupina a společenství nositelů určité kultury jsou identické, věří v existenci Romů coby substanciálně vymezené skupiny lidských těl.* (Hirt a Jakoubek, 2005, s. 234)

Odmítavé stanovisko k multikulturalismu zastává rovněž **Giovanni Sartori** (1924), italský politolog a filozof, teoretik demokracie, zabývající se především komparativní politologií a bývalý profesor humanitních věd na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Ve své *Eseji o multietnické společnosti Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci* (2005) analyzuje zákonitosti veškerého vývoje: *Pokud bychom přenesli do přítomnosti veškerou minulost, přítomnost by explodovala. Přítomnost jako taková se utváří i proto, že je částečně též zapomenutím na minulost. Kořeny, které nás dnes tolik vzrušují, byly už před půl stoletím zpřetrhané.* (Sartori, 2005, s. 76) Identity, jejichž uznání hlásá multikulturalismus, jsou tedy dle Sartoriho (2005, s. 76) jenom zčásti závazné a askriptivní, jelikož bývají znovu vymyšleny nebo objevovány, zásluhou multikulturálního diskurzu se pak stávají závaznými a vedou k návratu do identit, ze kterých jsme dle autora už kdysi vystoupili a které teď patří mezi volitelné. Sartori analyzuje tento problém kontroverzním způsobem: *Pokud pluralismus činí dobrovolná sdružení svobodnými, stejně tak osvobozuje od tzv. nevyhnutelných příslušností, tj. příslušností, daných narozením. Pokud o to ovšem jeví zájem. Rozdíl tkví v tom, že multikulturalismus o to zájem nejeví.* (Sartori, 2005, s. 77) Podle Sartoriho (2005, s. 77) multikulturalismus popírá pluralismus ve dvou ohledech: *Pluralismus staví na protínajících se sociálních a kulturních dělicích liniích (cleavages), multikulturalismus staví na liniích kumulativních.* Jde zde tedy o bytostný protiklad, když pluralismus vystupuje jako otevřená společnost zpestřovaná mnohonásobnými příslušnostmi, zatímco multikulturalismus s sebou nese rozpad pluralitní komunity do podcelků uzavřených a homogenních komunit.

Kladný postoj k otázkám přijetí multikulturní společnosti zastává vlivný a kontroverzní americký politický teoretik, poradce amerického prezidenta *Cartera*, autor bestselleru *Střet civilizací* (2001), **Samuel Phillips Huntington** (1927 – 2008). Konec studené války neznamenal konec konfliktu, spíše dal vyvstat novým identitám, zakořeněným v kultuře. **Huntington** analyzuje rozpolcenost amerického přístupu k multikulturalismu a zároveň předkládá své stanovisko: *Někteří Američané prosazovali multikulturalismus doma, jiní prosazovali univerzalismus v zahraničí a další dělali obojí. Multikulturalismus doma představuje hrozbu pro Spojené státy a západ; univerzalismus v zahraničí představuje hrozbu pro Západ a pro celý svět. Obě tyto formy jsou popřením jedinečnosti západní kultury.* (Huntington, 2001, s. 388) Multikulturní svět je nevyhnutelný, jelikož globální impérium je nemožné. Pro zachování Spojených států a Západu bude dle Huntingtona (2001, s. 389) nezbytné obnovit západní identitu: *Bezpečnost světa si žádá přijetí multikulturality.*

V padesátých letech varoval **Lester Pearson**: *...lidstvo vstupuje do doby, kdy různé civilizace budou muset žít vedle sebe v míru, učit se jedna od druhé, studovat vzájemně svou historii, ideály, umění a kultury, a tak navzájem obohacovat své životy. Alternativou v tomto přelidněném malém světě je nedorozumění, napětí, střet a katastrofa.* (Pearson, 1995, s. 83-84)

**Čtibor Nečas** ve své práci *Romové v České republice včera a dnes* nabádá k: *... vytvoření prostoru pro nekonfliktní řešení problémů provázejících soužití Romů s Neromy při maximálním zachování romské identity, o což se musí snažit jak pracovníci státní správy a místních samospráv, tak zástupci romských aktivit a organizací.* (Nečas, 2002, s. 122) Obě strany se tedy musí stejně snažit a usilovat o zlepšení respektu jednoho k druhému a o zlepšení vzájemných vztahů.

Základní myšlenku, jež je podstatou veškeré existence a zároveň i smyslem multikulturalismu, vyjádřila **Milena Hübschmannová**: *Není čistšího zdroje radosti a naděje než pochopení, že za různými tvary je ukryta jednota, že zdánlivě nesrozumitelné odlišnosti vyvěrají z jedné podstaty.* (Hübschmannová, 2002, s. 7)

**Zdeněk Palán** vidí jedinou možnost integrace romské minority ve vzdělávání nejmladší generace, které by mělo být přizpůsobeno romské kultuře a musí vytvářet zcela nové postoje ke vzdělávání a působit s cílenou sociální politikou. Řešení je v zajištění komplexního

poradenství, motivovaného vzdělávání, které bude kombinováno se sociálně kulturním vyžitím a v asistovaném umístění v zaměstnání, jež bude zaměřeno na příslušníky romské menšiny. Dále pak v podporování romského podnikání a samozaměstnávání.

Další řešení se nachází kromě výrazné sociální pomoci i v *hledání vzdělávacích cest v programech*, ve kterých by se rodiče s nízkou kvalifikací zapojili souběžně s dětmi. V integračních programech jde především o to zvládnout úřední jazyk a nezbytné reálie. Palán pozitivně hodnotí rodinné vzdělávání (family leasing) a výuku ke zvládnání základních dovedností (basic skills). *Propracovaný systém metod a forem v této oblasti zatím chybí, přestože vzdělávání by mohlo plnit svoji sociálně aktivizační funkci - prostor pro vlastní volbu a tím i aktivní přístup k životu, který může dynamizovat lidský potenciál k prosperitě celé společnosti.* (Palán, 2002, s. 183)

Dnešní společnosti a způsob života vykonávají na každého z nás úplně nenápadný, ale velice účinný nátlak, abychom byli všichni stejní: *Všude na světě nosíme džíny, učíme se anglicky, posloucháme podobnou hudbu, bydlíme v panelácích a toužíme po rodinném domku.* (Sokol, 2007, s. 260) Má to své výhody, ale zároveň tento způsob života s sebou přináší obrovské nebezpečí: *Tam, kde jsou všichni lidé stejní, budou podléhat i stejným škůdcům. Nejen biologickým, ale hlavně myšlenkovým a ideologickým.* (Sokol, 2007, s. 260) O důsledcích myšlenkových ideologií již jsme se mohli několikrát přesvědčit. Nacistickou epidemií odnesli nejvíc Židé, ale i Romové a další. *Proti ideologickým škůdcům a epidemiím není žádná obrana, než rozmanitost a zásoba jiných možností..., neboť společnost stejných jen čeká na svou totalitu.* (Sokol, 2007, s. 260)

Tuto problematiku uzavírá **Sokol** přesvědčením o nezbytnosti směřování vývoje k pluralitnímu soužití, neboť lidé kolem nás, kteří jsou jiní, čímž mnohé znervózňují i rozčilují, jsou nebo mohou být v určité rozhodující chvíli jedinou účinnou obranou proti kolektivnímu zhroupení čili totalitě. Sokol opět upozorňuje, že termín **pluralismus** neznamená žádnou bezbřehou toleranci: *Znamená jen schopnost vidět u těch druhých, kteří nejsou jako my, jejich přednosti a možnosti, které nám samým chybí nebo které jsme zatím neviděli... Pluralismus není hromadná statistická vlastnost společnosti, je to vnitřní schopnost a přesvědčení jednotlivých svobodných lidí.* (Sokol, 2007, s. 261)

Snad nejvýznamnějšími argumenty pro jednoznačnou volbu způsobu multikulturního soužití, vyplývající ze zásad vůle k porozumění, sdílení zkušeností ze společné činnosti a zájmu o všechny členy společnosti bez rozdílu sociálního či národnostního, jsou myšlenky o demokracii **Johna Deweyho**:

*Demokracie je více než jen vládní útvar; je to především jakýsi způsob pospolitého života, sdružené a sdílené zkušenosti. Prostorové i číselné rozhojnění lidí, kteří jsou účastni nějakého zájmu tak, že si každý musí svou činnost srovnávat s činností druhých, aby se mohl podle ní v své vlastní činnosti řídit, rovná se úplné stržení oněch přehrad třídních, plemenných a národnostních i územních, pro které lidé neviděli úplného dosahu svého konání. (Dewey, 1932, s. 117)*

Tyto hojnější a rozmanitější styčné plochy skýtají větší pestrost podnětů, na které musí člověk reagovat; jsou tedy odměnou za jeho konání a zajišťují uvolnění sil, které doposud zůstávaly utajeny.

## ZÁVĚR

Žijeme v moderním světě státem udržovaných vysokých kultur, v nichž je poměrně málo stálých, zděděných postavení a naproti tomu hodně proměnlivosti. To předpokládá ovládnutí společné vysoké kultury. V současné době rychlých socio-kulturních změn, přinášejících nesnáze v multikulturním soužití, nastává nutnost se naučit na tyto situace včas a správným způsobem reagovat, chtít poznávat a dokázat pochopit základní podstatu celého problému. Dokázat nalézt odpovědi na otázky volby správných postupů řešení v nastíněné multikulturní problematice v naší zemi, která se řadu let se střídavými úspěchy snaží najít správnou cestu, nemusí však být tak složitá.

Tyto odpovědi jsou obsaženy v přesvědčení, že dobré vztahy mezi lidmi, charakterizované vzájemnou úctou, důvěrou, ochotou k nezištné pomoci, přátelstvím a láskou, jsou tou nejdůležitější a nejcennější hodnotou v lidském životě. Záleží tedy jen na nás samotných, jak k nim budeme přistupovat. Přístup zaměřený na člověka znamená neustále v sobě tvořit vlastní životní filozofii, být vstřícný vůči novým zkušenostem a opravdovým nezkresleným pocitům. To znamená být přístupný sobě, vlastním schopnostem a možnostem každého okamžiku. Rozhodnout se proniknout do hloubek vztahu znamená nastoupit cestu často neuvěřitelných prožitků a cestu k stále novému pochopení lidské podstaty.

Z podkladů myšlenek, konceptů, analýz a zkušeností mnoha odborníků jsme se pokusili ve své práci lehce dotknout obšírného tématu multikulturality. Tato problematika byla však pouze nastíněna v její alarmující konkrétní podobě, volající stále naléhavěji po neodkladném řešení, založeném na humánním zodpovědném přístupu.

Všechno je dáno postupným vývojem, a ten lze usměrňovat již v pedagogickém působení na děti, v jejich společné výchově ve školní třídě k základním etickým principům, k interkulturní integritě, která by měla být citlivou a správným směrem vedenou edukací a pedagogickým přístupem spontánní a přirozená. Pokud tyto základní principy samozřejmého respektu a porozumění budou kultivovat společnost již od samého dětství, nemohou nastávat rasisticky konfliktní situace.

Obsah a formy andragogického multikulturního působení, jež je úzce spojeno s filozofií a etikou, a spontánně navazuje na pedagogickou práci v této oblasti, vysvětluje *Jaroslav*

*Balvín* ve své knize *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Kapitola *Tři cesty k podstatě výchovy* popisuje, že k utváření filozofického postoje ke světu vedou tři etapy – *stud, údiv a zájem o ideu*. Na příkladu *Podobenství Platónovy jeskyně* je ukázána cesta k probuzení, k prohlédnutí a k poznání, která je zároveň analogií využití těchto cest k vedení občanů k sociálnímu, kulturnímu a interkulturnímu cítění a myšlení, směřujícímu k nutnosti kultivace lidského vědomí, k pochopení vztahu člověka k životu a jeho smyslu, k potřebě reagovat správným způsobem na změněné situace.

Tento směr bude vyžadovat soustavnou a citlivou přípravu a práci kompetentních pracovníků, orientujících se v problematice sociální, kulturní i multikulturní oblasti. Zde se ocitáme před nelehkým úkolem, jenž je velkou výzvou a zároveň posláním. Klade zodpovědnost na odborníky disciplín andragogiky, kteří by měli soustředit všechny své síly, zkušenosti a inspiraci k vytvoření a postupné realizaci ucelené koncepce, vedoucí k pochopení nutnosti a potřebnosti vzájemného respektu, altruismu a empatie v mezilidských vztazích, vyplývající ze základních pravidel etiky, k nezbytnosti respektu, zájmu a úcty k jiným kulturám a národům, jako výchozí podmínky svobodné budoucnosti lidstva. Význam pokračování a uznání koncepce multikulturní výchovy v dospělosti jako vědy vyjadřuje *Jaroslav Balvín* ve svém přesvědčení: *Před andragogikou jako teorií výchovy a vzdělávání dospělých tak vyvstává velký úkol: začlenit mezi své subdisciplíny, jako jsou profesní, kulturní a sociální andragogika i andragogiku multikulturní*. (Balvín, 2012, s. 197)

Uvědomit si plně rozdíl ve vidění světa jiných lidí není možné bez vědomého, nikdy nekončícího a často bolestného úsilí. Cesta ke spokojenému a šťastnému životu v míru a vzájemném porozumění bude dlouhá. Je nejen povinností státu systematicky, zodpovědně a lidsky problémy řešit, ale záleží na každém z nás, jak budeme na tyto otázky reagovat, jak budeme jednat. Záleží na individuální citlivosti vnímání situace, orientaci v této problematice, multikulturním a interkulturním působení na žáky, studenty, občany, pravdivém výkladu světové historie ve školách, nezkresleném objektivním mediálním obrazu a veškerém intencionálním i funkcionálním ovlivňování, záleží na výchově nové generace k vnímavosti k potřebám druhých, pramenící z hlavních zásad etiky mezilidských vztahů a základních morálních hodnot lidství.



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

*Prohlubujme to, co nás spojuje, překonávejme to, co nás rozděluje,  
uchovávejme to, co nás rozlišuje.*

Bernard z Clairvaux, 1091–1153, francouzský teolog a mystik (Horváthová, 2002, s. 2)

## 4 ZÁMĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – PROBLÉM, CÍLE

Nedůvěra a nepřátelství vůči cizímu vyúsťují v předsudek, který zkresluje pohled na příslušníky jiných skupin a vynucuje pouze negativní výklad jejich chování, a tak zpětně prohlubuje nepřátelství a nedůvěru, což často vede k diskriminaci, separaci, vynuceným přesunům či genocidě celých skupin obyvatelstva. Tato hrozba se v naší společnosti stupňuje, její podceňování by mohlo mít fatální následky. Stav současného interkulturního vnímání spoluobčanů a jejich kulturně společenský život je *výzkumným problémem* této práce.

Pro náš sociologický výzkum jsme si zvolili kvantitativní metodu, která bude realizována pomocí techniky dotazníků. Vycházíme zde z otázek multikulturní tematiky, zveřejněných výsledků výzkumů v knize kolektivu autorů Socioklubu *Sešity pro sociální politiku, Romové v České republice (1945 – 1998)* v kapitole *Kazimíra Večerky Romové a sociální patologie*. Jedná se o tato měření: *Postoj respondentů k rodinám vybraných národností a ras* (Trávníčková, Martinková a Scheinost, 1995. In Večerka, 1999, s. 421), *Postoj respondentů k vybraným skupinám* (Kolektiv autorů, 1996. In Večerka, 1999, s. 423), *Vztah k partnerovi odlišné národnosti či rasy* (Trávníčková, Martinková a Scheinost, 1995. In Večerka, 1999, s. 422).

Plánujeme provést stejný výzkum, s použitím stejných otázek empirickým šetřením prostřednictvím dotazníků v roce 2013 mezi obyvateli města Slavičína. *Účelem* našeho výzkumu bude rovněž zjištění souvislosti věku, pohlaví a vzdělání respondentů s jejich postoji vůči odlišným národnostním a etnickým skupinám, vyjádřenými v odpovědích v dotazníku. Tyto skutečnosti budeme verifikovat prostřednictvím statistické metody výpočtem testového kritéria *Chí kvadrát pro kontingenční tabulku* na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (Chráška, 2007, s 248 – Přílohy II).

Dalším výzkumným cílem je podpořit myšlenku spojení kulturní a multikulturní andragogiky: podstatu funkcionálního působení kulturních akcí a kulturně společenských aktivit, jež jsou obsahem kulturní andragogiky, na vnímání a kultivaci jedince ve spojení s multikulturní andragogikou, která se bude uplatňovat zastoupením minoritních nebo zahraničních umělců a účinkujících v nabízených otázkách dotazníku. Tvrdíme, že funkce kulturní andragogiky má široký edukační rozměr a předpokládáme její silný vliv na formování

osobnosti. Lze ji proto rovněž záměrně využívat k intencionálnímu výchovnému působení.

V dotazníku jsou obsaženy otázky s možnostmi výběru kulturních akcí s českými a zahraničními umělci. Jedná se o závěrečnou část výzkumu, jehož záměrem a cílem je zjistit kulturní zájmy občanů města Slavičína, zároveň i četnost výběru pořadů zahraničních umělců či umělců z minoritních skupin žijících v naší zemi. Výsledek tohoto výzkumu lze využít k realizaci vybraných programů, a tím přispět k oživení kulturně-společenského života města, které bude určováno zájmy jeho obyvatel. Zároveň tato činnost má za cíl směřovat ke spolupodílení se na utváření spontánního přirozeného pozitivního vztahu spoluobčanů ke kultuře odlišných národů a etnických skupin, a tím přispívat k vývoji zdravého interkulturního soužití.

#### 4.1 SPOJENÍ KULTURNÍ A MULTIKULTURNÍ ANDRAGOGIKY V PRAXI

Předmětem činnosti kulturního oddělení Lázní Luhačovic je na základě zájmu hostů vytvářet hodnotnou nabídku kulturně společenského vyžití, jež obsahuje kvalitní programy různých žánrů. Při vyhodnocování úspěšnosti těchto akcí a jejich návštěvnosti byl před časem vysledován závěr, že se největšímu zájmu těšila kategorie zahraničních umělců, účinkujících zahraničních orchestrů a folklorních souborů. Z pozice organizátorů jsme si to vysvětlovali zájmem a zvědavostí veřejnosti poznávat jinou kulturu, tradice a všestranně odlišné interpretační styly. Fenomén této touhy po poznávání nového se nejvíce rozmohl začátkem 90. let, kdy se uvolnily v naší zemi možnosti pro účinkování zahraničních umělců a orchestrů. Tehdy nastalo u nás období s četnými nabídkami atraktivních symfonických koncertů a folkorních vystoupení souborů z celého světa. V této době také vznikla v Praze organizace **FOS ČR, o. s. – Folklorní sdružení České republiky**, (člen mezinárodních organizací CIOFF, IOV, EFCO a IGF), jež kromě jiných aktivit organizuje výměnné pobyty našich a zahraničních souborů, zejména dětských a mládežnických. Již od roku 1990 každoročně v polovině září pořádá v Luhačovicích **MDFP – Mezinárodní dětský folklorní festival** za účasti mnoha českých a zahraničních dětských folklorních souborů. Tato slavnostní kulturní událost si za dobu své existence získala mnoho stálých příznivců a těší se stále stoupajícímu zájmu široké veřejnosti.

V praktické části bakalářské práce vycházíme z této skutečnosti, z potřeby lidí poznávat vše nové, touhy seznámit se s lákavými orientálními a exotickými kulturními žánry nebo

s původním dixielandem, americkou jazzovou hudbou, gospely, styly Latinské Ameriky, které nám byly donedávna přibližovány jen zprostředkovaně.

*Cílem praktické části práce* je zjistit výzkumem současný zájem veřejnosti o programy umělců odlišných národností a etnik a identifikovat její všestranné interkulturní postoje. Podle této skutečnosti se pak pokusíme formulovat praktický závěr.

## 5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

### 5.1 PRVNÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – SOUSEDSTVÍ S RODINOU

1. Hledáme souvislost mezi věkem respondentů ze Slavičina a jejich názory na soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnických skupin.

*H<sub>1</sub>: Mezi věkem občanů Slavičina a odpověďmi na otázky soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnických skupin existuje souvislost.*

### 5.2 DRUHÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VŠEOBECNÉ HODNOCENÍ ZNÁMKOU

2. Hledáme souvislost mezi vzděláním respondentů ze Slavičina a jejich celkovým hodnocením příslušníků romského etnika.

*H<sub>2</sub>: Mezi vzděláním občanů Slavičina a celkovým hodnocením romského etnika existuje souvislost.*

### 5.3 TŘETÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – SMÍŠENÉ MANŽELSTVÍ

3. Pokoušíme se najít souvislost mezi odpověďmi na otázku možnosti vzniku smíšeného manželství nebo partnerství u občanů města Slavičina a jejich věkem.

*H<sub>3</sub>: Mezi věkem respondentů města Slavičina a odpověďmi na otázku potenciálního vzniku smíšeného partnerství nebo manželství existuje souvislost.*

4. Zajímá nás, zda existuje souvislost v odpovědích na možnost vzniku smíšeného nebo mezinárodního partnerství nebo manželství a pohlavím respondentů města Slavičina.

*H<sub>4</sub>: Mezi pohlavím respondentů města Slavičina a odpověďmi na možnost vzniku smíšeného nebo mezinárodního manželství nebo partnerství existuje souvislost.*

### 5.4 ČTVRTÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VOLBA KULTURNÍCH PROGRAMŮ

5. Zajímá nás, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi celkovým zájmem občanů Slavičina o tuzemské programy a zájmem o programy zahraničních interpretů.

*H<sub>5</sub>: Mezi občany Slavičina se projevuje rozdílný zájem o programy tuzemských umělců ve srovnání se zájmem o programy zahraničních umělců.*

## 6 MĚŘENÍ

### 6.1 PRVNÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – SOUSEDSTVÍ S RODINOU

*Tabulka 1 - Potenciální soužití v sousedství - občané města Slavičína odpovídali v roce 2013, n = 145 (vlastní zdroj)*

rodina v r. 2013	rodina by vadila značně %	rodina by vadila %	rodina by nevadila %
romská	55,2	25,5	19,3
vietnamská	20,0	30,3	49,7
arabská	29,7	30,3	40,0
ruská	15,2	31,0	53,8
čínská	19,3	31,0	49,7
německá	16,6	22,0	61,4
židovská	16,6	21,3	62,1
černošská	15,9	28,2	55,9
slovenská	6,9	6,2	86,9

*Tabulka 2 - Kontingenční tabulka souvislosti věku respondentů ze Slavičína s odpověďmi na potenciální soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik, n = 145 (vlastní zdroj)*

Věk respondentů	18 – 24 let	25 – 40 let	41 a více let	Celkem odpovědí $\Sigma$
Rodina by vadila značně + vadila	241	185	183	609
Rodina by nevadila	317	166	213	696
Celkem odpovědí $\Sigma$	558	351	396	1305

## 6. 2 DRUHÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VŠEOBECNÉ HODNOCENÍ ZNÁMKOU

*Tabulka 3 - Obecný názor na škále známkování 1 - 5 na odlišné etnické skupiny obyvatel - odpovídali občané Slavičína v roce 2013, n=145 (vlastní zdroj)*

Hodnocení - rok 2013	1	2	3	4	5	Průměrná známka
řadoví občané	80	51	10	2	2	1,59
Romové	7	18	35	40	45	3,68
Židé	30	47	45	11	12	2,50
Číňané a Vietnamci	22	47	42	20	14	2,70
Afroameričané	27	48	36	23	11	2,61

## 6. 3 TŘETÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – MOŽNOST SMÍŠENÉHO MANŽELSTVÍ

*Tabulka 4 - Odpovědi občanů města Slavičína v roce 2013 na otázku vstupu do manželství s příslušníkem odlišného etnika či barvy pleti nebo jeho přijetí do rodiny, n = 145 (vlastní zdroj)*

Národnost (etnikum) partnera 2013	Rozhodně ne v %	Spíše ne v %	Rozhodně ne + spíše ne v %	Partnera ano v %
Rom	76,6	19,3	95,9	4,1
Vietnamec	62,8	27,6	90,4	9,6
Číňan	58,6	31,7	90,3	9,7
Arab	62,1	31,7	93,8	6,2
Rus	42,1	40,0	82,3	17,7
Afroameričan	48,3	33,1	81,4	18,6
Žid	42,8	38,6	81,4	18,6
Němec	39,3	30,3	69,6	30,4
Slovák	16,6	15,9	32,5	67,5

**Tabulka 5 - Kontingenční tabulka závislosti věku respondentů ze Slavičína a jejich odpovědi o možnosti vzniku smíšeného partnerství nebo manželství, n = 145 (vlastní zdroj)**

Věk respondentů	18 – 24 let	25 – 40 let	41 a více let	Celkem odpovědí $\Sigma$
Partnera rozhodně ne + spíše ne	419	287	330	1036
Partnera ano	139	64	66	269
Celkem odpovědí $\Sigma$	558	351	396	1305

**Tabulka 6 - Kontingenční tabulka závislosti pohlaví respondentů ze Slavičína a jejich odpovědi o možnosti vzniku smíšeného partnerství nebo manželství, n = 145 (vlastní zdroj)**

	partnera rozhodně ne	partnera ne	partnera ano	Celkem odpovědí $\Sigma$
ženy	402	256	170	828
muži	249	117	111	477
Celkem odpovědí $\Sigma$	558	351	396	1305

#### 6.4 ČTVRTÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VOLBA KULTURNÍCH PROGRAMŮ

**Tabulka 7 - Preference kulturních programů občanů Slavičína, n = 145 (vlastní zdroj)**

Odpovídali v roce 2013	Pouze tuzemské umělce volili v %	Tuzemské i zahraniční účinkující volili v %	Pouze zahraniční účinkující zvolili v %
Občané Slavičína n = 145	13,79	82,76	3,45

Otázka č. 4 v dotazníku má pro respondenty 40 možností volby kulturního programu, z toho 16 z nich reprezentuje programy v podání českých umělců a 24 zahraniční interprety nebo programy umělců odlišných etnických skupin. Respondenti měli možnost z nabízených 40 možností zvolit libovolný počet programů, které by navštívili, pokud by se



konaly v jejich městě. První tabulka poskytuje přehled o zájmu o akce tuzemské, následuje přehled zvolených akcí zahraničních umělců a umělců odlišných etnik.

**Tabulka 8 - Přehled relativních četností zájmu o akce tuzemských umělců – volba občanů Slavičína, n= 145 (vlastní zdroj)**

Pořadové číslo v dotazníku	Program tuzemských umělců	Občané Slavičína v % z n= 145
4.1.	Koncert z oper, operet a muzikálů	25,51
4.2.	Komorní koncert vážné hudby	21,38
4.3.	Koncert českého pěveckého sboru	28,97
4.5.	Koncert šansonů českého interpreta	20,00
4.7.	Koncert českého symfonického orchestru	26,21
4. 9.	Taneční večer s českou dechovou hudbou	24,14
4.10.	Taneční večer s moravskou dechovou hudbou	28,28
4.11.	Taneční večer s populární hudbou	56,55
4.13.	Koncert populárního českého zpěváka	64,83
4.15.	Koncert populární české skupiny	64,14
4.17.	Koncert moravské dechové hudby	27,59
4.18.	Koncert české dechové hudby	21,38
4.19.	Koncert cimbálové muziky	33,10
4.32.	Vystoupení českého nebo mor. folkl. souboru	23,45
4.39.	Divadelní představení	59,31
4.40.	Beseda se známou osobností	50,34

*Tabulka 9 - Přehled relativních četností zájmu o akce zahraničních umělců a umělců odlišných etnik – volba občanů Slavičína, n = 145 (vlastní zdroj)*

Pořadové číslo v dotazníku	Programy umělců zahraničních a odlišných etnik	Občané Slavičína v % z n= 145
4.4.	Koncert zahraničního pěveckého sboru	27,59
4.6.	Koncert šansonů zahraničního interpreta	16,55
4.8.	Koncert zahraničního symfonického orchestru	21,38
4.12.	Taneční večer s dixielandovou hudbou	11,72
4.14.	Koncert populárního zahraničního zpěváka	61,14
4.16.	Koncert populární zahraniční hudební skupiny	60,69
4.20.	Koncert romské hudební skupiny	22,76
4.21.	Koncert peruánských indiánů	26,90
4.22.	Vystoupení orientálních břišních tanečnic	29,66
4.23.	Vystoupení taneční skupiny – arabské flamenco	26,90
4.24.	Exotické taneční vystoupení – salsa, samba, merengue	41,37
4.25.	Koncert skupiny Gypsy Kings	4,83
4.26.	Koncert skupiny Gypsy Devils	4,14
4.27.	Koncert romské skupiny Diabolské husle	11,03
4.28.	Koncert romské skupiny Zlaté husle	6,21
4.29.	Vystoupení skupiny afrických bubeníků Gri Gri	17,24
4.30.	Koncert Antonína Gondolána	4,83
4.31.	Koncert skupiny Gipsy.cz	15,17
4.33.	Vystoupení ukrajinského folklorního souboru	18,62
4.34.	Vystoupení čečenského folklorního souboru	18,62
4.35.	Vystoupení litevského nebo lotyšského folklorního souboru	19,31
4.36.	Vystoupení ruského folklorního souboru	24,13
4.37.	Vystoupení tureckého folklorního souboru	20,69
4.38.	Vystoupení španělského folklorního souboru	31,03

## 7 VYHODNOCENÍ, POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

### 7.1 PRVNÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – SOUSEDSTVÍ S RODINOU

1. *Ho: Mezi věkem občanů Slavičína a odpověďmi na soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik neexistuje statisticky významná souvislost.*

Při verifikaci **1. hypotézy**, kdy zkoumáme souvislost mezi věkem respondentů a odpověďmi na možnost soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik, budeme postupovat metodou výpočtů testového kritéria *kontingenční tabulky Chí kvadrát*.

**Tabulka 10** - Kontingenční tabulka souvislosti věku respondentů ze Slavičína s odpověďmi na potenciální soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik,  $n = 145$  (vlastní zdroj)

Věk respondentů	18 – 24 let	25 – 40 let	41 a více let	Celkem odpovědi $\Sigma$
Rodina by vadila značně + vadila	241 (260,4)	185 (163,8)	183 (184,8)	609
Rodina by nevadila	317 (297,6)	166 (187,2)	213 (211,2)	696
Celkem odpovědi $\Sigma$	558	351	396	1305

Tabulka nám dává přehled o pozorovaných četnostech odpovědí P. Výpočet hodnoty testového kritéria Chí kvadrát  $x^2$  pro kontingenční tabulku provedeme po výpočtu očekávaných hodnot O (hodnoty uvedené v závorkách) podle daného statistického postupu pro každé pole tabulky zvlášť podle vzorce:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = \frac{(241-260,4)^2}{260,4} + \frac{(317-297,6)^2}{297,6} + \frac{(185-163,8)^2}{163,8} + \frac{(166-187,2)^2}{187,2} + \frac{(183-184,8)^2}{184,8} + \frac{(213-211,2)^2}{211,2} = 1,4453 + 1,2647 + 2,7428 + 2,4009 + 0,0175 + 0,0153 =$$

**7,8875**

Dále vypočítáme pro kontingenční tabulku stupeň volnosti  $f$  podle vzorce:

$$f = (r - 1) \times (s - 1) = 2$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

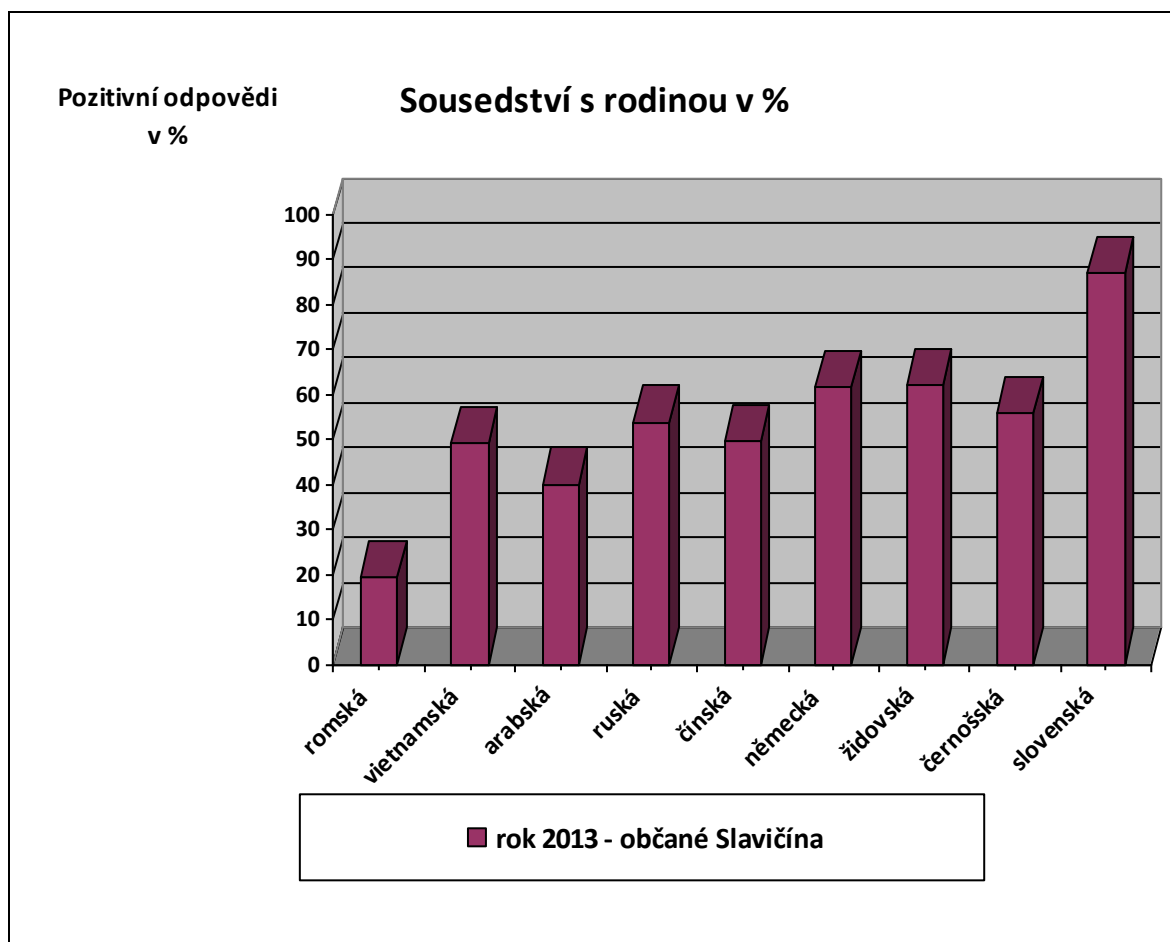
Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší:  $7,8875 > 5,991$ .

Proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Můžeme tedy konstatovat, že: *Mezi věkem občanů Slavičína a odpověďmi na soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik existuje statisticky významná souvislost.*

Nejmladší generace 18 – 24 let je nejtolerantnější, na druhém místě pak generace 41 a více let, nejnegativnější postoje k sousedství s těmito rodinami má generace 25 – 40 let.

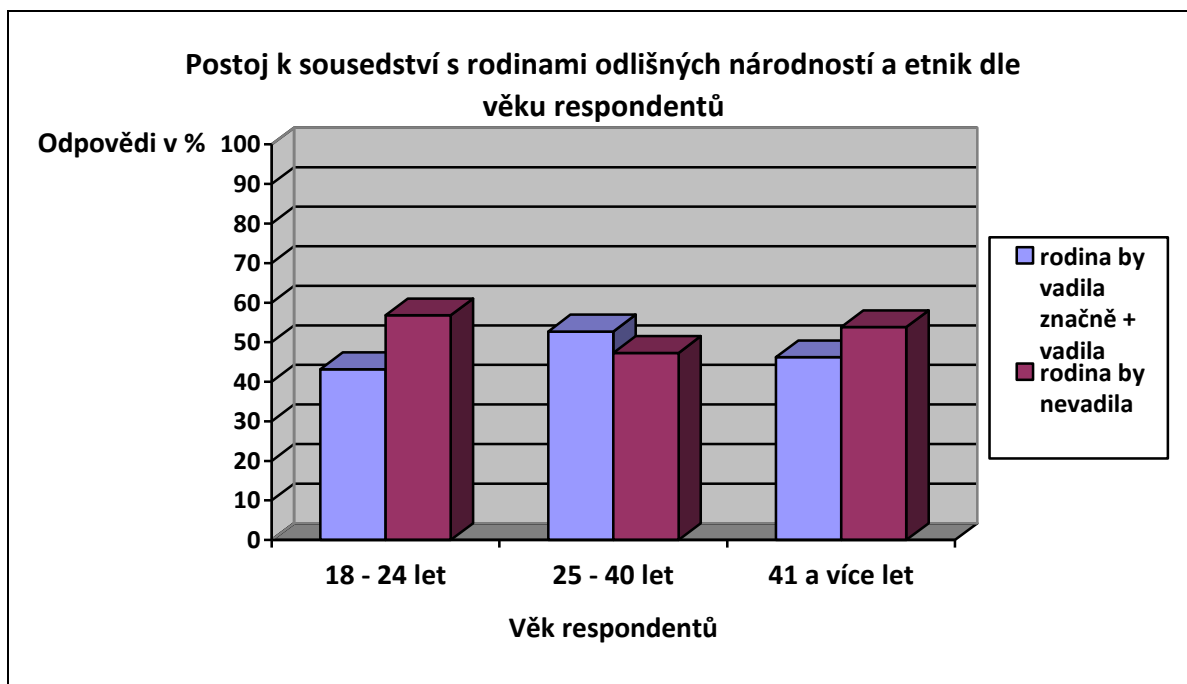
### GRAF č. 1 a/ - SOUSEDSTVÍ S RODINOU DLE JEJÍ PŘÍSLUŠNOSTI

Graf č. 1 a/ Pozitivní odpovědi na soužití v sousedství s rodinou odlišné barvy pleti, jiné národnosti nebo etnika v % - respondenti z roku 2013 ze Slavičína (vlastní zdroj)



**GRAF č. 1 b/ - SOUSEDSTVÍ S RODINOU DLE VĚKU RESPONDENTŮ**

*Graf č. 1 b/ Odpovědi k soužití v sousedství s rodinou odlišné národnosti nebo etnika respondentů města Slavičína dle jejich věku v % (vlastní zdroj)*

**7.2 DRUHÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VŠEOBECNÉ HODNOCENÍ ZNÁMKOU**

*2.Ho: Mezi vzděláním občanů Slavičína a hodnocením příslušníků romského etnika neexistuje statisticky významná souvislost.*

*Tabulka 11 - Kontingenční tabulka souvislosti vzdělání respondentů ze Slavičína s odpověďmi hodnotící romské etnikum, n = 145 (vlastní zdroj)*

Respondenti	Vzdělání	Základní	Učební obor	SŠ	VŠ	Celkem $\Sigma$
Etnikum	Známka					
Romové	1	1 (2,46)	2 (0,77)	2 (2,27)	2 (1,50)	7
	2	8 (6,33)	0 (1,99)	7 (5,83)	3 (3,85)	18
	3	13 (12,31)	4 (3,86)	13 (11,34)	5 (7,48)	35
	4	13 (13,72)	2 (4,30)	13 (12,64)	11 (8,34)	39
	5	16 (16,18)	8 (5,08)	12 (14,91)	10 (9,83)	46
Celkem $\Sigma$		51	16	47	31	145

$$\begin{aligned}
\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} &= \frac{(1-2,46)^2}{2,46} + \frac{(2-0,77)^2}{0,77} + \frac{(2-2,27)^2}{2,27} + \frac{(2-1,5)^2}{1,5} + \frac{(8-6,33)^2}{6,33} + \\
&\frac{(0-1,99)^2}{1,99} + \frac{(7-5,83)^2}{5,83} + \frac{(3-3,85)^2}{3,85} + \frac{(13-12,31)^2}{12,31} + \frac{(4-3,86)^2}{3,86} + \frac{(13-11,34)^2}{13} + \\
&\frac{(5-7,48)^2}{7,48} + \frac{(13-13,72)^2}{13,72} + \frac{(2-4,3)^2}{4,3} + \frac{(13-12,64)^2}{12,64} + \frac{(11-8,34)^2}{8,34} \\
&+ \frac{(16-16,18)^2}{16,18} + \frac{(8-5,08)^2}{5,08} + \frac{(12-14,91)^2}{14,91} + \frac{(10-9,83)^2}{9,83} = \mathbf{11,3394}
\end{aligned}$$

Dále vypočítáme pro kontingenční tabulku stupeň volnosti  $f$  podle vzorce:

$$f = (r-1) \times (s-1) = \mathbf{12}$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi_{0,05}^2(12) = \mathbf{21,026}$ .

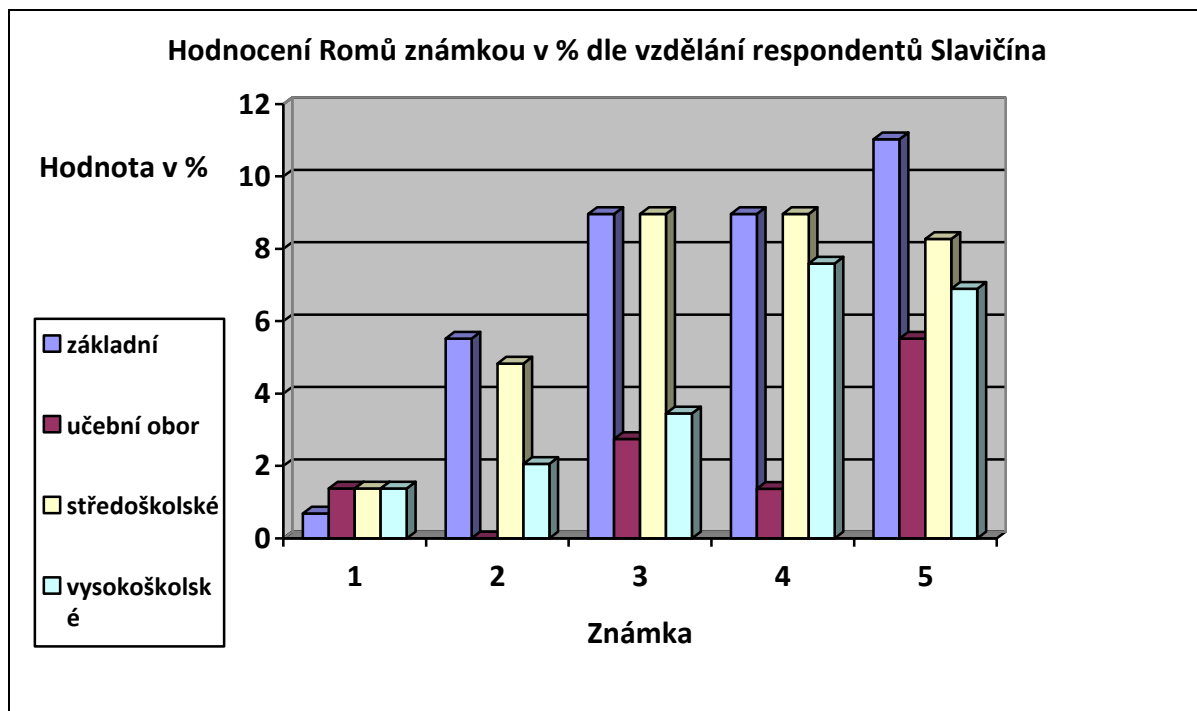
Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší:  $\mathbf{11,3394 < 21,026}$

Alternativní hypotéza nebyla prokázána. Proto *nelze odmítnout nulovou hypotézu*. Můžeme tedy konstatovat: *Mezi vzděláním občanů Slavičína a celkovým hodnocením příslušníků romského etnika neexistuje statisticky významná souvislost*.

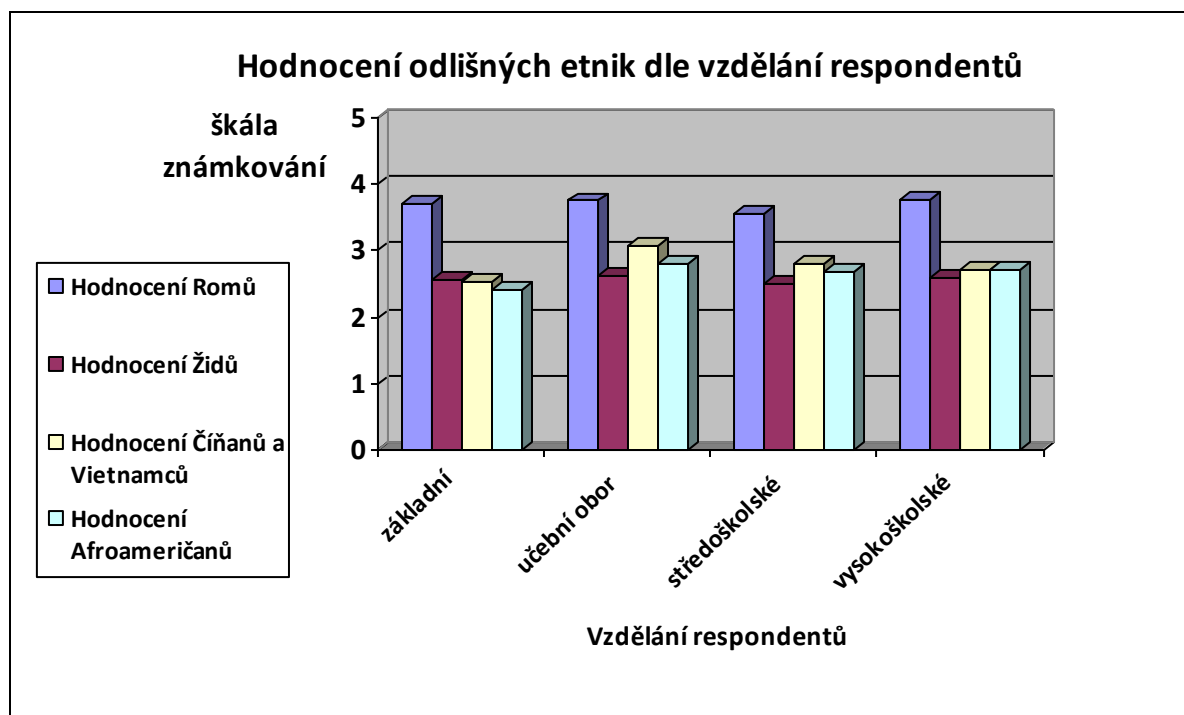
U testu nezávislosti chí kvadrát platí podmínka, že očekávané četnosti nemají být menší než 5. Jelikož v našem případě tomu tak nebylo, snižuje to poněkud vypovědní hodnotu našeho výsledku. Při použití většího vzorku respondentů je však možný na základě provedeného testu významnosti jiný závěr.

**GRAF č. 2 a/ – HODNOCENÍ ROMŮ DLE VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ**

Graf č. 2 a/ Hodnocení Romů známkou dle vzdělání respondentů Slavičína, n = 145 (vlastní zdroj)

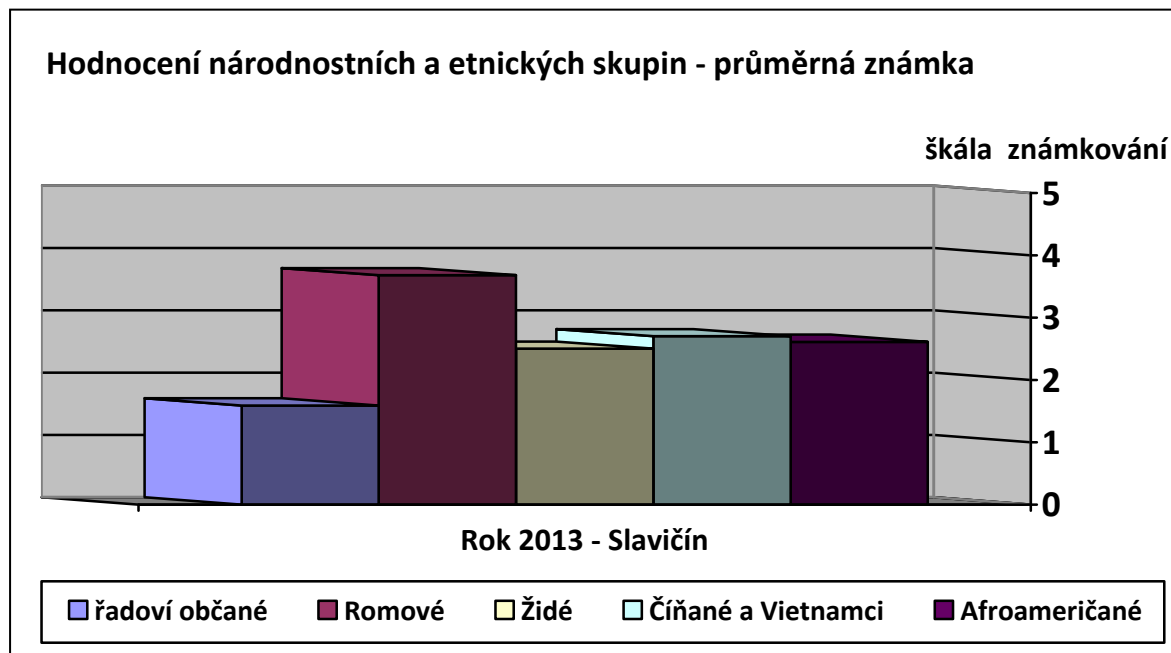
**GRAF č. 2b/ – HODNOCENÍ ODLIŠNÝCH SKUPIN ZNÁMKOU DLE VZDĚLÁNÍ**

Graf č. 2 b/ Hodnocení etnických a národnostních menšin průměrnou známkou občany Slavičína v roce 2013 dle jejich vzdělání (vlastní zdroj)



**GRAF č. 2 c/ – HODNOCENÍ ODLIŠNÝCH SKUPIN ZNÁMKOU**

*Graf č. 2 c/ Hodnocení etnických a národnostních menšin průměrnou známkou ve vztahu k majoritě občany Slavičína v roce 2013(vlastní zdroj)*

**7.3 TŘETÍ OTÁZKA DOTAZNÍKU – MOŽNOST SMÍŠENÉHO MANŽELSTVÍ**

*7. Ho: Mezi věkem respondentů města Slavičína a odpověďmi na otázku potenciálního vzniku smíšeného partnerství nebo manželství neexistuje statisticky významná souvislost.*

*Tabulka 12 - Kontingenční tabulka závislosti věku respondentů ze Slavičína a jejich odpovědi o možnosti vzniku smíšeného partnerství nebo manželství, n = 145 (vlastní zdroj)*

Věk respondentů	18 – 24 let	25 – 40 let	41 a více let	Celkem odpovědí $\Sigma$
Partnera rozhodně ne + spíše ne	419 (442,98)	287 (278,65)	330 (314,37)	1036
Partnera ano	139 (115,02)	64 (72,35)	66 (81,63)	269
Celkem odpovědí $\Sigma$	558	351	396	1305

Při verifikaci **3. hypotézy** budeme využívat metodu výpočtu testového kritéria **Chi kvadrát pro kontingenční tabulku**. Tabulka nám dává přehled o pozorovaných četnostech



odpovědi P. Výpočet hodnoty testového kritéria Chí kvadrát  $x^2$  pro kontingenční tabulku provedeme po výpočtu očekávaných hodnot O podle daného statistického postupu pro každé pole tabulky zvlášť (hodnoty uvedené v závorkách) podle vzorce:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = \frac{(419-442,98)^2}{442,98} + \frac{(139-115,02)^2}{115,02} + \frac{(287-278,65)^2}{278,65} + \frac{(64-72,35)^2}{72,35} + \frac{330-314,37^2}{314,37} + \frac{(66-81,63)^2}{81,63} = 1,298 + 4,999 + 0,250 + 0,964 + 0,777 + 2,993 = \mathbf{11,281}$$

Dále vypočítáme pro kontingenční tabulku stupeň volnosti f podle vzorce:

$$f = (r-1) \times (s-1) = \mathbf{2}$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  nalezneme ve statistických tabulkách **Tabulky č. II** (Chráška, 2007, s. 248 - Přílohy) kritickou hodnotu testového kritéria  $x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$ . Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší:  $\mathbf{11,281 > 5,991}$ .

Proto lze odmítnout nulovou hypotézu. Přijímáme alternativní hypotézu a můžeme tedy konstatovat: ***Mezi věkem občanů Slavičina a odpověďmi na potenciální vznik smíšeného partnerství nebo manželství rozdílných národností a etnik existuje statisticky významná souvislost.***

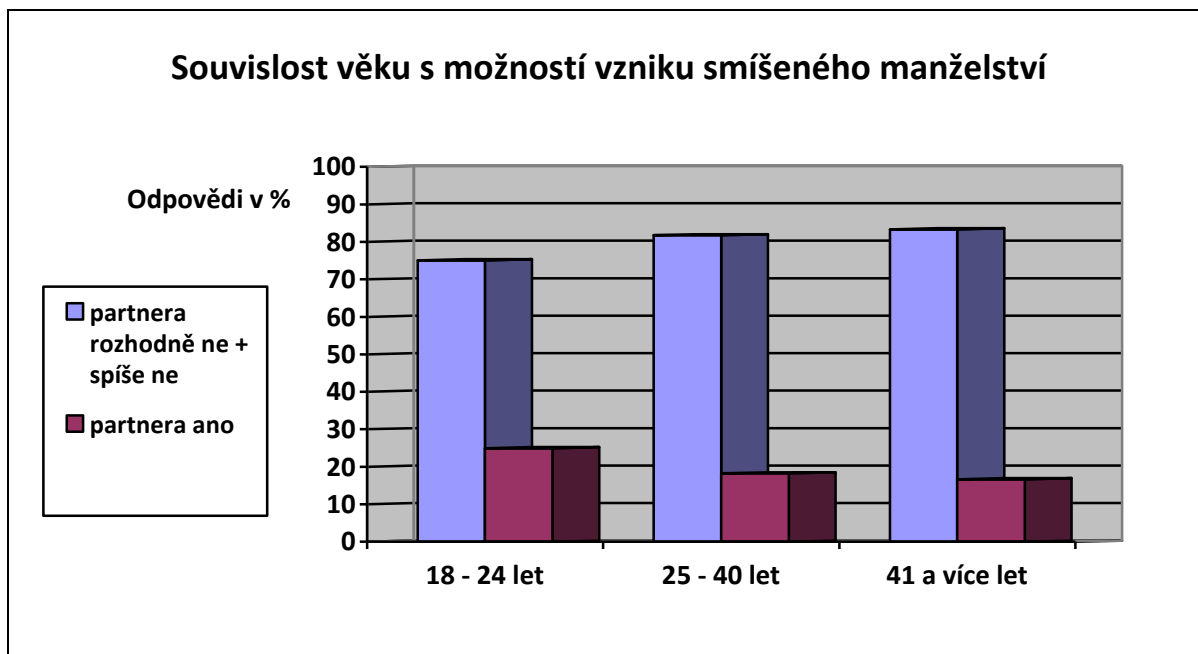
**Tabulka 13** - Kontingenční tabulka závislosti věku respondentů ze Slavičina a jejich odpovědi o možnosti vzniku smíšeného partnerství nebo manželství ( $n = 145$ ). Počty odpovědí v procentech – relativní četnosti (vlastní zdroj)

Věk respondentů	18 – 24 let	25 – 40 let	41 a více let	Celkem odpovědí $\Sigma$
Partnera rozhodně ne + spíše ne	419 (75,09 %)	287 (81,77 %)	330 (83,33 %)	1036
Partnera ano	139 (24,91 %)	64 (18,23 %)	66 (16,67 %)	269
Celkem odpovědí $\Sigma$	558 (100 %)	351 (100 %)	396 (100 %)	1305

Ze srovnání relativních četností (procentuálních hodnot) je možné konstatovat: *S narůstajícím věkem klesá u respondentů Slavičína možnost vzniku smíšeného nebo mezinárodního partnerství nebo manželství.*

### GRAF č. 3 a/ NÁZORY- SMÍŠENÉ MANŽELSTVÍ DLE VĚKU RESPONDENTŮ

*-Graf č. 3 a/ Odpovědi respondentů ze Slavičína na možnost smíšeného manželství nebo partnerství v roce 2013 dle věkových skupin (vlastní zdroj)*



8. *Ho: Mezi pohlavím respondentů města Slavičína a odpověďmi na možnost vzniku smíšeného nebo mezinárodního manželství nebo partnerství neexistuje statisticky významná souvislost.*

**Tabulka 14** - Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností - souvislost pohlaví respondentů ze Slavičína a jejich odpovědí o vzniku smíšeného partnerství nebo manželství (vlastní zdroj)

Pohlaví	partnera rozhodně ne	partnera ne	partnera ano	Celkem odpovědí $\Sigma$
ženy	402 (413,048)	256 (236,662)	170 (178,290)	828
muži	249 (237,951)	117 (136,338)	111 (102,710)	477
Celkem odpovědí $\Sigma$	558	351	396	1305

Při verifikaci **4. hypotézy** budeme využívat metodu výpočtu testového kritéria **Chí kvadrát pro kontingenční tabulku**. Tabulka nám dává přehled o pozorovaných četnostech odpovědí **P**. Výpočet hodnoty testového kritéria Chí kvadrát  $x^2$  pro kontingenční tabulku provedeme po výpočtu očekávaných hodnot **O** (hodnoty uvedené v závorkách) podle daného statistického postupu pro každé pole tabulky zvlášť podle vzorce:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = \frac{(402-413,048)^2}{413,048} + \frac{(249-237,951)^2}{237,951} + \frac{(256-236,662)^2}{236,662} + \frac{(117-136,338)^2}{136,338}$$

$$+ \frac{170-178,29^2}{178,29} + \frac{(111-102,71)^2}{102,71} = 0,2955 + 0,5130 + 1,5801 + 2,7429 + 0,3855 + 0,6691$$

$$= \mathbf{6,1861}$$

Dále vypočítáme pro kontingenční tabulku stupeň volnosti  $f$  podle vzorce:

$$f = (r - 1) \times (s - 1) = \mathbf{2}$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = \mathbf{0,05}$  nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria  $x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$ .

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší:  $\mathbf{6,1861 > 5,991}$ .

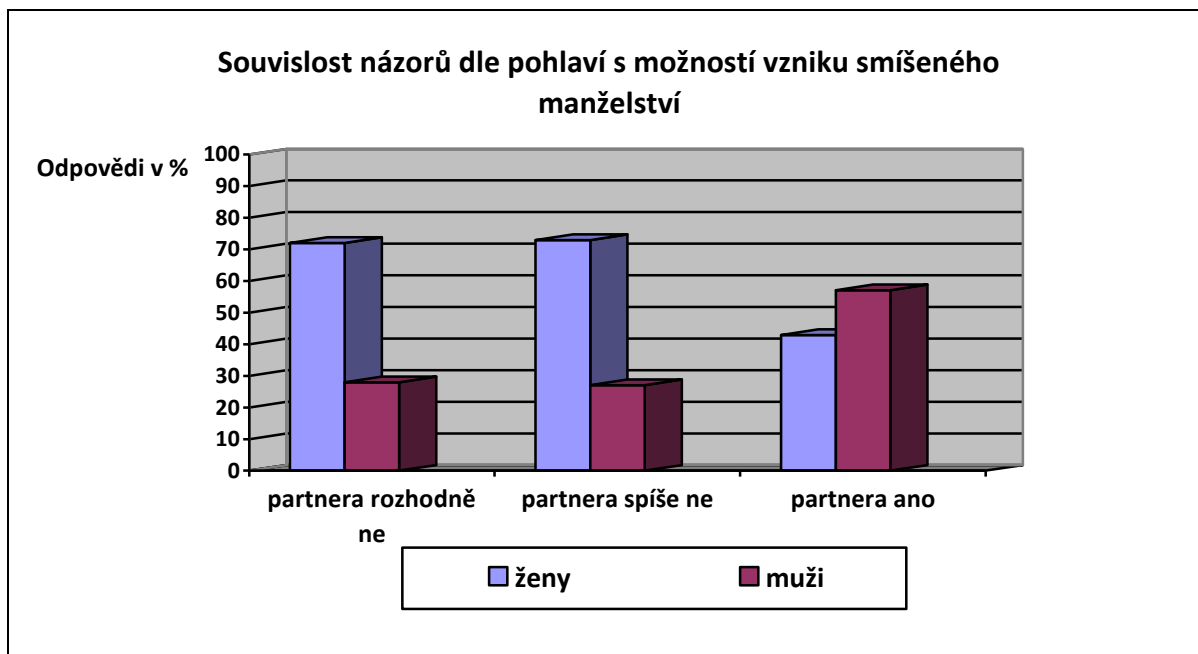
Proto lze odmítnout nulovou hypotézu. Přijímáme alternativní hypotézu a můžeme tedy konstatovat: **Mezi pohlavím respondentů města Slavičína a odpověďmi na možnost vzniku smíšeného nebo mezinárodního manželství nebo partnerství existuje statisticky významná souvislost.**

**Tabulka 15** - Kontingenční tabulka s relativními četnostmi - závislost pohlaví respondentů ze Slavičína a jejich odpovědi o vzniku smíšeného partnerství nebo manželství (vlastní zdroj)

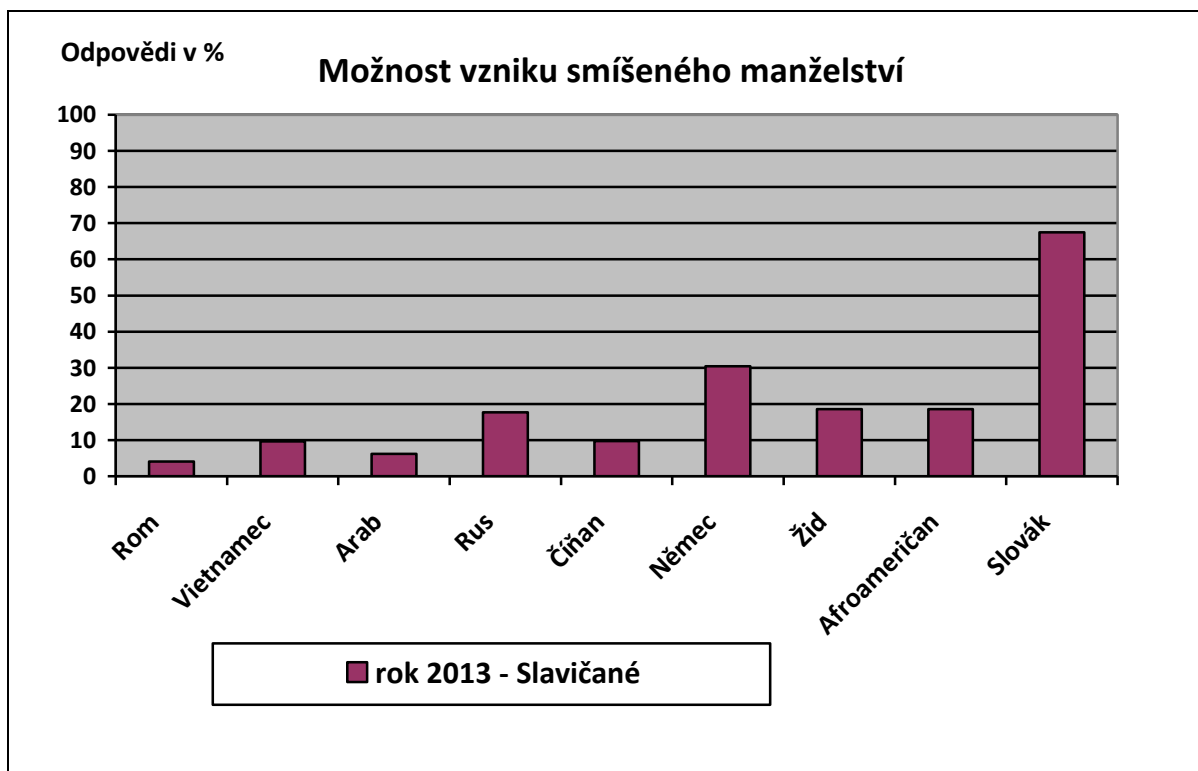
	partnera rozhodně ne	partnera ne	partnera ano	Celkem odpovědi $\Sigma$
ženy	402 (72,04 %)	256 (72,93 %)	170 (42,93 %)	828
muži	249 (27,96 %)	117 (27,07 %)	111 (57,07 %)	477
Celkem odpovědí $\Sigma$	558 (100 %)	351 (100 %)	396 (100 %)	1305

**GRAF č. 3 b/ MOŽNOST VZNIKU SMÍŠENÉHO MANŽELSTVÍ DLE POHLAVÍ**

*Graf č. 3 b/ Odpovědi respondentů Slavičína z roku 2013 dle pohlaví na možnost smíšeného manželství nebo partnerství v % (vlastní zdroj)*

**GRAF č. 3 c/ MOŽNOST SMÍŠENÉHO MANŽELSTVÍ DLE PŘÍSLUŠNOSTI**

*Graf č. 3 c/ Možnost smíšeného manželství dle původu partnera v % (vlastní zdroj)*



## 7.4 ČTVRTÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VOLBA KULTURNÍCH PROGRAMŮ

9. *Ho: Mezi občany Slavičína se projevuje stejný zájem o programy tuzemských umělců jako o programy zahraničních umělců.*

**Tabulka 16** - Přehled absolutních a relativních četností volby programů občanů Slavičína z roku 2013,  $n = 145$  (vlastní zdroj)

Druh programu	Občané Slavičína
Pouze tuzemské umělce volili	20 (13,79 %)
Tuzemské i zahraniční účinkující volili	120 (82,76 %)
Pouze zahraniční účinkující volili	5 (3,45 %)

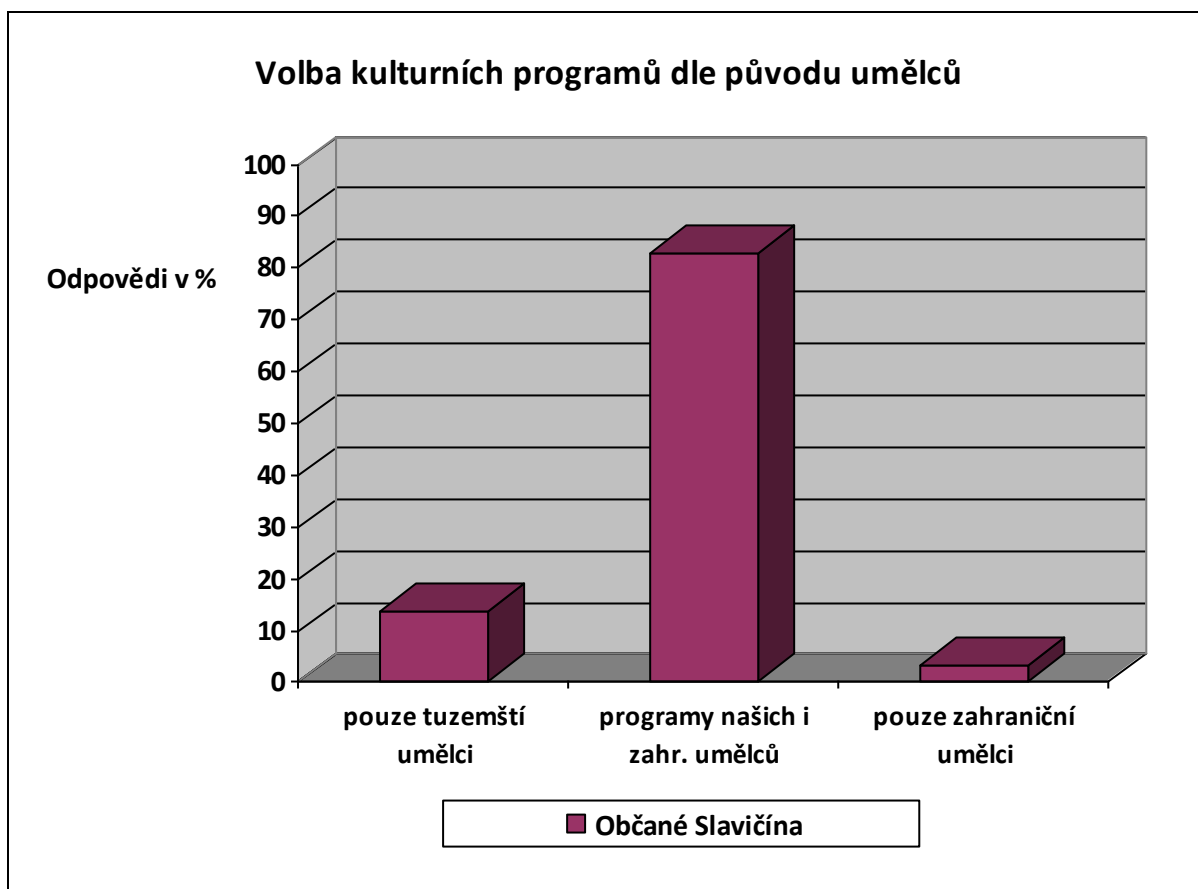
**Tabulka 17** - Test dobré shody Chi kvadrát – zájem o tuzemské umělce a umělce odlišných národností a etnik – s četnostmi odpovědí občanů Slavičína,  $n = 145$  (vlastní zdroj)

Druh programu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$(P - O)^2$	$x^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$
Programy tuzemských umělců	834	810,5	552,25	0,6814
Programy umělců odlišných etnik	787	810,5	552,25	0,6814
	$\Sigma 1621$			$\Sigma 1,3628$

Pro verifikaci **5. hypotézy** použijeme **Test dobré shody Chi kvadrát**. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  pro stupeň volnosti  $f = 1$  je kritická hodnota testového kritéria  $x_{0,05}^2(1) = 3,841$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria Chi kvadrát  $x^2 = 1,3628$  je menší než kritická hodnota  $1,3628 < 3,841$ , proto **přijímáme nulovou hypotézu** a můžeme konstatovat: **Mezi občany Slavičína se projevuje stejný zájem o programy tuzemských umělců jako o programy zahraničních umělců.**

**GRAF č. 4 a/ VOLBA KULTURNÍCH PROGRAMŮ DLE PŮVODU UMĚLCŮ**

*Graf č. 4 a/ Znárodnění volby kulturních programů respondenty dle původu interpretů v % (vlastní zdroj)*

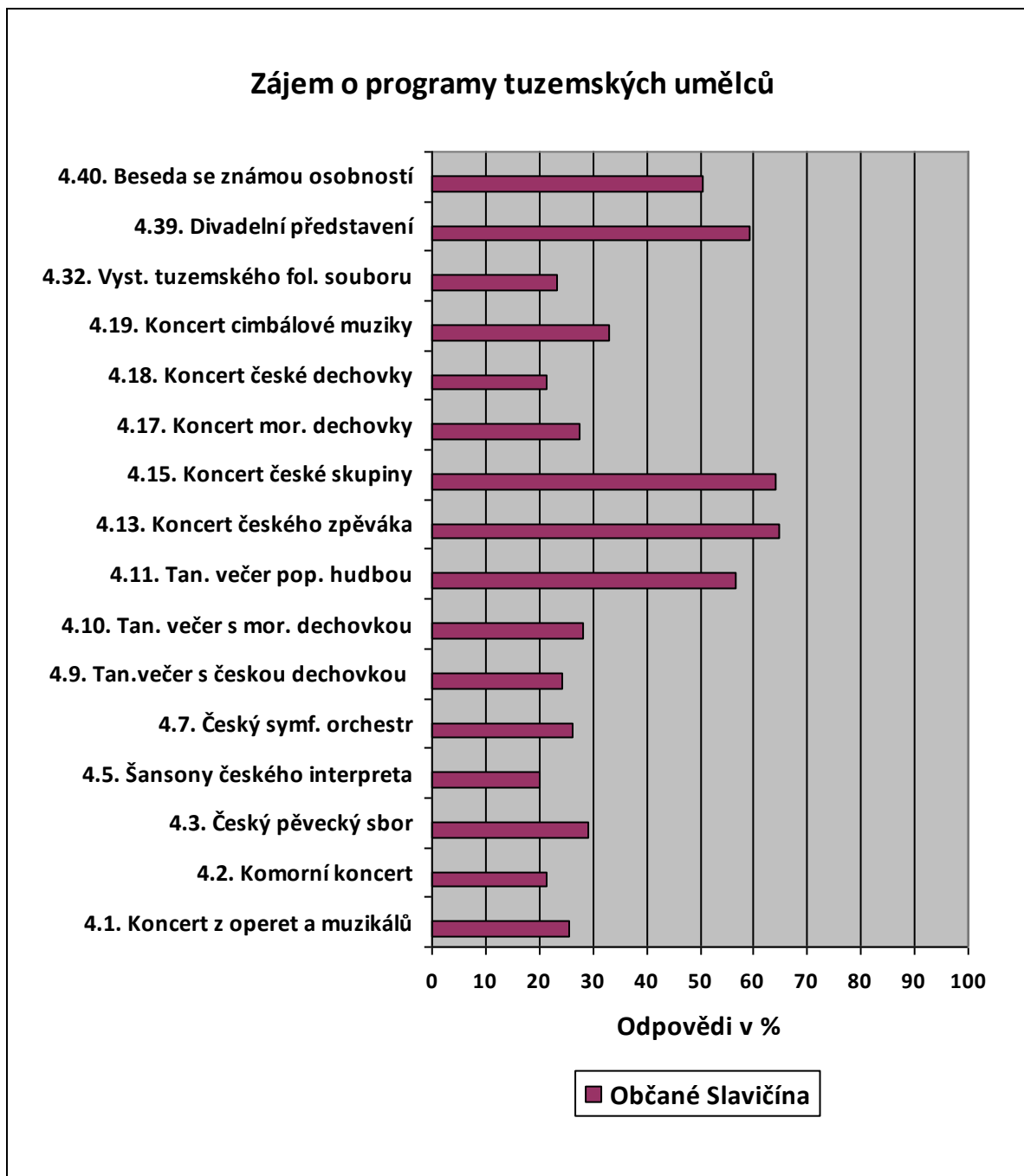


Podstatným zjištěním našeho výzkumu je markantně převládající zájem respondentů z řad občanů Slavičina o rozmanitost v nabídce kulturních programů, reprezentovanou umělci jak tuzemskými, tak i interprety odlišných národností a etnik.

Tato skutečnost se stane hlavním východiskem pro návrh koncepce pro praxi a dobrým předpokladem její úspěšné realizace.

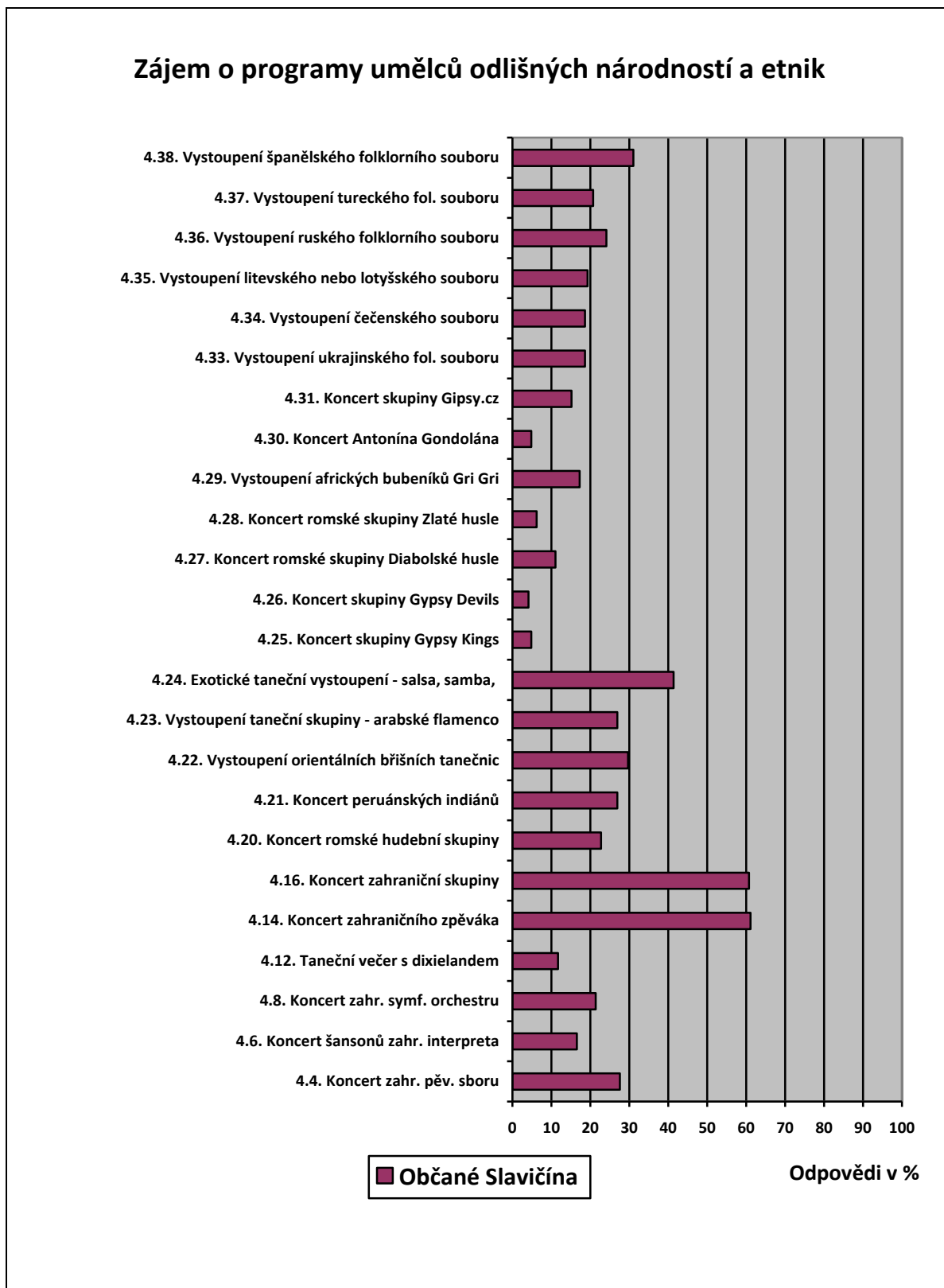
## GRAF č. 4 b/ ZÁJEM O PROGRAMY TUZEMSKÝCH UMĚLCŮ

Graf č. 4 b/ Zájem respondentů ze Slavičína v roce 2013 o programy tuzemských umělců, n = 145  
(vlastní zdroj)



## GRAF č. 4 c/ ZÁJEM O PROGRAMY UMĚLCŮ ODLIŠNÝCH NÁRODNOSTÍ A ETNIK

Graf č. 4 c/ Zájem občanů města Slavičína v r. 2013 o programy umělců odlišných národností a etnik, n = 145 (vlastní zdroj)





**7.5 PÁTÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU - PRACOVNÍ AKTIVITA RESPONDENTŮ***Tabulka 18 - Pracovní aktivita respondentů ze Slavičína, absolutní četnosti, n = 145 (vlastní zdroj)*

Pracovní aktivita respondentů	Občané Slavičína
zaměstnaný	62
nezaměstnaný	11
Neaktivní (studenti, mateřská dovolená, důchodci...)	72

**GRAF č. 5 - RESPONDENTI ZE SLAVIČÍNA DLE PRACOVNÍ AKTIVITY***Graf č. 5: Pracovní aktivita respondentů ze Slavičína v % (vlastní zdroj)*

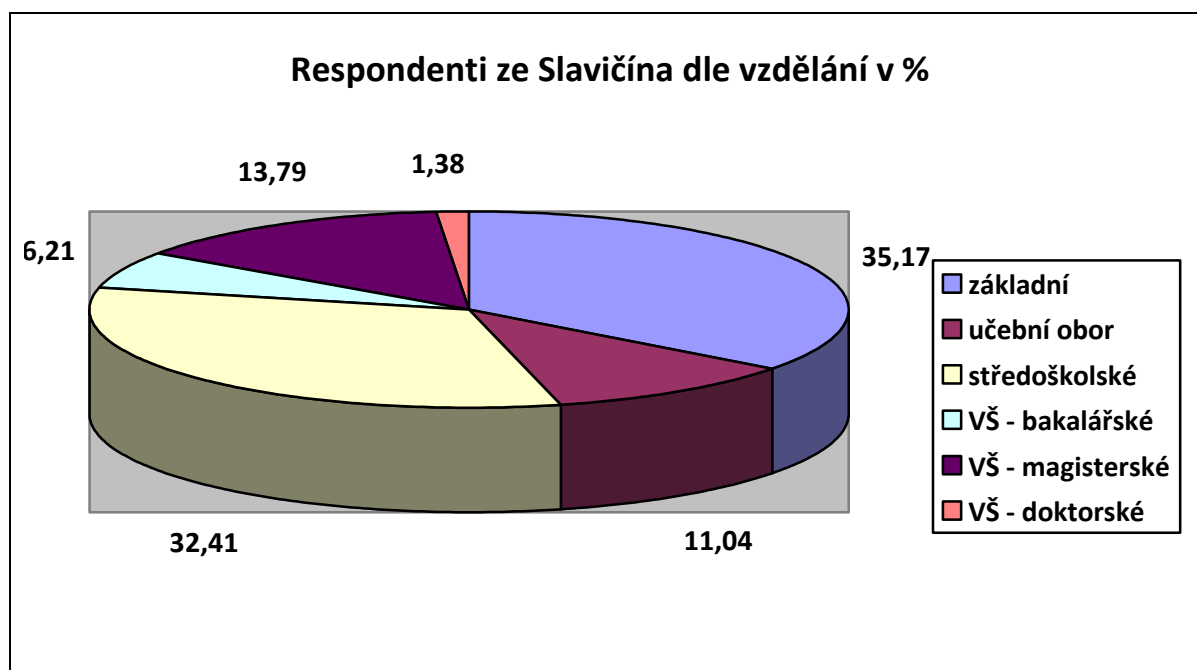
## 7.6 ŠESTÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ

Tabulka 19 - Vzdělání respondentů ze Slavičína, absolutní četnosti, n = 145 (vlastní zdroj)

Vzdělání respondentů	Občané Slavičína
Základní	51
Učební obor	16
SŠ	47
VŠ – bakalářské	9
VŠ – magisterské	20
VŠ - doktorské	2

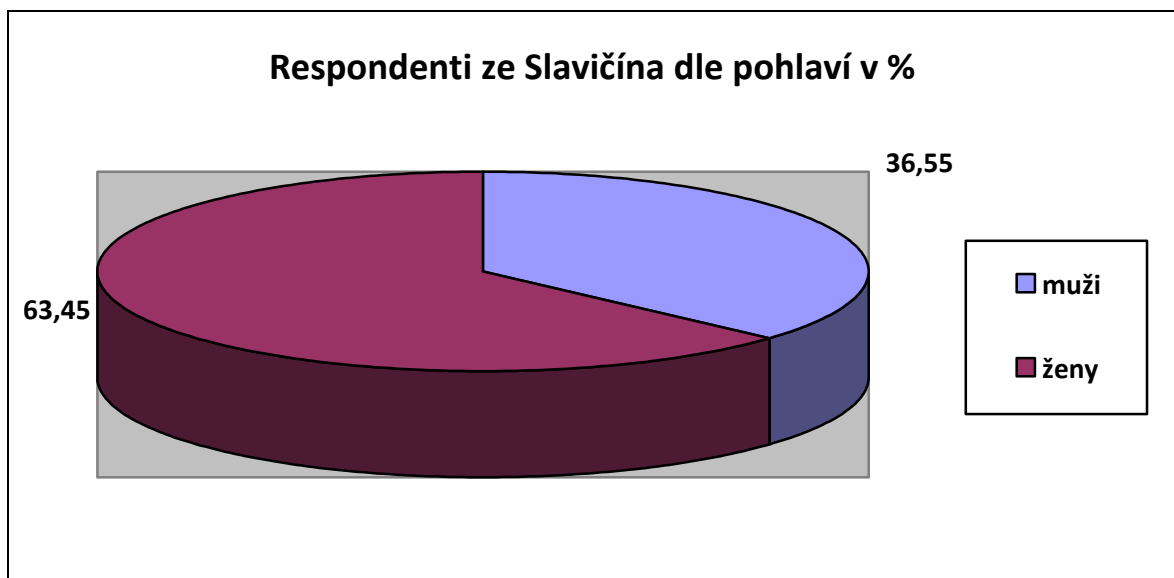
## GRAF Č. 6 - RESPONDENTI ZE SLAVIČÍNA DLE VZDĚLÁNÍ

Graf č. 6: Respondenti ze Slavičína dle vzdělání v % (vlastní zdroj)



**7.7 SEDMÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – POHLAVÍ RESPONDENTŮ***Tabulka 20 - Pohlaví respondentů ze Slavičína, absolutní četnosti, n = 145 (vlastní zdroj)*

Pohlaví respondentů	Občané Slavičína
Ženy	92
muži	53

**GRAF č. 7 - RESPONDENTI ZE SLAVIČÍNA DLE POHLAVÍ***Graf č. 7: Respondenti ze Slavičína dle pohlaví v % (vlastní zdroj)*

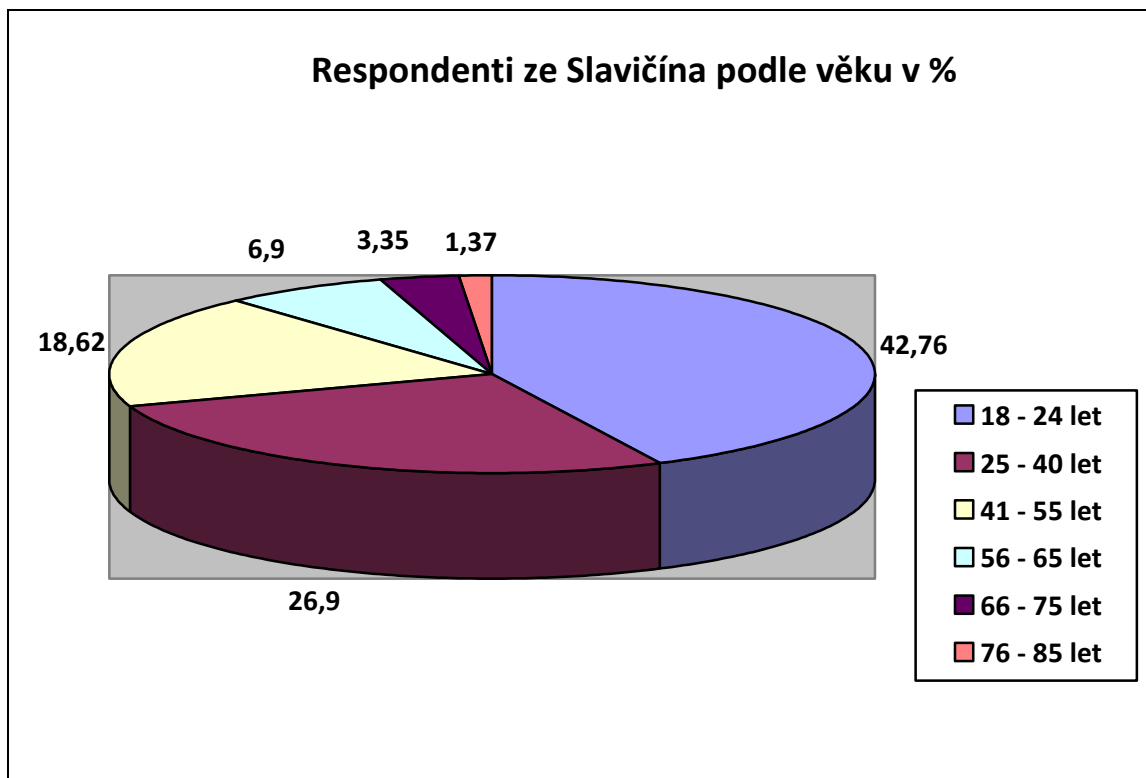
## 7.8 OSMÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU – VĚK RESPONDENTŮ

Tabulka 21 - Věk respondentů ze Slavičína, absolutní četnosti,  $n = 145$  (vlastní zdroj)

Věk respondentů v letech	Občané Slavičína
18 – 24	62
25 – 40	39
41 – 55	27
56 – 65	10
66 – 75	5
76 – 85	2

## GRAF č. 8 - RESPONDENTI ZE SLAVIČÍNA DLE VĚKU

Graf č. 8: Respondenti ze Slavičína dle věku v % (vlastní zdroj)



## 8 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO HODNOCENÍ

Dotazníky byly postupně distribuovány do několika neziskových organizací města Slavičína: městské knihovny, Nadace Jana Pivečky, nízkoprahového centra KamPak, informačního a kulturního centra, kde byly prostřednictvím zaměstnanců předány klientům k vyplnění a vyplněné zpětně soustředěny. Rovněž byli osloveni jako respondenti zaměstnanci Městského úřadu Slavičín, kteří se jako jediní zhostili tohoto úkolu v krátkém čase 14 dnů, jejich odpovědi na multikulturní otázky však byly překvapivě vesměs hodně negativní. Z důvodu zdlouhavosti výzkumu v ostatních organizacích města, bylo požádáno o spolupráci Gymnázium Jana Pivečky, kde své odpovědi v dotaznících poskytli dospělí studenti posledních ročníků. Proto je poměrně vysoké procento respondentů v nejnižší věkové kategorii a se základním vzděláním. Od občanů města Slavičína se během výzkumného šetření, které se uskutečnilo od června do konce října 2013, podařilo celkem získat 145 vyplněných dotazníků.

Vyhodnocování dotazníků probíhalo tzv. čárkovou metodou, kdy u každé položky či kategorie byly čárkami zaznamenávány platné odpovědi, počet jednotlivých odpovědí jsme u konkrétních kategorií sečetli, následně byly tyto součty převedeny do procentuálních hodnot, tzv. relativních četností.

O závěr výzkumného šetření projevila zájem ředitelka Nadace J. Pivečky Slavičín Mgr. Božena Filáková. Závěrečnou zprávu o výsledcích našeho výzkumného šetření jsme doručili všem zúčastněným organizacím.

Při hlubším a podrobnějším zkoumání celé problematiky nás zájem dovedl k mnoha dalším otázkám, souvisejícím se zjištěním posunu vývoje myšlení našich občanů v otázkách multikulturních postojů od 90. let do současnosti, vysledování těchto změn i další srovnání jsou předmětem našeho současného započatého výzkumu v Praze, jehož výsledky budou zveřejněny v naší příští práci.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z odpovědí, týkajících se volby programů, vyplynulo, že majoritní společnost uznává kulturu umělců různých zemí a etnik stejně jako tu svou. Předpokládáme, že na této preferenci pestrosti kulturního vyžití lze vytvářet základy záměrného využívání kulturní andragogiky k interkulturnímu působení na občany naší společnosti.

Doporučujeme pro praktické využití v každém městě zodpovědným pracovníkům veřejné správy v kulturních komisích, v příslušných organizačních složkách, městských kulturních domech, příspěvkových organizacích, popřípadě i neziskových organizacích v rámci obohacení kulturně společenského života a interkulturního působení mezi všemi občany opakovat pravidelně podobný výzkum, a to v určitém časovém rozmezí, například po jednom roce až po dvou letech. Významnou podstatou projektu je vyvážená nabídka programů umělců různých etnik a národností. Účelem bude kromě 1/ samotného zjištění zájmu obyvatel o určité druhy programů, rovněž v rámci propagace akce 2/ šíření informací o zemích původu umělců, jejich historii a kultuře, seznamování veřejnosti s konkrétním programem a 3/ umožnění občanům demokraticky rozhodovat o dramaturgické skladbě kulturních akcí v jejich městě a 4/ tím prohloubit spolupráci složek státní správy i neziskových organizací s širokou veřejností, zvýšit jejich prestiž u obyvatel a spojení občanské společnosti. 5/ V neposlední řadě přispěje všestranná mediální propagace kulturně společenských akcí ke zviditelnění města a zvýšení jeho atraktivity pro cestovní ruch.

Empirický výzkum zájmu občanů města o jednotlivé druhy kulturních programů lze provést nejjednodušším způsobem formou vložení dotazníku do městského zpravodaje s instrukcemi o účelu výzkumu a rovněž o odevzdání vyplněného dotazníku. Jiné formy šetření jsou aplikovatelné prostřednictvím webových stránek města, tato možnost hlasování však nemusí být dostupná všem občanům. Po realizaci výzkumu je nezbytné občany města s výsledky výzkumu odpovídajícím způsobem seznámit, například zveřejněním výsledků v městském zpravodaji, na webových stránkách města, na úřední desce městského úřadu apod.

Nejvíce žádané kulturní programy budou následně připravovány k realizaci. Termín konání akce je třeba naplánovat v dostatečném časovém předstihu, který využijeme na všestrannou a účinnou propagaci, a to formou šíření podrobných informací o účinkujících,

jejich zemi a jejich programu. Účelem je zajištění maximální účasti na akci a přiblížení se k určité kultuře, danému žánru a jeho protagonistům. Akce je třeba propagovat minimálně s dvouměsíčním předstihem, pro zveřejnění v tisku je nutné přizpůsobit se konkrétním termínům uzávěrek v jednotlivých novinách či časopisech, např. magazín *Okno do kraje* má uzávěrku 10. předchozího měsíce. Je proto potřebné si zjistit termíny uzávěrek všech periodik, kde máme v plánu zveřejnit článek. Obsah propagace konkrétního programu v novinách a časopisech může být obsírnější, zaměřený rovněž na podrobnější informace o zemi či etnické skupině původu umělců, o její historii a kultuře. Pro informovanost veřejnosti a zviditelnění kulturního dění ve městě je vhodné a účinné rovněž napsat do tisku hodnotící článek nebo poslat tiskovou zprávu o průběhu určitého programu. Tento projekt bude mít pravidelnou publicitu v tisku, zejména pravidelně v místních a regionálních novinách *Slavičinský zpravodaj*, *Info-ráj*, *Informátor*, dále pak např. ve Zlíně *Blesk*, *Mladá fronta Dnes*, *Zlínský deník*, *Valašský deník*, *Noviny pro Zlínsko*, *Infoservis*, *Týdeník Zlínska*, *Okno do kraje*, na webových stránkách pořadatelů, popřípadě v regionálních i neregionálních rozhlasových stanicích a v televizním vysílání *ČT 1 – Dobré ráno*, *Události v regionech*, *Zpravodajství TV Nova*, *TV Prima*, v místním a regionálním televizním vysílání atd. Jednotlivě je nutné domluvit podmínky vysílání reportáží, popřípadě pak i přímého přenosu z akce, což poslouží zároveň jako celková propagace města a jeho kulturního dění.

S měsíčním předstihem je nutné zahájit propagaci formou výlepu plakátů a letáků. V této době lze uspořádat tiskovou konferenci pro oblastní novináře. Do spolupráce na akci je možné zapojit i agentury, partnery, kteří se mohou podílet jako sponzoři a zároveň prezentovat při propagaci i realizaci akce jako spolupořadatel nebo sponzor logem své firmy či jinými propagačními materiály. Na program je vhodné pozvat představitele těchto organizací a podniků jako čestné hosty a zároveň zde prezentovat jejich sponzorství. Celkovému mediálnímu zviditelnění přispěje účast všech regionálních i ostatních novinářů, popřípadě zástupců televize. Jako čestné hosty pak doporučujeme pozvat rovněž hlavní představitele města a kraje, se kterými pořadatel spolupracuje. Před programem moderátor poděkuje sponzorům a obchodním partnerům, po jeho ukončení je třeba zaslat děkovné dopisy všem, kdo se jakýmkoli způsobem sponzorsky podíleli na její realizaci.

Tyto akce budeme plánovat cíleně s výchovným zaměřením i pro základní a střední školy. Pro vyšší efektivitu programu je možné uspořádat dopolední vystoupení pro školy a večerní pro veřejnost, případně dvoudenní vystoupení s přenocováním umělců nebo jeho spojení s vystoupením v sousedním městě. Školním akcím by měla předcházet výuka s obsahem věnovaným historii a kultuře dané země či etnické skupiny, jejíž umělci budou účinkovat v našem městě. Pro zvýšení informovanosti o zemi původu umělců, a tím i zájmu o konkrétní program, doporučujeme uspořádat v rámci propagace **doprovodnou osvětovou akci**. Její obsah bude souviset s hlavním programem. Může se kupříkladu jednat o cestopisnou přednášku či besedu o konkrétní zemi, spojenou s videoprojekcí. Osvědčeným skvělým vypravěčem je významný cestovatel, uznávaný fotograf **Jiří Kolbaba**, z dalších vynikajících osobností je to prezident Českého klubu cestovatelů **Petr Jahoda**, cestovatel, spisovatel a žurnalista **Leoš Šimánek** a řada mnohých dalších renomovaných členů klubu.

Jsme přesvědčeni, že je důležitou povinností a zároveň posláním úředníků kulturních odborů, členů kulturních komisí městských úřadů, pracovníků kulturních domů a klubů, divadel a knihoven zabezpečovat s největší svědomitostí kulturně společenské vyžití občanů svého města. Jeho výběr byl rovněž předmětem výzkumného šetření této práce a tento výzkum by se měl stát pravidelnou a samozřejmou součástí práce kulturních pracovníků.

Úspěšnost cesty ke kultivaci společnosti spočívá právě v hledání a nalézání správných a potřebných směrů, vedoucích k obohacení kultury, k zajišťování její kvality a pestrosti a v neposlední řadě v uspokojení projeveného zájmu veřejnosti. Tyto cesty si v demokratické společnosti mohou volit její občané a jejich volba by měla být respektována i v nabídce kulturně společenského vyžití. Vše je nezbytné realizovat zodpovědně, erudovaně, systematicky, ve správném časovém harmonogramu a plánovitě, dle možností ekonomického rozpočtu.

Pokud budou občané považovat kulturu svého města za svou záležitost a povedou v tomto duchu i své potomky, nemůže docházet k prohlubování interkulturní a kulturní eroze občanské společnosti. Jestliže se stane tento model zájmem městských úřadů a neziskových organizací, může přerůst v cennou tradici, která se bude těšit stále většímu zájmu ze strany obyvatelstva, jelikož jejich vlastní volba může určovat vývoj kvality kulturního života obcí, měst a celé společnosti.



## 10 DISKUSE

Empirickým šetřením v roce 2013 jsme se pokusili zachytit a zpracovat tendence vnímání odlišných etnických a národnostních minoritních skupin, žijících v naší republice. Statisticky jsme zpracovali odpovědi respondentů obyvatel města Slavičina. Při svém výzkumu jsme použili otázky ze sociologických šetření, uvedených v *Sešitech pro sociální politiku* kolektivu autorů Socioklubu *Romové v České republice 1945 – 1998* (1999) v kapitole *Kazimíra Večerky Romové a sociální patologie* (Večerka, 1999, 421 – 423).

Výzkum nás dovedl mnohdy také až k překvapivým výsledkům. Kupříkladu jde o skutečnost, že dle našeho zjištění ve výzkumném souboru respondentů ze Slavičina neovlivňuje významně přístup a hodnotící postoje respondentů k příslušníkům odlišných skupin jejich dosažené vzdělání.

Další zajímavostí jsou názory jedné z respondentek, která po poměrně negativních odpovědích v multikulturních otázkách dotazníku uvedla v otázce č. 4 jako svou volbu kulturního programu *koncert skupiny Gipsy.cz* s odůvodněním: ***Ti mi nevadí, protože chodí do práce.*** Tady se potvrzuje generalizování názorů na Romy ve stále přetrvávajících stereotypch. Slečna sice zastává všeobecně negativní postoje k romským občanům, ale jejich hudba se jí líbí a má ji ráda natolik, že by navštívila tento koncert. To je skutečnost, podporující náš koncept principu spojení kulturní a multikulturní andragogiky pro postupné překonávání a odstraňování zakořeněných bariér k odlišným etnickým skupinám prostřednictvím poznávání jejich kultury.

Zajímavé je rovněž odhalení faktu, že mezi věkem občanů Slavičina a odpověďmi na otázku soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik existuje statisticky významná souvislost. Nejmladší generace respondentů 18 – 24 let je nejtolerantnější, na druhém místě pak generace 41 a více let, nejvíce negativní postoje k sousedství s těmito rodinami má generace 25 – 40 let. V této otázce jsme dospěli ke stejnému zjištění jako **Ivan Gabal**, který uvádí výsledky svých šetření v knize ***Etnické menšiny ve střední Evropě***. Prokázalo se, že: *... negativní pocit z etnického otevírání české společnosti je silnější u starších věkových skupin, zatímco s mladším věkem vzrůstá příznivější hodnocení cizinců* (Gabal, 1999, s. 75). Tuto skutečnost si vysvětlujeme všestrannými globalizačními důsled-

ky, jejichž nositeli je mládež, a kladným vlivem multikulturní výchovy na školách, který se projevuje u nejmladší generace.

Dospěli jsme také k závěru, že mezi věkem občanů Slavičína a jejich odpověďmi na potenciální vznik smíšeného partnerství nebo manželství rozdílných národností a etnik existuje rovněž statisticky významná souvislost. Se stoupajícím věkem se v odpovědích přímo úměrně zvyšují negativní postoje k partnerství či manželství s příslušníkem odlišné barvy pleti, etnika či národnosti. Toto odhalení je povzbudivým podnětem, který nás utvrzuje v užitečnosti multikulturní výchovy mladé generace, jež už se projevuje v pozitivnějších odpovědích na interkulturní otázky ve srovnání s ostatními věkovými kategoriemi.

Tento výsledek nás rovněž utvrzuje v potřebě pokračování správně započaté cesty výchovy dětí a mládeže v duchu pozitivního interkulturního vnímání příslušníků odlišných národností a etnik a ve významu správně vypracované koncepce, na základě níž je třeba systematicky výchovně působit na mladou generaci ve školách i mimo ně.

Překvapivá je skutečnost, že jsme verifikací hypotézy došli k odhalení statistické souvislosti mezi pohlavím respondentů města Slavičína a odpověďmi na možnost vzniku smíšeného či mezinárodního manželství nebo partnerství (či přijetí příslušníka odlišné kultury do rodiny), a to nečekaně v neprospěch žen, které mají k této otázce více negativních postojů. Mediální prezentace rasistických incidentů vždy ukazuje občanům jako pachatele muže, proto mohou být veřejností obecně posuzováni muži jako více xenofobní. Domníváme se, že z tohoto důvodu může být také pro mnohé překvapením závěr našeho výzkumu, který ve výzkumném souboru občanů Slavičína prokázal horší výsledky u žen.

Ověřovali jsme rovněž možnost vztahu mezi stupněm vzdělání respondentů a jejich hodnotícími postoji k romskému etniku, tato souvislost se ovšem nepotvrdila. Může to být opětovnou pobídkou k zintenzívnění snah aplikace multikulturní výchovy a multikulturní andragogiky do všech studijních programů a kurikulů všech stupňů školského systému.

Odhalili jsme také důležitý fakt, že respondenti Slavičína nepreferují tuzemské umělce před zahraničními, dávají přednost rozmanitosti, což je potěšující závěr, z něhož lze čerpat jako z hlavního východiska pro realizaci naší koncepce, spojující kulturní a multikulturní andragogiku.

## ZÁVĚR

Z popsané problematiky multikulturního soužití, která zejména v období od listopadu roku 1989 trápí českou společnost, vyplývá potřebná nutnost jejího postupného řešení. Během této doby nově se rozvíjející české společnosti byla vyvinuta určitá snaha v hledání správných cest a realizaci opatření, řešící vztahy mezi menšinami odlišných národnostních a etnických skupin. Lze tedy předpokládat, že postupem času do dnešní doby došlo v české majoritní společnosti k určitým změnám ve vnímání jiných kultur.

Cílem naší práce bylo podchytit a zmapovat názory a postoje české majority k rasovým, národnostním a etnickým minoritám a zjistit možnosti navázání a udržování pozitivního vztahu k těmto odlišným kulturám prostřednictvím nabídky vystoupení jejich umělců. Na tyto otázky se nám podařilo v praktické části realizací kvantitativního výzkumu dotazníkovým šetřením získat odpovědi, jež jsou zároveň východiskem pro návrh konstruktivního řešení současné neuspokojivé situace. Lze tedy konstatovat, že cíle, které jsme si stanovili pro tuto práci, byly splněny. Jedná se však teprve o začátek nové cesty.

Výzkumným šetřením se prokázal zájem občanů Slavičína o kulturní programy umělců různých národností a etnických skupin. Byl potvrzen zájem a z toho pramenící potřeba a nutnost zařazovat do nabídky kulturně společenského vyžití občanské společnosti stále více rozmanitých akcí, které budou reprezentovat naši majoritní veřejnosti kulturu odlišných etnik a národností. Tento trend je třeba realizovat již od dětství a pro dospělou populaci v každém věku, v nejrůznějších obdobích, příležitostech, v organizacích veřejných i soukromých, v nejrozmanitějších vhodných prostorách.

Cílem je, aby v tomto duchu rozvíjela naše občanská společnost obdiv a úctu k různým odlišným kulturám. Postupným vývojem tímto směrem se budeme podílet na pozvolném získávání samozřejmého respektu vůči odlišným kulturám a na spontánním přijetí příslušníků etnických a národnostních minorit do společnosti.

V naší práci jsme vycházeli z podstaty spojení kulturní a multikulturní andragogiky a jeho významu pro vzdělávání a výchovu dospělých. Hlavním cílem bylo nalézt příčiny stupňující se rasové a etnické nesnášenlivosti v české společnosti a cesty k řešení této problematické situace, vedoucí ke spokojenému harmonickému soužití. Postupné plnění cílů této práce nás směřovalo od nalézání původních zdrojů rasismu, přes odhalení všech zásadních

souvislostí současného neuspokojivého stavu naší společnosti až k návrhu samotného konceptu řešení.

Proces kultivace osobnosti, jejího všestranného pozitivního zrání a vývoje ve společnosti, je hlavním významem a obsahem *kulturní andragogiky*. Sounáležitost a úzké spojení mezi lidmi nastává již při společném sdílení kulturního vystoupení, mezi diváky, posluchači a umělci, všichni zúčastnění jsou sblížováni vnímáním podobných pocitů, vjemů a zážitků. Kouzlo této sjednocující síly umění a kulturního prožitku se mezi lidmi v multikulturním prostředí ještě násobí a umocňuje, jelikož krásno v umění je stvrzování mravních hodnot, které jsou v nás a kolem nás.

Vycházejíce z této skutečnosti, jsme se pokusili vytvořit návrh koncepce, v níž se spojují aspekty a východiska *kulturní a multikulturní andragogiky*, prostřednictvím nichž lze řešit více cílů najednou. Hlavním posláním tohoto projektu je poznávání jiných kultur jejich reálným přiblížením veřejnosti formou realizace kulturního vystoupení, všestrannou propagací a šířením informací o dané zemi, etniku a jeho kultuře a *multikulturní výchovou* mezi žáky a studenty.

Nezanedbatelnou skutečností je zjištění, že původ etnické nesnášenlivosti má kořeny již v naší hluboké historii, která v minulém století vyústila v genocidu Židů a Romů během II. světové války. Hledáním dějinných souvislostí a pátráním po příčinách stupňujících se rasistických a xenofobních postojů jsme dospěli k uvědomění si narůstající potřeby a významu uplatňování *multikulturní andragogiky* v naší současné společnosti.

Je nezbytné si neustále připomínat a analyzovat dějinné události, spojené s holocaustem Židů a Romů, vyjasňovat si příčiny a důsledky, abychom ve všech generacích takto mohli pěstovat vnímavost a ostražitost k analogickým procesům, které jsou extrémně nebezpečné a mohou se v historii opakovat. Proto je velmi důležité na základě poučení se z historických událostí se těmito xenofobními tendencemi v naší současné společnosti důsledně a systematicky zabývat a vychovávat novou generaci v duchu pozitivního interkulturního vnímání, založeného na základních morálních a etických principech lidské vzájemnosti, jež jsou hlavním předpokladem svobodného demokratického vývoje naší země i celé planety.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ALLPORT, W. Gordon, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- ANZENBACHER, Arno, 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., ISBN 80-04-25414-4.
- ANZENBACHER, Arno, 1994. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- ARENDTOVÁ, Hannah, 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0424-4.
- ARISTOTELES, 1979. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda. ISBN 75-067-79.
- BALVÍN, Jaroslav a kolektiv, 1996 a. *Romové a historie*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-8-3.
- BALVÍN, Jaroslav, 1996b. *Romové v regionální historii*. In BALVÍN, Jaroslav a kolektiv, 1996a. *Romové a historie*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-8-3.
- BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
- BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogická rozjímání na téma multikulturalita, sociální etika a hra* [CD-ROM]. Praha: Hnutí R. [cit. 2013-03-28]. ISBN 978-80-86798-11-0. Dostupné též na [www.jaroslavbalvin.eu](http://www.jaroslavbalvin.eu)
- BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-07-3.
- BANKS, A. James and Cherry A. Mc Gee BANKS, 2001. *Multicultural Education. Issues and Perspectives. (Paperback)*. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons, Inc., 4. Edition. ISBN-10: 0471383791 | ISBN-13: 978-0471383796.
- BARŠA, Pavel a Maxmilián STRMISKA, 1999. *Národní stát a etnický konflikt*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-52-6.
- BARŠA, Pavel, 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-020-9.
- BARTOŇKOVÁ, Hana a Dušan ŠIMEK, 2002, *Andragogika: studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0394-3.

- BAUMAN, Zygmunt, 2001. *Consuming Life*, *Journal of Consumer Culture*. March 2001 vol. 1 no. 1 (1): 9-29, doi: 10.1177/146954050100100102.
- BAUMAN, Zygmunt, 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-11-3.
- BAUMAN, Zygmunt a Tim MAY, 2004. *Myslet sociologicky*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-28-8.
- BAUMAN, Zygmunt, 2010. *Umění života*. Praha: Nakladatelství Academia. ISBN 978-80-200-1869-4.
- BEDRNOVÁ, Eva, 2001. *Člověk hledá člověka*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-040-6.
- BENEDICTOVÁ, Ruth, 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-212-7.
- BENEŠ, Milan, 2001. *Andragogika, filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-03-3.
- BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BURKE, Petr, 2011. *Co je kulturní historie?* Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-302.
- BURYÁNEK, Jan a kolektiv, 2002. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s. ISBN 80-7106-614-1.
- BURYÁNEK, Jan a kolektiv, 2005. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s. ISBN 80-903510-5-0.
- CÍLKOVÁ, Eva a Petra SCHÖNEROVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-238-6.
- DEWEY, John, 1932. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, Laichterova filozofická knihovna, svazek 3.
- DEWEY, John, 1925, ©1980. *Art as Experience*. New York: Perigee Trade. ISBN-0-399-50025-1.
- DOHNALOVÁ, Lenka, 2012. *Národní identita/y v české hudbě*. Institut umění-Divadelní ústav | Česká hudební rada Praha. ISBN 978-80-7008-292-8.

DRTINA, František, 1933. *Ideály výchovy*. Praha: Jan Laichter.

EAGLETON, Terry, 2001. *Idea kultury*. Brno: Studium. ISBN 80-7294-026-0.

EDWARDS, Tim, 2010. *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-685-8.

FREUD, SIGMUND, 1945. *Úvod do psychoanalýzy*. Praha: Julius Albert.

FREUD, SIGMUND, 1989. *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0109-5.

FREUD, SIGMUND, 1990. *Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur*. Fischer Tb. des Wiss. 6043.

FOLTÝN, Dušan, 2008. *Prameny paměti. 7 kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty v Praze. ISBN 978-80-7290-352-8.

FUJDA, Milan, KLOCOVÁ, Eva a Radek KUNDT, 2011. *Identity v konfrontaci multikulturní výchova pro učitele učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5558-2.

GABAL, Ivan, 1999. *Zahraniční inspirace k integraci Romů*, s. 67 – 90. In SOCIOKLUB, 1999. *Romové v České republice: 1945 - 1998*. Praha: Socioklub. ISBN 80-902260-7-8.

GABAL, Ivan a kolektiv, 1999. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G. ISBN 80-86-103-23-4.

GÁL, Fedor, 1992. *Nadoraz*. Praha: Primus. ISBN 80-85625-01-6.

GELLNER, Arnošt, 1993. *Národy a nacionalismus*. Praha: Josef Hříbal. ISBN 80-900892-9-1.

GIDDENS, Anthony, 1979. *Central problems in Social Theory*. University of California Press. ISBN-10: 0520039750 | ISBN-13: 978-0520039759.

GIDDENS, Anthony, 1991. *Modernity and Self-Identity*. Stanford University Press. ISBN-10: 0804719446 | ISBN-13: 978-0804719445.

- GIDDENS, Anthony, 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- GIDDENS, Anthony, 2001. *Třetí cesta*. Praha: mladá Fronta. ISBN 80-204-0906-8.
- GIDDENS, Anthony, 2003. *Důsledky modernity*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-15-6.
- GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. ISBN 80-86633-14-4.
- HAVEL, Václav, 1990. *O lidskou identitu*. Praha: Rozmluvy. ISBN 0 946352 04 6.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 807178303X.
- HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, 2004. *Romové: kulturologické etudy: etnopolitika, přibuzenství a sociální organizace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-83-X.
- HIRT, Tomáš a kolektiv, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-22-9.
- HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, 2006. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-76-8.
- HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- HOLOMEK, Karel, 1996. *Romové a současnost – zamyšlení nad historickou křížovatkou*. In BALVÍN Jaroslav a kolektiv, 1996a. *Romové a historie*. Ústí nad Labem: Hnutí R., s. 37 – 38. ISBN 80-902149-8-3.
- HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni, spol. při ČT, o. p. s., nakl. Lidové noviny. ISBN 80-7106-615-X.
- HRAŠE, Jan Karel, 1871. *Persekuse cikánův v zemích Koruny české v XVIII. století*. In Světozor roč. 5, č. 2 – 4, Praha. In BALVÍN, Jaroslav a kolektiv, 1996a. *Romové a historie*. Ústí nad Labem: Hnutí R., s. 43. ISBN 80-902149-8-3.
- HUNTINGTON, P. SAMUEL, 1996. *Střet civilizací*. Praha: Rybka Publishers. ISBN 80-86182-49-5.



HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, 2002. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0496-6.

CHMAJ, Ludwik, 1963. *Prady i kierunki w pedagogice XX. Wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Edition/Format: Book: PolishView all editions and formats.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan, 2006. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-131-6.

JOCHMANN, Vladimír, 1992. *Výchova dospělých – andragogika*. Olomouc: AUPO, Varia sociologica et andragogica.

JOCHMANN, Vladimír, 1992. *Andragogika a „škola mužného věku, obsahující umění dobře žít a všechno své zdárně konat“*. In *The Challenging Job Market – The Challenge for Adult Education and Social Work Providers*. Sborník referátů z celostátního symposia s mezinárodní účastí. Olomouc: MŠMT & KSA FF UP.

JOCHMANN, Vladimír, 1994. *Andragogika. Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra sociologie a andragogiky, Středisko distančního vzdělávání UP.

JURKOVÁ, Zuzana, 2012. *Meditace na téma Identita v české národní hudbě*. In DOHNALOVÁ, Lenka, 2012. *Národní identita/y v české hudbě*. Institut umění-Divadelní ústav | Česká hudební rada Praha. ISBN 978-80-7008-292-8.

KELLER, Jan, 1997. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON. ISBN 80-85850-25-7.

KOLMAN, Luděk, 2001. *Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů*. Praha: CREDIT. ISBN 80-213-0735-8.

KOMENSKÝ, Jan Ámos, 1961. *Cesta světla*. (1. vydání 1668. *Via Lucis*) Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.

KOMENSKÝ, Jan Ámos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. 1. díl*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0225-4.

- KOMENSKÝ, Jan Ámos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. 2. díl.* Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0228-9.
- KOMENSKÝ, Jan Ámos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. 3. díl.* Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0225-4.
- LIPPMAN, Walter, 1922, © 2012. *Public Opinion.* New York: Hardcourt. ISBN-10: 1492162302 | ISBN-13: 978-1492162308.
- LOBKOWICZ, M., 1991. *Demokracie univerzit a křesťanská kultura.* Praha: Omnipress. ISBN 80-900153-0-1.
- LUDWIG, Emil, 1996. *Duch a čin. Rozmluvy s Masarykem.* Praha: Česká expedice Rio-press. ISBN 80-85611-99-6.
- LYOTARD, Jean Francois, 1993. *O postmodernismu.* Praha: Nakladatelství Filozofického ústavu AV ČR Filosofia. ISBN 80-7007-047-1.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: A-O. Díl 1.* Praha: Karolinum. ISBN:8071843113.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: P-Z. Díl 2.* Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.
- MOSCOVICI, S. Duveen, 2000. *Social Representations. Explorations in Social Psychology.* Cambridge: Polity Press. ISBN-10: 0745622259 | ISBN-13: 978-0745622255.
- MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL, 2011. *Komunikace zaměřená na člověka.* Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3612-9.
- NEČAS, Ctibor, 2002. *Romové v České republice včera a dnes.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0497-4.
- NYKL, Ladislav, 2004. *Pozvání do Rogersovské psychologie.* Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-69-1.
- PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky.* Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
- PASÁKOVÁ, Jana, 1996. *České země a Romové v 15. – 18. století, s. 32.* In BALVÍN Jaroslav a kolektiv, 1996a. *Romové a historie.* Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-8-3.

- PATOČKA, Jan, 1990. *Eseje (Náš národní program)*. Praha: Evropský kulturní klub. ISBN 80-85212-04-8.
- PEARSON, Lester, Bowles, 1995. *Democracy in World Politics*. Princeton: Princeton University Press.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ, 1991. *Já, člověk ... Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21766-4.
- PLACHETKA, Jiří, 1999. *Velká encyklopedie citátů a přísloví*. Praha: Academia nakladatelství AV ČR. ISBN 80-200-0712-1.
- PLATÓN, 1996. *Ústava*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-28-3.
- PLESSNER, Helmuth, 1975. *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN 3110845342, 9783110845341.
- POLÁKOVÁ, Jolana, 1994. *Perspektiva naděje*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-150-4.
- PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- PRUSÁKOVÁ, Viera, 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach print. ISBN 80-89142-05-2.
- PŘIBÁŇ, Jiří, 2004. *Jací můžeme být? Podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-30-X.
- ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme - jde o to, jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.
- SALMAN, Harrie a kol., 1994. *Evropa v novém světle. Evropská kultura jako střed mezi východem a Západem*. Praha: Éós. ISBN 80-901433-3-4.
- SARTORI, Giovanni, 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multi-etnické společnosti*. Praha: DOKOŘÁN. ISBN 80-7363-022-2.

SHELEMAY, Kay Kaufman, 2001. *Toward an ethnomusicology of early Music Movement: thoughts on Bridging disciplines and Musical Worlds*. Ethnomusicology 1, s. 1–29. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/852632>

SIROVÁTKA, Tomáš, 2002. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. ISBN 80-210-2791-6.

SKÁCELOVÁ, Jana, 2004. *Multikulturní společnost a hledání sebe sama*, s. 58. In GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. ISBN 80-86633-14-4.

SLEETER, E. Christine a Carl A. GRANT, 2007. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. 5th ed. Hoboken, NY: Wiley. ISBN 0471746584.

SOKOL, Jan, 2007. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7021-884-6.

SPOUSTA, Vladimír, 1998. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita v Brně Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1275-7.

SVÁTEK, Josef, 1891. *Obrazy z kulturních dějin českých, II. díl*. Praha. In BALVÍN, Jaroslav a kolektiv, 1996a. *Romové a historie*. Ústí nad Labem: Hnutí R., s. 41. ISBN 80-902149-8-3.

ŠALDA, X. František, 1936. *Časové i nadčasové*. Praha: Melantrich, a. s.

ŠATAVA, Leoš, 2009. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-285-8.

TANCOŠ, Július, 2004. *Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti*, s. 29. In GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. ISBN 80-86633-14-4.

THOMPSON, B. John, 1990. *Ideology and Modern Culture*. Stanford University Press. ISBN-10: 0804718466 | ISBN-13: 978-0804718462.

TRÁVNÍČKOVÁ, Ivana, MARTINKOVÁ, Milada a Miroslav SCHEINOST, 1995. *Pražská mládež a lidská práva*. Praha: Linde. ISBN 80-86008-08-8.

TUBBS, L. Stewart a Sylvia MOSS, 1991. *Human Communication*. New York-St. Louis-San Francisco: Mc Graw-Hill, Inc. ISBN-10: 0073384984 | ISBN-13: 978-0073384986.

TURINO, Thomas, 2008. *Music as Social life: The politics of participation*. Chicago and London: Chicago university press.

VEČERKA, Kazimír, 1999. *Romové a sociální patologie*, s. 417 – 446. In SOCIOKLUB, 1999. *Romové v České republice: 1945 - 1998*. Praha: Socioklub. ISBN 80-902260-7-8.

VELEK, Josef, 1997. *Etika autonomie a autenticity*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-099-4.

VESELÝ, Ivan, 1997. *O hledání vlastní identity*. *Romano kurko*. 7, č. 1.

VOMÁČKA, Jiří, 2002. *Kultura, škola, pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. ISBN 80-7083-575-3.

VŠETEČKA, Jiří, 1987. *Všenáprava obrazem. Kniha fotografií na motivy díla Jana Ámose Komenského Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nakladatelství dopravy a spojů. ISBN 31-031-87-09-11.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-998-4.

WEBER, Max, 1998. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-48-8 | EAN: 9788086005485.

WOLF, Josef, 2000. *Člověk a jeho svět II., Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN:80-246-0099-4.

Kolektiv autorů, 1996. *Extremismus mládeže v České republice*. Praha: IKSP.

Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých, 1997. *Hamburská deklarace a Agenda pro budoucnost, Hamburk, 1997- 5. Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých* [online]. © MŠMT 2006-2012, 2001-07-01 [cit. 2013-06-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>

NEČAS, Ctibor a Marta MIKULÁŠKOVÁ, 2002. *Historie Romů na území České republiky* [online]. 12. 2.2002, Copyright © Český rozhlas / Czech Radio, 1997-2013. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18785>

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Základy andragogiky. Úvod do studia personalistiky* [online kniha]. Praha: © Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o. [cit. 2013-03-22] Dostupné z: [www<http://sstanleys.sweb.cz/Zaklady\\_andragogiky.pdf>](http://sstanleys.sweb.cz/Zaklady_andragogiky.pdf).

SCHUSTER, Michal, 2012. *Genocida Romů v českých zemích* [online]. © 2003 - 2013 ROMEA, o. s., ISSN 1804-9117, © ČTK. Brno, 25.10.2012 [cit. 2013-03-28]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/romano-vodi/michal-schuster-genocida-romu-v-ceskych-zemich>

*Transkulturní komunikace* [online]. © 2010 - 2013 Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, poslední aktualizace 2013-06-30 [cit. 2013-07-09]. Dostupné z: <http://transkulturnikomunikace.cz/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

atp.	a tak podobně
AERA	American Educational Research Association
CIOFF	International Council of Organizations of Folklore Festivals and Folk Arts, nevládní organizace ve formálních konzultačních vztazích s UNESCO
cit.	citováno
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSAV	Česká akademie věd
EFCO	European Federation of Campingsite Organisations
FOS	Folklorní sdružení
IGF	Independent Games Festival
IOV	International Organization of Folk Art
kol.	kolektiv
MDFP	Mezinárodní dětský folklorní festival
NAME	The National Association for Multicultural Education
NCSS	National Council for the Social Studies
r.	rok
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
tj.	to je
tzv.	tak zvaný
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

- Obr. č. 1: Antropogenetický trojúhelník dle Zdeňka Palána (Palán, 2002, s. 21)
- Obr. č. 2: Vztah multikulturní výchovy k jiným vědám (Hladík, 2006, s. 23)
- Obr. č. 3: Tři tématické okruhy průřezového tématu Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví (Foltýn, 2008, s. 11)
- Obr. č. 4: Schéma fungování předsudku ve společnosti (Buryánek a kol., 2005, s. 41)
- Obr. č. 5: Školní vzdělání romské populace starší 15 let v r. 1991 (Nečas, 2002, s. 112)
- Obr. č. 6: Přehled dosaženého vzdělání Romů v r. 1980 a přehled vzdělávání romských dětí dle typu škol v r. 1989/90 (Nečas, 2002, s. 96)
- Obr. č. 7: Vztah k rodinám vybraných národností a ras (Trávníčková a kol., 1995. In Večerka, 1999, s. 421)
- Obr. č. 8: Postoj respondentů k vybraným sociálním skupinám - průměrná známka (Kolektiv autorů, 1996. In Večerka, 1999, s. 423)
- Obr. č. 9: Vztah k partnerovi odlišné národnosti či rasy (Trávníčková a kol., 1995. In Večerka, 1999, s. 422)
- Obr. č. 10: Nepřijatelnost sousedství vybraných národností a etnických skupin. Rozhodně či spíše by vadili v %, Srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 78)
- Obr. č. 11: Podpora vybraných způsobů řešení problémů v soužití s Romy. Rozhodně, spíše souhlasí v %, srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 87)
- Obr. č. 12: Příčiny konfliktů v soužití s Romy. Rozhodně, spíše souhlasí v %, srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 85)



**SEZNAM TABULEK**

- Tab. 1: Potenciální soužití v sousedství - občané Slavičína 2013, s. 86
- Tab. 2: Kontingenční tabulka souvislosti věku respondentů Slavičína s odpověďmi na potenciální soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik, s. 86
- Tab. 3: Obecný názor na škále známkování 1 - 5 na odlišné etnické skupiny obyvatel – odpovídali občané Slavičína v roce 2013, s. 87
- Tab. 4: Vstup do manželství s příslušníkem odlišného etnika či barvy pleti nebo jeho přijetí do rodiny - občané Slavičína 2013, s. 87
- Tab. 5: Kontingenční tabulka závislosti věku respondentů Slavičína a jejich odpovědí o možnosti vzniku smíšeného partnerství nebo manželství, s. 88
- Tab. 6: Kontingenční tabulka závislosti pohlaví respondentů Slavičína a jejich odpovědí o možnosti smíšeného partnerství či manželství, s. 88
- Tab. 7: Tabulka preferencí kulturních programů dle původu umělců, s. 88
- Tab. 8: Tabulka relativních četností zájmu o akce tuzemských umělců, s. 89
- Tab. 9: Tabulka relativních četností zájmu o akce zahraničních umělců a umělců odlišných etnik dle volby občanů Slavičína, s. 90
- Tab. 10: Kontingenční tabulka souvislosti věku respondentů ze Slavičína s odpověďmi na potenciální soužití v sousedství s rodinami rozdílných národností a etnik, s. 91
- Tab. 11: Kontingenční tabulka závislosti vzdělání na hodnocení odlišných národností a etnik u občanů Slavičína, s. 93
- Tab. 12: Kontingenční tabulka závislosti věku respondentů Slavičína a jejich odpovědi o možnosti vzniku smíšeného partnerství či manželství, s. 96
- Tab. 13: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi závislosti věku respondentů Slavičína a jejich odpovědí na vznik smíšeného partnerství nebo manželství, s. 97

- Tab. 14: Kontingenční tabulka pozorovaných a očekávaných četností souvislosti pohlaví respondentů ze Slavičina a jejich odpovědí na vznik smíšeného partnerství nebo manželství, s. 98
- Tab. 15: Kontingenční tabulka s relativními četnostmi závislosti pohlaví respondentů Slavičina a jejich odpovědí na vznik smíšeného partnerství nebo manželství, s. 99
- Tab. 16: Přehled volby kulturních programů, s. 101
- Tab. 17: Test dobré shody Chí kvadrát – zájem o tuzemské umělce a umělce odlišných národností a etnik občanů Slavičina, s. 101
- Tab. 18: Pracovní aktivita respondentů ze Slavičina, s. 105
- Tab. 19: Vzdělání respondentů ze Slavičina, s. 106
- Tab. 20: Pohlaví respondentů ze Slavičina, s. 107
- Tab. 21: Věk respondentů ze Slavičina, s. 108

**SEZNAM GRAFŮ**

- Graf č. 1 a/: Sousedství s rodinou dle její příslušnosti, s. 92
- Graf č. 1 b/: Sousedství s rodinou dle věku respondentů v relativních četnostech, s. 93
- Graf č. 2 a/: Hodnocení romského etnika známkou dle vzdělání respondentů, s. 95
- Graf č. 2 b/: Hodnocení odlišných skupin známkou dle vzdělání respondentů, s. 95
- Graf č. 2 c/: Hodnocení odlišných skupin známkou, s. 96
- Graf č. 3 a/: Názory na smíšené manželství dle věku respondentů, s. 98
- Graf č. 3 b/: Možnost vzniku smíšeného manželství dle pohlaví respondentů, s. 100
- Graf č. 3 c/: Možnost smíšeného manželství dle původu partnera, s. 100
- Graf č. 4 a/: Volba kulturních programů dle původu umělců, s. 102
- Graf č. 4 b/: Zájem o programy tuzemských umělců, s. 103
- Graf č. 4 c/: Zájem o programy umělců odlišných národností a etnik, s. 104
- Graf č. 5: Respondenti ze Slavičína dle pracovní aktivity, s. 105
- Graf č. 6: Respondenti ze Slavičína dle vzdělání, s. 106
- Graf č. 7: Respondenti ze Slavičína dle pohlaví, s. 107
- Graf č. 8: Respondenti ze Slavičína dle věku, s. 108

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník k výzkumu, s. 133 - 137

Příloha P II: Obrázky, schémata, naskenované tabulky, s. 138 – 143

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K VÝZKUMU

## DOTAZNÍK

Vážení spoluobčané,

obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Na základě provedeného sociologického výzkumu budou výsledky zpracovány v bakalářské práci, jejímž cílem je **hledání potřebných a požadovaných programů v kulturním životě a multikulturním soužití naší společnosti**. Záměrem naší práce je podchycení vývoje ve vztazích k odlišným rasovým, národnostním a etnickým skupinám obyvatelstva, volba správných cest k dosažení ideálního stavu společnosti v otázkách interkulturního soužití, vedoucího k obohacení kulturně společenského života. Prosíme Vás o zodpovědné vyplnění dotazníku a zodpovězení všech otázek. Dotazník je anonymní.

### ➤ OTÁZKA č. 1

Jestliže by se do Vašeho bezprostředního sousedství nastěhovala rodina jiné národnosti, jak byste vnímali její přítomnost? V tabulce označte, prosím, křížkem zvolenou kategorii Vašeho postoje.

rodina	rodina by mi vadila značně	rodina by vadila	rodina by nevadila
romská			
vietnamská			
arabská			
ruská			
čínská			
německá			
židovská			
černošská			
slovenská			

### ➤ OTÁZKA č. 2

Na stupnici školního hodnocení od 1 do 5 vyberte, prosím, známku, kterou hodnotíte svůj vztah ke skupinám obyvatelstva, žijícím v naší společnosti. Znamka 1 označuje „mám je rád“, známka 5 „nenávidím je“. Zvolenou odpověď označte v tabulce křížkem.

Hodnocení	1	2	3	4	5
řadoví občané					
Romové					
Židé					
Číňané a Vietnamci					
Afroameričané					

➤ **OTÁZKA č. 3**

Scházeli byste se, udržovali partnerství či vstoupili do manželství s příslušníkem odlišné rasy, národnosti, etnika, popřípadě jej přijali do své rodiny? Zvolenou odpověď, prosím, označte v tabulce křížkem.

Původ partnera	Partnera rozhodně ne	Partnera spíše ne	Partnera ano
Rom			
Vietnamec			
Arab			
Rus			
Číňan			
Němec			
Žid			
Afroameričan			
Slovák			

➤ **OTÁZKA č. 4**

Z následujících možností vyberte, prosím, druh programu, který byste rádi navštívili ve svém městě. Zakroužkujte, prosím, zvolené číslo programu. Lze označit více programů.

4. 1. Pěvecký koncert melodií z oper, operet a muzikálů s klaviřním doprovodem
4. 2. Komorní koncert vážné hudby

4. 3. Koncert českého pěveckého souboru
4. 4. Koncert zahraničního pěveckého souboru
4. 5. Koncert šansonů v podání českého interpreta
4. 6. Koncert šansonů v podání zahraničního interpreta
4. 7. Koncert českého symfonického orchestru
4. 8. Koncert zahraničního symfonického orchestru
4. 9. Taneční večer s českou dechovou hudbou
4. 10. Taneční večer s moravskou dechovou hudbou
4. 11. Taneční večer s populární hudbou
4. 12. Taneční večer s dixielandovou hudbou
4. 13. Koncert populárního českého zpěváka
4. 14. Koncert populárního zahraničního zpěváka
4. 15. Koncert populární české hudební skupiny
4. 16. Koncert populární zahraniční hudební skupiny
4. 17. Koncert moravské dechové hudby
4. 18. Koncert české dechové hudby
4. 19. Koncert cimbálové muziky
4. 20. Koncert romské hudební skupiny
4. 21. Koncert peruánských indiánů
4. 22. Vystoupení orientálních břišních tanečnic
4. 23. Vystoupení taneční skupiny - arabské flamenco
4. 24. Exotické taneční vystoupení - salsa, samba, merengue, son montuno, cha-cha-cha a afrokubánský folklór
4. 25. Koncert skupiny Gypsy Kings
4. 26. Koncert skupiny Gypsy Devils
4. 27. Koncert romské skupiny Diabolské husle
4. 28. Koncert romské skupiny Zlaté husle
4. 29. Vystoupení skupiny afrických bubeníků Gri Gri

- 4. 30. Koncert Antonína Gondolána
- 4. 31. Koncert skupiny Gipsy.cz
- 4. 32. Vystoupení českého nebo moravského folklorního souboru
- 4. 33. Vystoupení ukrajinského folklorního souboru
- 4. 34. Vystoupení čečenského folklorního souboru
- 4. 35. Vystoupení litevského nebo lotyšského folklorního souboru
- 4. 36. Vystoupení ruského folklorního souboru
- 4. 37. Vystoupení tureckého folklorního souboru
- 4. 38. Vystoupení španělského folklorního souboru
- 4. 39. Divadelní představení
- 4. 40. Beseda se známou osobností
- 4. 41. Případně uveďte jiný druh kulturního programu, který byste upřednostnil/a:

.....

.....

➤ **OTÁZKA č. 5**

Jaká je Vaše ekonomická aktivita? Platnou odpověď prosím zakroužkujte.

- a) zaměstnaný/ á
- b) nezaměstnaný/á
- c) neaktivní (důchodce, mateřská/ rodičovská dovolená, student prezenčního studia, v domácnosti)

➤ **OTÁZKA č. 6**

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Zakroužkujte, prosím, správnou odpověď.

- a) základní
- b) učební obor



- c) SŠ
- d) VŠ bakalářské
- e) VŠ magisterské
- f) VŠ doktorské

➤ OTÁZKA č. 7

Jaké je Vaše pohlaví? Zakroužkujte, prosím, správnou odpověď.

- a) Žena
- b) Muž

➤ OTÁZKA č. 8

Uveďte, prosím, Vaši věkovou skupinu. Zakroužkujte správnou odpověď.

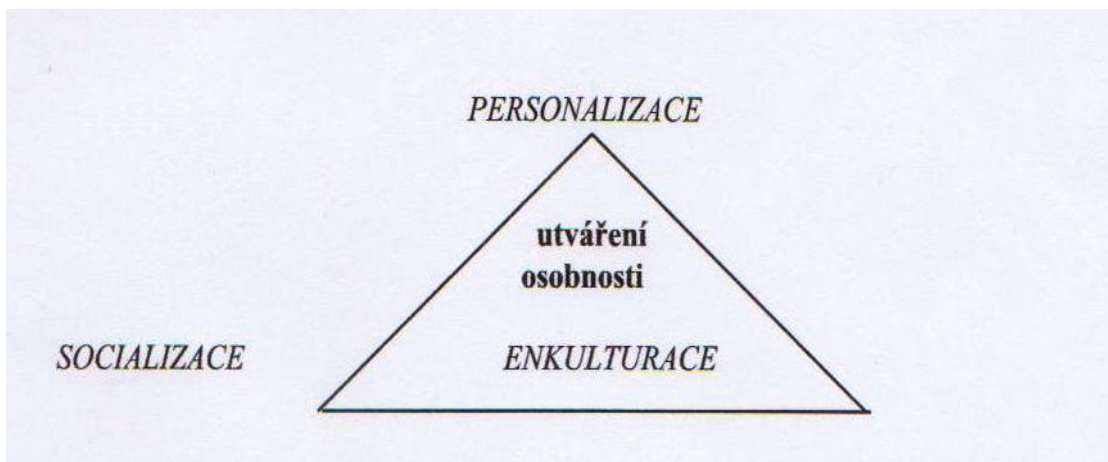
- a) 18 – 24 let
- b) 25 – 40 let
- c) 41 – 55 let
- d) 56 – 65 let
- e) 66 – 75 let
- f) 76 – 85
- g) 86 a více

Vážení spoluobčané,

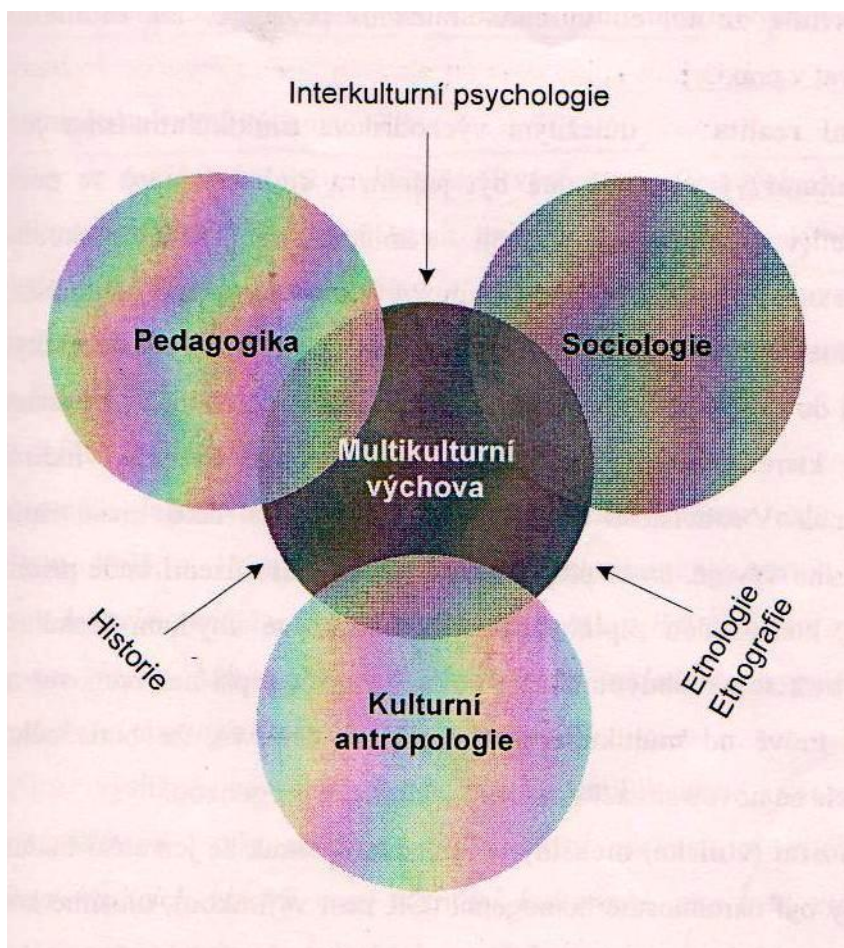
děkuji Vám za poskytnuté odpovědi a za Vaši spolupráci na tomto sociologickém výzkumu.

Jana Smílková, studentka oboru Andragogika v profilaci na personální řízení v neziskové sféře UTB Zlín.

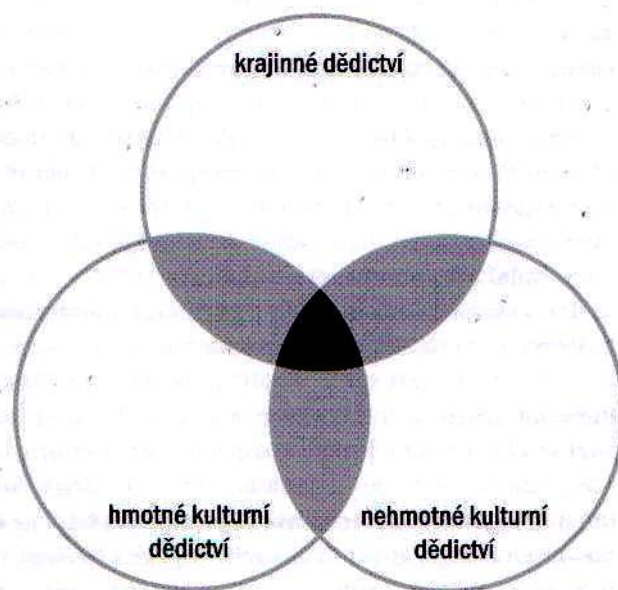
## PŘÍLOHA P II: OBRÁZKY, SCHÉMATA, TABULKY



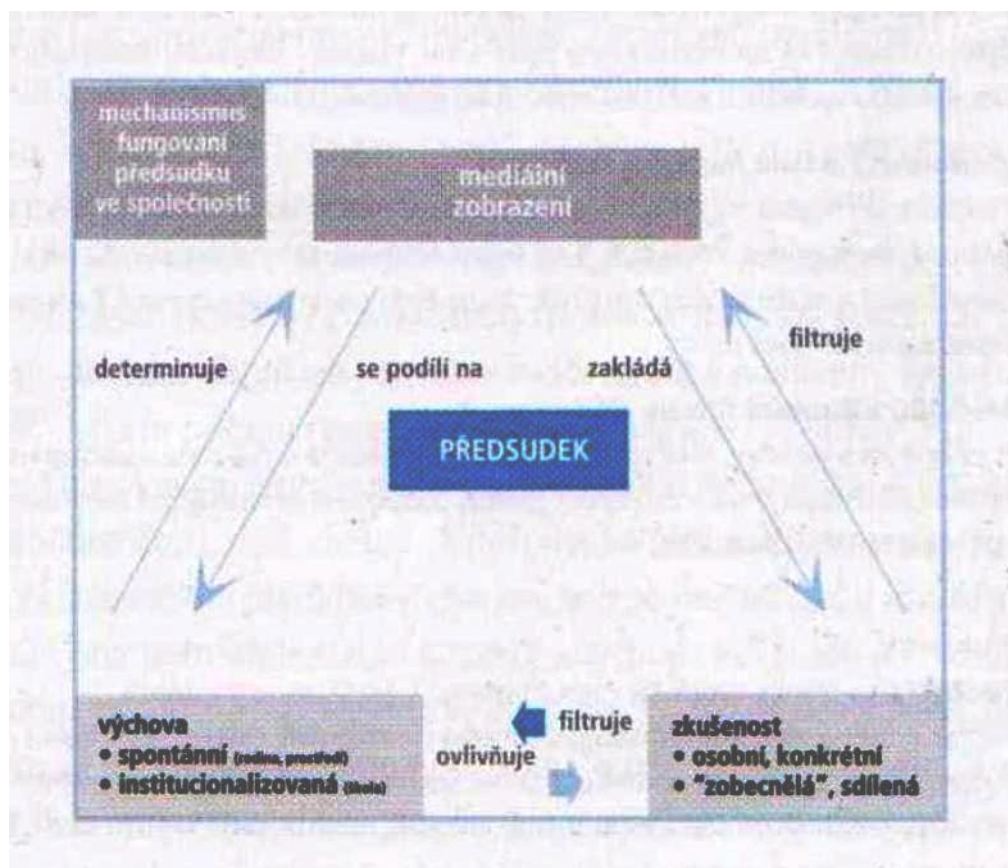
Obrázek č. 1: Antropogenetický trojúhelník dle Zdeňka Palána (Palán, 2002, s. 21)



Obrázek č. 2: Vztah multikulturní výchovy k jiným vědám (Hladík, 2006, s. 23)



Obrázek č. 3: Tři tématické okruhy průřezového tématu *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví* (Foltýn a kol., 2008, s. 11)



Obrázek č. 4: Schéma fungování předsudku ve společnosti (Buryánek a kol., 2005, s. 41)

**Tabulka 10: Školní vzdělání romské populace starší 15 let**

Školní vzdělání	Počet			
	absolutní		v %	
	muži	ženy	muži	ženy
základní (včetně nedokončeného)	7 994	8 093	76,4	80,5
učňovské	1 304	677	12,5	6,7
odborné	34	36	0,3	0,4
úplné středněškolské	105	87	1,0	0,9
vysokoškolské	45	19	0,4	0,2
bez školního vzdělání	504	620	4,8	6,2
bez údajů	478	524	4,6	5,1
celkem	10 464	10 056	100,0	100,0

Obrázek č. 5: Školní vzdělání romské populace starší 15 let v r. 1991 (Nečas, 2002, s. 112)

**Tabulka 8: Složení mužské a ženské romské populace podle dosaženého školního vzdělání r. 1980**

Věková skupina	Dosažená úroveň školního vzdělání							
	celkem	zákl.	učňov.	odb.	stř.	vys.	bez vzdělání	bez údajů
<b>Muži</b>								
15-19	5 280	4 468	350	8	5	-	70	179
20-24	4 719	3 813	670	10	28	1	82	115
25-29	4 076	3 533	356	5	23	6	72	81
30-34	2 891	2 501	242	14	17	3	49	65
35-39	1 743	1 496	111	7	21	3	58	47
40-44	1 634	1 343	109	11	9	8	95	59
45-49	1 602	1 283	82	18	22	12	131	54
50-54	1 232	963	38	6	12	2	156	55
55-59	800	644	17	8	13	6	85	27
60-64	338	263	7	3	4	-	43	18
65+	1 501	812	369	35	145	64	121	55
celkem	25 816	21 319	2 251	125	299	105	962	755
<b>Ženy</b>								
15-19	5 001	4 578	175	11	10	-	68	159
20-24	4 342	3 840	241	14	36	-	96	115
25-29	3 841	3 505	89	10	39	5	73	93
30-34	2 793	2 541	66	10	28	3	78	67
35-39	1 625	1 397	20	7	16	6	117	62
40-44	1 615	1 339	9	9	8	3	184	63
45-49	1 629	1 217	24	19	21	4	270	71
50-54	1 286	957	6	8	4	1	234	76
55-59	938	724	7	6	2	-	147	52
60-64	390	298	1	2	2	-	68	19
65+	1 743	1 033	138	72	119	27	258	96
celkem	25 176	21 429	776	168	285	49	1 593	876

**Tabulka 9: Počet romských dětí zařazených ve školním roce 1989 – 1990 do základních, zvláštních a jiných škol**

Kraj	Počet dětí v 1.-8 r. ZŠ včetně škol zvláštních	Z toho rom. dětí		Podíl rom. dětí v % ve školách		
		abs.	v %	zvláštních	pro ment. postižené	internát.
Hl. m. Praha	137 680	1 897	1,4	54,3	97,7	14,3
Středočeský	136 038	2 837	2,1	55,8	100,0	28,3
Jihočeský	88 606	1 143	1,3	50,1	88,8	34,4
Západočeský	107 492	3 669	3,4	39,6	99,2	16,5
Severočeský	153 286	8 924	5,8	38,6	99,0	23,6
Východočeský	156 692	2 433	1,6	51,5	98,2	23,2
Jihomoravský	258 885	2 293	0,9	46,8	99,2	22,0
Severomoravský	251 047	5 675	2,3	52,5	99,1	18,2
Česká republika	1 289 766	28 872	2,2	46,4	98,6	21,8

Obrázek č. 6: Přehled dosaženého vzdělání Romů v r. 1980 a přehled vzdělávání romských dětí dle typu škol v r. 1989/90 (Nečas, 2002, s. 96)

Rodina:	Rodina by „vadila značně“ (%)	Rodina by „vadila“ a „vadila značně“ (%)
romská	47,8	79,7
vietnamská	14,9	49,1
arabská	17,2	45,4
ruská	10,9	34,5
čínská	8,7	31,2
německá	7,8	22,2
židovská	4,9	13,1
černošská	4,0	10,3
slovenská	2,7	9,3

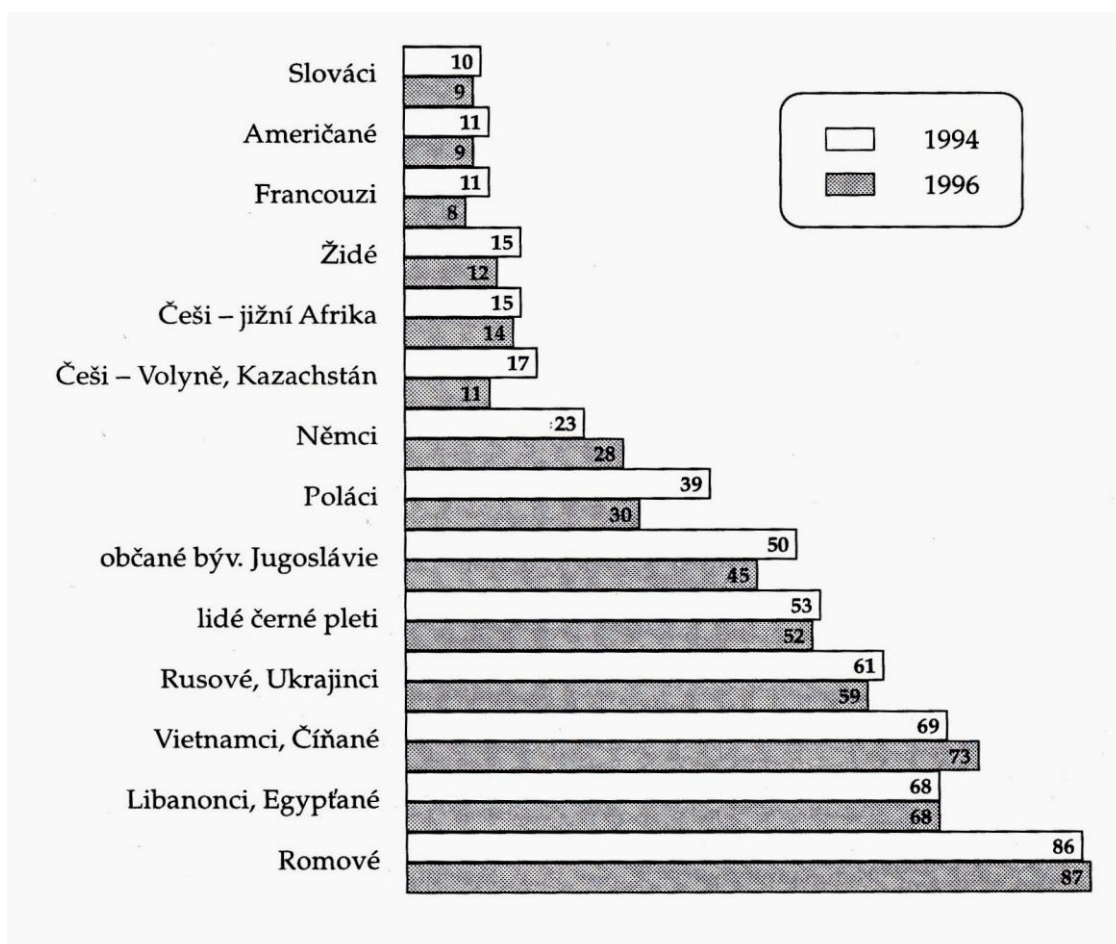
Obrázek č. 7: Vztah k rodinám vybraných národností a ras, n = 1014 (Trávníčková a kol., 1995. In Večerka, 1999, s. 421)

Hodnocení (%)	1	2	3	4	5	Průměr
řadoví občané	19	29	40,5	4,5	3	2,42
neonacisté	1,5	3,5	27	14	44	4,06
homosexuálové	3	13,5	54	9,5	18	3,26
kriminál. recidivisté	0,5	0,5	11	18	66,5	4,54
členové náb. sekt	1	7	41	21	27,5	3,68
Romové (Cikáni)	1,5	6	29	21,5	40	<b>3,94</b>
Židé	13,5	23	51,5	4	5	2,63
Číňané a Vietnamci	3	11	48	19,5	15,5	3,34
černoši	19,5	28,5	42,5	3,5	4	2,43
anarchisté	5,5	11,5	35	20	24,5	3,48
skinheadi	6	9	29	20,5	33,5	3,67

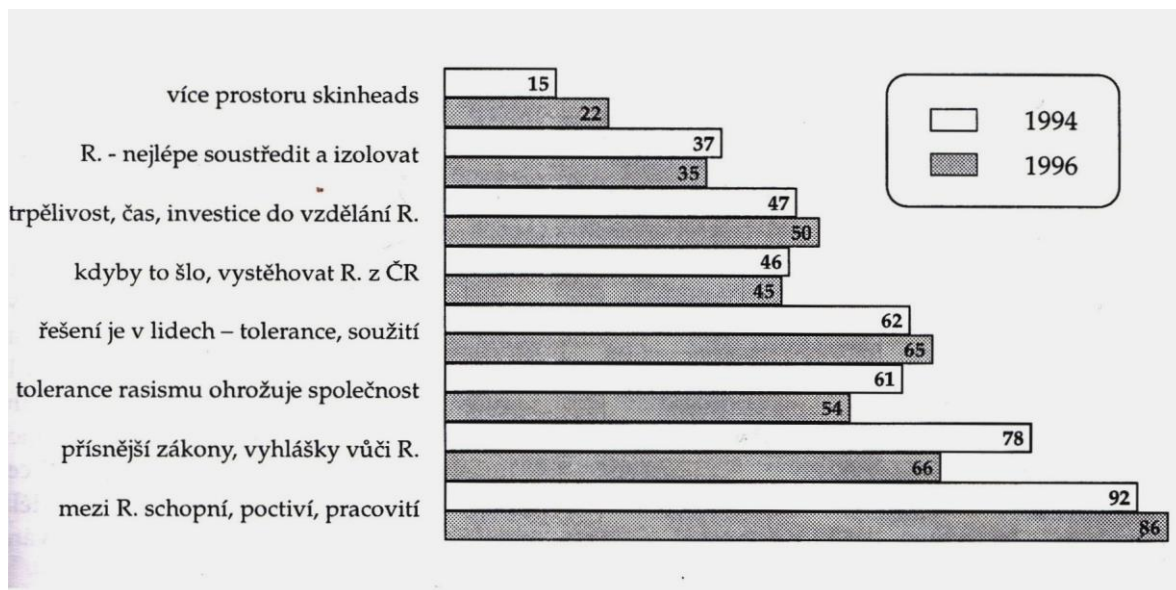
Obrázek č. 8: Postoj respondentů k vybraným sociálním skupinám - průměrná známka, n = 2149 (Kolektiv autorů, Extremismus mládeže v ČR, 1996. In Večerka, 1999, s. 423)

Národnost (rasa):	Rozhodně ne (%)	Rozhodně ne a ne (%)
Rom	56,0	78,4
Vietnamec	41,2	73,8
Číňan	34,5	67,4
Arab	33,5	59,8
Rus	17,0	44,6
černochoch	18,4	38,0
Žid	14,7	28,8
Němec	9,4	21,7
Slovák	6,2	15,1

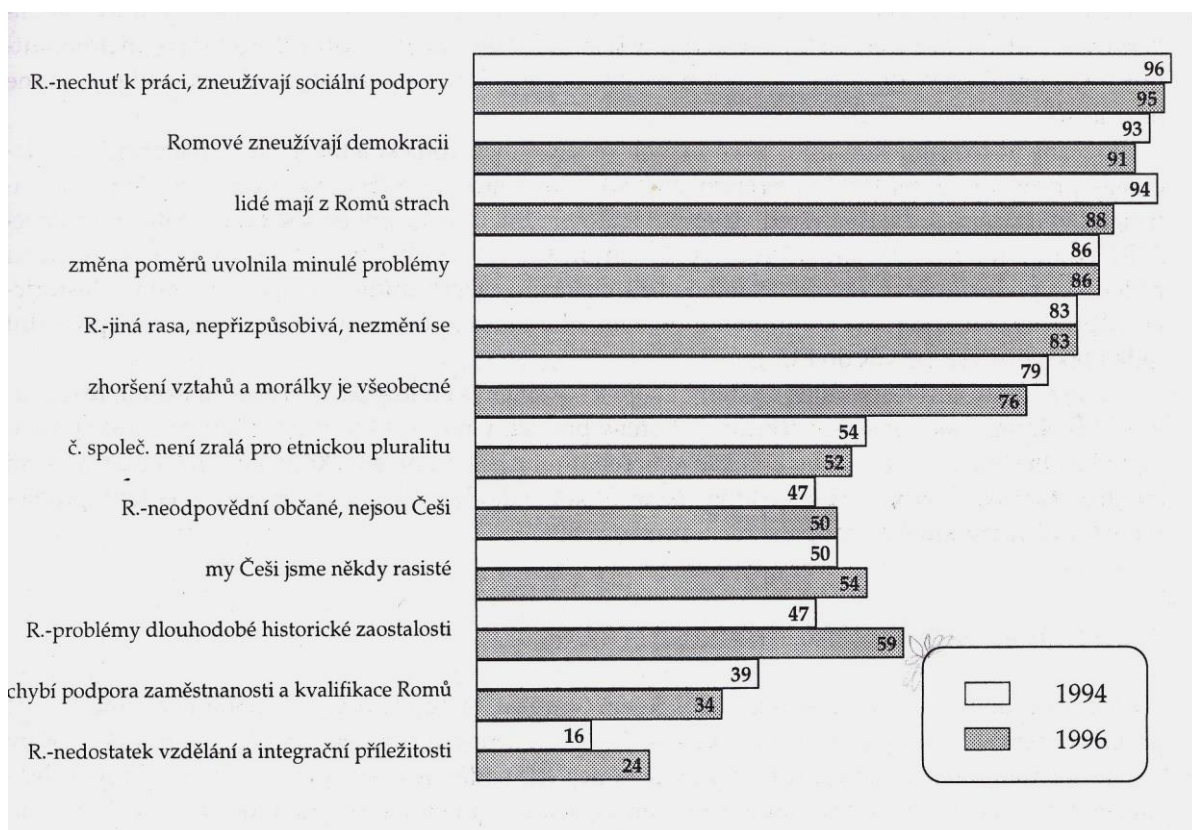
Obrázek č. 9: Vztah k partnerovi odlišné národnosti či rasy,  $n = 1014$  (Trávníčková a kol., 1995. In Večerka, 1999, s. 422)



Obrázek č. 10: Nepřijatelnost sousedství vybraných národností a etnických skupin. Dotázaným by v sousedství rozhodně či spíše vadili v %, srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 78)



Obrázek č. 11: Podpora vybraných způsobů řešení problémů v soužití s Romy. Rozhodně, spíše souhlasí v %, srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 87)



Obrázek č. 12: Příčiny konfliktů v soužití s Romy. Rozhodně, spíše souhlasí v %, srovnání 1994 – 1996 (Gabal, 1999, s. 85)