

Rasové a etnické předsudky mládeže v dětském domově

Ivana Šopíková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ivana Šopíková**
Osobní číslo: **H160130**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rasové a etnické předsudky mládeže v dětském domově**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzniku předsudků, sociálně psychologické charakteristiky mládeže a života v dětském domově.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

ŠVARÍČEK Roman, Klára Šedová a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

HLADÍK Jakub. Multikulturní výchova. Zlín: UTB Zlín, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

BALVÍN Jarosláv. Pedagogika, andragogie multikultura. Praha: Hnutí R v nakladatelství Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.


PACNEROVÁ Helena a kol. Standarty kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivní výchovné péče. Praha: Národní ústav, 2015. ISBN 978-80-7481-138-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. ledna 2019


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


L.S.


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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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

11.3.2019

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;

²⁾ Vysoká škola nevydělává zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny knihovně veřejnosti v místě určení 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 výtisk, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledky 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, aťže-li několi 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 vzdělávacímu 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). Opatří-li autor takového díla udělit svolení bez účelného 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 užit 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 jin douzáveného v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku douzáveného školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rasovými a etnickými předsudky mládeže, která žije v dětském domově. V teoretické části se zabývám obdobím adolescence, vznikem a vývojem předsudků, vysvětluji základní pojmy etnikum, rasismus, diskriminace, kultura, multikulturní vzdělávání, interkulturní vzdělávání.

Praktická část zkoumá za pomoci polostrukturovaných rozhovorů subjektivní zkušenosti mládeže z dětského domova s rasovými předsudky.

Klíčová slova:

adolescence, rasa, etnikum, postoje, předsudky, diskriminace, kultura, multikultura, multikulturní vzdělávání, interkulturní vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the racial and ethnic prejudices of the youth living in orphanages. In the theoretical part, I deal with the period of adolescence, the origin and development of prejudices, explain the basic concepts of ethnicity, racism, discrimination, culture, multicultural education, intercultural education. The practical part examines the subjective experience of youth from the Children's Home with racial prejudices using semi-structured interviews.

Keywords:

adolescence, race, ethnicity, attitudes, prejudices, discrimination, culture, multiculturalism, multicultural education, intercultural education

Poděkování Mgr. Jakubu Hladíkovi, PhD., za ochotu, trpělivost, odbornou pomoc a vstřícný přístup k mé osobě a při psaní této práce. Poděkování patří i mé rodině za trpělivost a podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	12
1.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	14
1.2 VÝVOJOVÝ ÚKOL IDENTITA	15
2 POSTOJE, PŘEDSUDBKY, STEREOTYPY.....	17
2.1 POSTOJE	17
2.2 STEREOTYPY A PŘEDSUDBKY	19
3 KULTURA, MULTIKULTURA A MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
3.1 KULTURA	25
3.2 SOCIOKULTURNÍ PROSTŘEDÍ.....	26
3.3 SPOLEČNOST, RESP. OBECNÉ SOCIOKULTURNÍ VLIVY	28
3.4 MULTIKULTURA A MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
3.5 NÁVRH POSTUPU PŘI VÝCHOVĚ K RASOVÉ SNÁŠENLIVOSTI.....	31
3.6 INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.7 O ROMECH	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	39
4.1 VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMU	40
4.2 METODA SBĚRU DAT	40
4.3 POPIS SOCIÁLNÍ STRÁNKY POZOROVÁNÍ	42
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	44
5 ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	48
5.1 KATEGORIE	48
5.1.1 Soužití etnik v DD.....	48
5.1.2 Nesnášenlivost a diskriminace	49
5.1.3 Etnikum a etnické předsudky	50
5.1.4 Koexistence různých sociokulturních skupin.....	52
5.1.5 Aspekty ovlivňující vztahy v DD.....	53
5.2 SHRNUÍ.....	55
PARADIGMATICKÝ MODEL VÝZKUMU	58
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	66
SEZNAM OBRÁZKŮ	67

SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Za téma své práce jsem si záměrně vybrala rasové a etnické předsudky mládeže v dětském domově. Pracuji jako asistent pedagoga v dětském domově, kde spolu žijí jak romské děti, tak děti z majoritní společnosti, a proto mne toto téma zajímá. Dalo by se říct, že zde dochází k nedobrovolnému multikulturnímu sžívání, i když nemohu mluvit o tom, že by s tím měly „děti“ nějaké problémy, neřeší to. Zajímá mne však, zda se mimo Dětský domov setkávají s projevem etnické nesnášenlivosti. Jako výzkumný vzorek jsem zvolila 2 romské děti a 3 děti z majoritní společnosti. Mezi nimi jsem volila dva okruhy otázek – jak vidí svou situaci romské děti, a děti „bílé“ jak se dívají na své kamarády a chování okolí k těmto kamarádům. Tento dětský domov se nachází v malém městě s počtem do 5.000 obyvatel, základní školu navštěvují v tomto městě, střední školy nebo učiliště navštěvují taky v menších městech s obyvateli nejvýše 25.000. Určitě by byli ovlivněni jinak, kdyby žili ve větším městě, kde je struktura obyvatel jiná.

V teoretické části se budu zabývat obdobím adolescence (psychoanalýza, psychosociální teorie, teorie sociálního učení), vznikem a vývojem předsudků, objasněním pojmu jako jsou postoje, předsudky, stereotypy, kulturou, multikulturou a multikulturním vzděláváním.

V praktické části se budu ve svém kvalitativním výzkumu zabývat mládeží z dětského domova a budu prezentovat své výsledky získané z polostrukturovaných rozhovorů.

Práce se snaží o informovanost na poli nesnášenlivosti, diskriminace, soužití etnik v DD a v ČR, jaké má na to mládež z DD názor. Jak je mládež ovlivněna ve svých etnických a rasových předsudcích sociokulturním prostředím ve kterém vyrůstá.

Cílem mé práce je zjistit jaké má mládež, která je ovlivněna sociokulturním prostředím dětského domova, kde vedle sebe žijí děti z majoritní společnosti a děti romského etnika, rasové a etnické předsudky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ ADOLESCENCE

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke **komplexní proměně osobnosti** ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny **biologicky**, ale vždy je významně ovlivňují **psychické a sociální faktory**, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu. (Vágnerová 2005, s 321)

Dospívání je z pohledu různých teorií interpretováno rozdílným způsobem. Jednotlivé teorie jsou specificky zaměřeny na určitou oblast.

- **Psychoanalýza** zdůrazňovala **význam pohlavního dozrávání** a nastupující sexuální aktivity. Freud označil období dospívání jako genitální fázi. V tomto věku dochází k novému oživení sexuálního pudu, ale na jiné úrovni než dřív. (Vágnerová 2005, s 322)
- **Psychosociální teorie** posuzují dospívání z hlediska vztahu mezi psychickým zvládnáním, resp. vyrovnáním se s proměnami danými dozráváním, a sociálními podmínkami, které mohou pozitivně i negativně ovlivnit. **Eriksonův model epigenetického vývoje** lidské osobnosti hodnotí každou životní fázi z hlediska jejího vývojového úkolu i eventuálních rizik jeho naplnění. Období dospívání je podle něho charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. V adolescenci je důležité, zda převládne přesvědčení o dostupné pozitivní perspektivě vlastního směřování, tj. přesvědčení o vlastních schopnostech, které ji umožní využít, a z toho vyplývající ochota experimentovat. I Erikson klade důraz na osamostatnění od rodiny, ale na rozdíl od Freuda považuje za důležitější jeho psychosociální aspekt. Sexuální složka je pouze jednou, byť významnou součástí identity dospívajícího. (Vágnerová 2005, s. 322,323)
- **Teorie sociálního učení** kladou důraz na využití možnosti rozvíjet určité schopnosti a dovednosti, které jsou považovány právě v období dospívání za důležité. Každá společnost má nějaká očekávání a na dospělé vytváří tlak, aby se chovali

v souladu s nimi. Dospívající získává nové role a mnohé z dřívějších se ve svém obsahu mění. Mění se i životní prostor adolescenta, většinou se, zejména ve druhé fázi adolescence, rozšiřuje. Přechodnost období dospívání se může projevat i v tom, že není jasné, jaká pravidla pro dospívající platí, resp. od kdy (Macek, 1999; Gullota a kol., 2000 in Vágnerová 2005, s. 323)

Období dospívání je účelné rozdělit na **dvě fáze**:

- **Raná adolescence**, označovaná jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11.-15. rok, s určitou individuální variabilitou.
- **Pozdní adolescence** zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální. Vstup do pozdní fáze adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k **prvnímu pohlavnímu styku**. Pozdní adolescence je především dobou **komplexnější psychosomatické proměny**, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem je **ukončení profesní přípravy**. Následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, které dosahují nejdříve lidé v dělnických profesích a nejpозději vysokoškoláci. V našich sociokulturních podmínkách je **ekonomická nezávislost** považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv. Přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života vrcholí na počátku tohoto období, sdílení stejných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení **sociální identity**. V období pozdní adolescence získávají dospívající mnohé nové role spojené s vyšší prestiží, než jakou měli dětské role. Emancipace z infantilní vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Rozvíjí se i vztahy s vrstevníky, především v oblasti **partnerství**. V 18 letech dosahuje adolescent **plnoletosti**, která je chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva získává 18letý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavírat manželství, ale také je plně zodpovědný za své jednání. (Vágnerová 2005, s. 324,325)

Druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by byla subjektivně přijatelná a alespoň částečně odpovídala představám adolescenta. To se projevuje

větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje v rámci vrstevnické skupiny, poskytující možnost základního sebeomezení. Pokusem o sebedefinování je i experimentace s partnerstvím, kdy se dospívající projektuje do svého protějšku a získá tak užitečné poznatky (Erikson, 2002 in Vágnerová 2005, s. 325)

Adolescence je věk od konce 15. do 18. resp. 20. roku (mladiství); je to jakýsi předstupeň dospělosti. Období bouří a vzdorů, zmatků a konfliktů je již překonáno, objevuje se stabilizace zájmů i postojů, mnoho adolescentů má již úspěchy v umění a ve sportu, řada dívek prožívá již první těhotenství, mateřství a vstupuje do manželství, která jsou však vcelku předčasná a obvykle se brzy rozpadají. Většina adolescentů, zejména ne-studentů, vede již více či méně pravidelný sexuální život a našla svou mužskou a ženskou identitu. Uvolňuje se, byť nikoli zcela, závislost na rodičích, dále se formuje úroveň sebevědomí a životních aspirací, objevují se pokusy o životní filozofii (úvahy o smyslu života) a o sebereflexi, dovršuje se tělesný vzrůst a charakteristické sekundární pohlavní tělesné rozdíly. Objevuje se potřeba samostatnosti a u mladistvých hochů nezřídka sklony k předvádění se, potřeba výkonu a prestiže, chlubení a sebezdurazňování, autostylizace a kritický realismus. U adolescentů se prohlubuje mentální diference mezi studenty a nestudenty, obě skupiny však často stejným způsobem tráví svůj volný čas (na diskotékách, na trampování apod.). Vývoj osobnosti je relativně dovršen, adolescenti mají na konci tohoto období již relativně ustálené zájmy a postoje a připravují se na své budoucí zaměstnání. V tomto období také hranice mezi mládeží a dospělými již nejsou přesněji rozpoznatelné. (Vágnerová 2005, s. 367, 368)

1.1 Vývoj poznávacích procesů

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce zrání a učení. Teprve tehdy, když je dospívající z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý a díky systematickému vzdělávání získal potřebné zkušenosti, může dále rozvíjet své poznávací schopnosti. (Vágnerová 2005, s. 332)

Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

- pro dospívající je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopen **uvažovat hypoteticky**, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují nebo jsou dokonce málo pravděpodobné.

Typické znaky způsobu myšlení dospívajících lze shrnout do několika bodů (podle Keatinga, 1991, in Vágnerová 2005)

- Dospívající **připouštějí variantu různých možností. Takový způsob uvažování přispívá k rozšíření a obohacení úvah.** Formálně logické operace umožňují posuzovat problém z více hledisek. Tuto možnost lze chápat i jako předpoklad k pochopení různorodosti názorů jiných lidí, event. různých teorií. (Vágnerová 2005, s. 332,333)
- Dospívající **dovede uvažovat systematictěji.** Mění se způsob manipulace s informacemi. Již v rámci interpretace problému uvažuje o různých alternativách. Je schopen stanovit si různé hypotézy a postupnými kroky je vyloučit nebo potvrdit. Dospívající akceptuje více možností, a proto dovede uvažovat o různých způsobech řešení. Systematická strategie uvažování nahrazuje stereotypnější přístup mladších školáků, jimž stačilo najít jakéhokoli vysvětlení daného problému a kteří byli spokojeni s jedním přijatelným řešením. **Ověřování hypotéz můžeme** chápat jako návrat k realitě, resp. konfrontaci hypotetických úvah se skutečností. Myšlení na této úrovni směřuje od možného k reálnému. Induktivní uvažování mladších školáků naopak z reality vychází (Vlasta a kol. 1995 in Vágnerová 2005).
- Dospívající dovedou **experimentovat s vlastními úvahami**, dovedou je kombinovat a integrovat v jeden celek, rozvíjí se flexibilita jejich myšlení. Experimentace s novou schopností představuje standardní prostředek jejího dalšího vývoje. (Vágnerová 2005, s. 333)

1.2 Vývojový úkol identita

Identita znamená česky totožnost. V psychologii to značí několik věcí. Kým podle svého nejhlubšího přesvědčení jsem? Jaký jsem, co chci, čím chci v životě být, co dokážu, čemu doopravdy věřím, kam patřím, pro co chci žít? Hledání či spíše budování vlastní identity je *náročný úkol*. Znamená rozchod s názory a postoji, které jsme si osvojili v dětství, jež jsme bez velkého přemýšlení převzali od rodičů nebo jiných autorit. To všechno je třeba kriticky přezkoumat a rozejít se s tím, co opravdu nechci, čemu nemohu věřit, co jsem dělal jen ze zvyku. (Říčan 2008)

Identita (Identity) totožnost, vztah mezi dvěma n. více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech; prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od

ostatních: soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v urč. specifické skupině, identita představuje, co jedinec skutečně je, na rozdíl od identity potencionální, která spočívá v nerealizovaných vlastnostech: jedinci v adolescenci obvykle procházejí krizí identity => difuze identity, konfuze identity, moratorium. (Hartl, Hartlová 2004, s. 221,222)

Nalezení identity je úkolem věku adolescence. Identita já se může uskutečnit jen bezvýhradným a vážným uznáním výkonů mladistvého. Není-li mu dána možnost, aby se rozvíjel, nebo byl uznáván ve své identitě, pak se bude bránit a bojovat o své uskutečnění.

Opravdu neexistuje ve společenské džungli lidské existence žádný životní pocit bez tohoto pocitu identity já. Pochopíme-li to, pochopíme také zápasy dospívající mládeže lépe, zvláště snahu těch, kteří prostě nechtějí být „milí“ chlapci i dívky, nýbrž zoufale hledají uspokojující pocit příslušnosti, ať již ke skupinám, partám nebo masovým hnutím. (E.H. Erikson 1980).

Existují-li pochybnosti o vlastní identitě, pak dochází nezdědka ke kriminálním nebo psychotickým epizodám. Mnoho mladistvých, kteří se nedokážou srovnat s přijatými rolemi, vnucenými jim neúprosnou standardizací, utíká. Prchají ze školy, z pracoviště do samoty, do skupin, do part, do kriminality, do drogového prostředí.

Aby prolomili nemožnost dospět k vlastní identitě („difuze identity“) spojují se mladiství často do skupiny nebo identifikují se s filmovými herci, hvězdami popu, guru atd. (Furst 1997, s. 150)

Identita. Prožívání příslušnosti k větším nebo menším společenským celkům. (Ke kterým skupinám patřím a jak je to pro mne důležité). Některé složky lidské identity, jsou získané a jedinec mezi alternativami volit může nebo nemusí (náboženská a politická příslušnost, životní partner, kariéra). (Jandourek 2007, s. 104)

2 POSTOJE, PŘEDSUDKY, STEREOTYPY

V této kapitole se budeme zabývat objasněním pojmů, jako jsou postoje, předsudky a stereotypy.

2.1 Postoje

Mnoho autorů se pokoušelo definovat postoje. Fishbein a Ajzen (1975) je například definovali jako „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu nebo událost“. Tato definice zdůrazňuje tři rysy postojů: za prvé, že jsou naučené, za druhé že jsou konzistentní, a za třetí, že se týkají příznivých nebo nepříznivých reakcí.

Podobně vyznívá i definice, kterou předložili Krech, Crutchfield a Baltachey v roce 1962: „Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.“ Tato definice však navíc zdůrazňuje, že postoje se týkají i činnosti či jednání.

Jiné definice zase zdůrazňují, že postoje nás připravují k činnosti. Způsobují, že se častěji chováme určitým způsobem. Například definice navržená Osgoodem, Sucim a Tannenbaumem v roce 1957 zněla: „Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, které predisponují.“ Podle této definice se tedy postoje podobají mentálnímu „nastavení“ (set), ale navíc obsahují důležitou hodnotovou složku.

Postoje a chování. Ať už vybereme jakoukoliv definici, je jasné, že postoje nejsou prostou množinou myšlenek týkajících se nějakého objektu. Jsou totiž spojeny s činností – ovlivňují chování. Ale je tomu opravdu tak?

V jednom slavném výzkumu souvislostí mezi postoji a chováním dokázal Lapière (1934), že postoje které vyjadřujeme verbálně, se mohou značně lišit od postojů, o nichž svědčí naše chování. Papière a jeho dva čínští přátelé cestovali napříč Amerikou, spali v hotelích a jedli v restauracích. Více než 90% podniků je bez váhání obsloužilo, a to i přesto, že v tehdejší americké společnosti byly velmi běžné rasové předsudky proti Číňanům. Když však po šesti měsících Lapière znovu kontaktoval tytéž hotely a restaurace a ptal se majitelů, zda by obsloužili čínské hosty, téměř všichni odpověděli, že by to neudělali.

Zdá se tedy, že postoje, které lidé vyjadřují, nemusejí vždy být přesným identifikátorem jejich budoucího chování. Ajzen však (1988), tvrdí že takový závěr je nesprávný. Domnívá se, že se lidé chovají v souladu se svými postoji. Postoje se však mohou lišit svou globálností či konkrétností. V Lapenově výzkumu byla hoteliérům položena velmi obecná otázka, která odhalila jejich zaujatý postoj, ale když se trojice badatelů objevila u jejich dveří, šlo o konkrétní situaci, která se týkala určitých dvou lidí, a ne „Číňanů“ všeobecně. Tento rozdíl vedl podle Ajzena ke zřetelnému rozporu mezi postoji a chováním.

Ajzen navíc upozornil na to, že, zkoumáme-li souvislosti mezi postoji a chováním, můžeme se setkat s konfliktem mezi dvěma protikladnými postoji. Takže například hoteliérův rasismus může být v rozporu s jeho přesvědčením, že předpokladem prosperity podniku je, aby zákazník byl vždy obsloužen. Ajzen považuje mnoho výzkumů konzistentnosti postojů za naivní, neboť neberou ohled na sociální tlaky a jiné postoje.

Při zkoumání postojů rychle zjistíme, že jsou složité a mohou se projevovat na mnoha úrovních. Postoje se většinou popisují pomocí tří dimenzí, z nichž každá přispívá k celku:

- Kognitivní dimenze – týká se názorů a myšlenek, které osoba má o předmětu postoje.
- Emocionální dimenze – týká se toho, co osoba cítí k předmětu postoje, čili emoci či emocionální interakci.
- Konativní nebo behaviorální dimenze – týká se sklonů či chování jednání ve vztahu k předmětu postoje.

Různé definice se liší v tom, kterou z těchto tří dimenzí zdůrazňují. Všechny z nich jsou však důležité pro celkový vývoj postoje. (Hayes 2003, s 95,96)

Postoje, hodnoty, názory. Podle Fisheina a Ajzena (1975) musíme rozlišovat mezi postoji a názory. Rozdíl spočívá v jejich emocionální dimenzi. Názory jsou v podstatě neutrální – jsou to jen výroky, o kterých si myslí, že jsou pravdivé. Postoje jsou však hodnotící: indukují pocity k určité záležitosti. Eiser (1983) míní, že postojové výroky mohou často budit zdání, že jsou vyjádřením názorů, dokud pečlivě nerozebereme slova, která je tvoří. Klíčovým indikátorem toho, že jde o postoj, bývá emočně zabarvený jazyk použitý při popisu.

Důležitým kritériem, které nám pomůže rozpoznat postoj, je jeho souvislost s hodnotami. Hodnoty jsou poměrně stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů. Týká se obecných principů, jako například toho co je morální nebo sociálně žádoucí. Protože osobní hodnoty a principy nám slouží jako standarty, podle nichž posuzujeme vlastní cho-

vání i chování ostatních, jsou s postoji úzce provázány. Postoje většinou přímo vycházejí ze základní hodnotové soustavy člověka. (Hayes 2003, s 96,97)

Jak se postoje vyvíjejí. O tom, jak se vyvíjejí postoje, existuje mnoho teorií. Pravděpodobně jste si u výše zmíněné definice Fishbeina a Ajzena všimli, že začínala tím, že postoje jsou naučené. Podle těchto badatelů tedy získáváme postoje v průběhu běžného sociálního života: částečně z rodiny, kde vyrůstáme a částečně od lidí, s nimi se stýkáme. (Hayes 2003, s. 99)

Analýza rozhovoru. Mnoho forem analýzy rozhovoru nebo výpovědi se zabývá identifikací postojů, které jsou v nich vyjádřeny nebo naznačeny. J.R.Riser (1983) je například přesvědčen, že pečlivá analýza emotivně zabarvených slov, která lidé ve svém projevu používají, nám může poskytnout velmi dobrou představu o postojích, které zastávají, a to i tehdy, pokud nemluví přímo o svých postojích. Mnoho badatelů používá k analýze rozhovorů přepisy nebo magnetofonové nahrávky, na jejichž základě identifikují klíčová slovní spojení nebo výroky, které ukazují hlavní postoje. (Hayes 2003, s. 118)

Postoje relativně stabilní, naučená dispozice chovat se určitým způsobem k nějakému objektu.(Šišková 2008, s. 267)

Postoje jsou definovány jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícím specifickému způsobu chování v různých situacích resp. ve vztahu k nějakým objektům.

Postoj vyjadřuje vztah k určité oblasti reality, a proto ovlivňuje způsob, jakým ji člověk vnímá a hodnotí, jaké v něm vyvolává emoce, jaký pro něj má význam a smysl a jak na ni bude s největší pravděpodobností reagovat. Vyjadřuje stabilnější vztah a z něho vyplývající tendenci k určitému způsobu chování. Lze je chápat jako odvozenou motivační dispozici, tj. předpoklad k aktivaci příslušného motivu. Postoje obvykle vycházejí ze základní hodnotové hierarchie jedince. Vyznačují se určitým stupněm stálosti a různou mírou intenzit. Postoj lze zaujmout k čemukoliv, včetně sama sebe.(Vágnerová 2005, s. 291)

2.2 Stereotypy a předsudky

Předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu. Člověk, který má předsudky, nezvažuje při posuzování druhých žádná alternativní vysvětlení. Výsledek jeho interpersonálního hodnocení je dopředu určen nějakou libovolnou vlastností toho druhého.

Předsudky mohou být pozitivní nebo negativní. Někdo může například považovat všechny lidi, kteří pocházejí z téže části země, jako on, za přátelské. Psychologické výzkumy předsudků se však zaměřují především na negativní předsudky, zvláště na extrémní nepřátelství vůči členům etnických menšin, která, jak ukázala druhá světová válka, může vést ke zrušným nelidskostem. (Hayes 2003, s. 121)

Mnoho psychologů zkoumalo původ etnických předsudků a to tak, jak mohou z **předpojatých postojů** vzniknout tak extrémní formy chování. Allport popsal v roce 1954 **pět stádií vývoje etnických předsudků**, které se mohou objevit ve společnostech, jež tolerují nebo podporují rasismus.

1. Očernování – nepřátelské řeči, pomluvy, rasistická propaganda a podobně.
2. Izolace – oddělování etnické skupiny od dominantní skupiny ve společnosti. Toho si lze všimnout například v praxi některých realitních kanceláří, které varují bělochy před oblastmi, kde žijí etnické menšiny, a tak potom vznikají gheta.
3. Diskriminace – upírání občanských práv, zaměstnání a přístupu k jistým formám bydlení společenským menšinám. Tento postup užívala vláda apartheidu v Jižní Africe a pozorujeme ho v Británii, kde jsou černí obyvatelé častěji nezaměstnaní než bílí s podobnou kvalifikací, neboť zaměstnavatelé dávají přednost bílým.
4. Tělesné napadení – násilí vůči osobám a majetku, kterého se dopouštějí rasistické organizace, jako např. Národní fronta (National Front), neorganizované skupiny jednotlivců nebo (jako v Jižní Africe a v několika dalších zemích) dokonce stát.
5. Vyhlazování – bezohledné násilí vůči celé skupině lidí, jakým byly v první polovině tohoto století pokusy nacistů o vyhlazení všech evropských Židů nebo Romů. (Hayes 2003, s. 122)

Principy etnických předsudků. Bethlehem popsal v roce 1985 deset principů etnických předsudků, které shrnují výsledky týkající se této oblasti:

1. Existují dva druhy předsudků, které jsou ve vzájemné interakci; první má podklad v osobnosti, druhý ve špatné informovanosti a potřebě minimalizovat kognitivní úsilí.

2. Když spolu soutěží dvě skupiny lidí, nebo mezi nimi dojde ke konfliktu, stane se z diskriminace členů vnější skupiny oproti členům vnitřní skupiny společenská norma.
3. Čím méně informací o někom máme, tím spíše se uchýlíme ke stereotypům.
4. Postoje a stereotypy akceptované společností jsou známé naprosté většině jejich členů. Výrazně ovlivňují lidské chování.
5. Předsudky mohou samy sebe naplnit a vytvořit si tak vlastní „důkazy“.
6. Kategorie lidí, proti níž jsou předsudky namířeny, se u různých skupin liší.
7. Předsudky přetrvávají, dokud přetrvávají společenské normy, a mění se, pokud se změní společenské normy.
8. Inteligence, vzdělání a příslušnost ke společenské vrstvě negativně korelují s předsudky.
9. Děti si osvojují předsudky od svých rodičů a příbuzných.
10. Děti rozlišují mezi etnickými skupinami již od útlého věku, ale teprve ve starším věku si vytvářejí postoje a preference.

Všimněte si, že tato analýza zachycuje několik sociálně psychologických mechanismů, které jsme v této knize již popsali. Pouze analyzovat vznik předsudků však nestačí, musíme hledat možnost jejich redukce. (Hayes 2003, s. 126,127)

Naproti tomu **předsudky** jsou v sociální psychologii poněkud úzce chápány jako nepřátelské postoje vůči určitým etnickým, náboženským a jiným skupinám, jako postoje, které mají iracionální původ a jádro; takové nejsou tedy charakteristiky, které obsahují, plně oprávněny. G.W.Allport (1954, čes. 2004) definuje v tomto smyslu předsudky jako *„antipatii na základě falešného a nepružného zobecnění, které může být pocíťováno a také vyjadřováno Tato antipatie se může zaměřovat proti skupině jako celku nebo proti individu, protože k této skupině náleží. Příkladem takového předsudku, u nás poměrně rozšířeného, je heterosterotyp Cikánů, který je vztahován i na jednotlivé příslušníky tohoto etnika. Stává se však předsudkem, jen když se jako negativní heterosterotyp vztahuje na všechny příslušníky tohoto etnika. Protože jsou předsudky druhem postoje, zakládají i sklon k určitému negativnímu jednání vůči objektu předsudku, a protože jsou iracionální, často též převzaté, jsou velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci. Soudí se, že mohou mít původ ve frustracích, v nichž byly blokovány agresivní reakce, přenášené pak na určité objekty sociálního okolí. Přitom nepřátelství, které je provází, je spojeno*

s projekcemi a racionalizacemi, jež mají funkci ospravedlnit toto agresivní nepřátelské zaměření na náhradní objekt (T. W. Adorno a další, 1950). Předsudky jsou tedy v podstatě negativní stereotypy, které jako postoje mají určitou výše naznačenou psychologickou funkci. (Nakonečný 2013, s. 332)

Kultura, ve které vyrůstáme, učí způsobům, jak vnímat svět, jak rozumět svému okolí, jak třídit informace a uspořádat je do smysluplných celků či vztahů. Ačkoliv si to v běžném životě poměrně zřídka uvědomujeme, je velice obtížné, ba nemožné vnímat věci, události, osoby či skupiny lidí nepředpojatě. Každou novou informaci vždy vztahujeme k naučenému systému hodnot, porovnáváme ji se situacemi, které jsme zažili nebo je známe z vyprávění, zařazujeme na škálu podle toho, co jsme si zvykli vnímat jako dobré-špatné, krásné-ošklivé, spravedlivé-nespravedlivé, pravdivé-nepravdivé atp. Jinými slovy: při našem vnímání hraje podstatnou roli celý systém stereotypů. **Stereotyp** je definován jako šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí. Stereotypy nejsou záležitostí veskrze negativní, tvoří součást našeho myšlení a umožňují nám rychlou a ve většině případů účinnou orientaci ve světě. Šetří nám čas, pomáhají nám zpracovat informaci, aniž bychom ji museli zkoumat z různých úhlů pohledu, aniž bychom museli zjišťovat všechny její souvislosti, celý její kontext. Absolutní nepředpojatost ve vnímání a vytváření úsudků není možná, člověk by se při vytváření opravdu kritického a nestranného pohledu na jednu věc dostal do takových nesnází, že by se pravděpodobně k věci druhé nikdy nedostal. Extrémní případ: Abychom mohli říct jakoukoliv absolutně nestrannou a nepředpojatou a nezevšeobecnující větu o Francouzích – např. „Francouzi rádi pijí víno“ – museli bychom shromáždit všechny Francouze a každého se zeptat, zda skutečně má rád víno, a naši větu pak korigovat seznamem všech Francouzů, u kterých to neplatí. Pravděpodobně bychom narazili i na obtíž, koho všeho máme považovat za „opravdového“ Francouze (francouzsky mluvící pravověrný muslim s francouzským občanstvím nejspíš víno nekonzumuje), co si počít s francouzskými dětmi, jak z věty vyloučit nekvalitní patoky nazývané vínem, které nepije nikdo rád atd. atd. Vyslovení kratičké věty, která by byla absolutně „objektivní“, by se stalo úkolem přesahujícím možnosti lidského života. Přesto nám uvedená věta podává relevantní informaci například v tom smyslu, že chystáme-li se do Francie, budeme se tam spíš setkávat s konzumenty vína než piva. Složitější je to v případech, kdy se stereotypní vnímání sociokulturních skupin na základě kusých, ojedinělých, zkreslených a zevšeobecněných údajů stává základem jednání vůči jedincům z těchto skupin. Stereotypy a předsudky jsou východiskem všech forem

diskriminačního jednání. Málokdo si při vyslovení vět jako „Romové zneužívají sociální dávky“ nebo „Cizinci nám berou práci“ uvědomí, co vlastně činí. Na otázku, zda všichni Romové zneužívají sociální dávky, by žádný uvažující člověk neodpověděl kladně. Přesto dlouhodobé a časté opakování tohoto výroku bez kritické analýzy, bez vědomí nedostatků a mezi platnosti této věty způsobuje, že o jejím smyslu přestáváme pochybovat, věta se stane podvědomou, nezpochybnitelnou součástí naší mentální výbavy – stane se předsudkem. Ve chvíli, kdy předsudek nebo negativní stereotyp skutečně zvnitřníme, přestáváme jeho význam podrobovat kritické analýze, stává se pro nás samozřejmostí, o které již neuvažujeme, která je prostě tak. A zvnitřnělý **předsudek nebo stereotyp** zpětně funguje i jako filtr na našich očích a uších: z bohaté, nejednoznačné, mnohovrstevnaté skutečnosti vidíme a slyšíme již jen to, co nám naše předchozí úsudky potvrzuje, stáváme se hluší a slepí k tomu, co by nám naše názory mohlo zpochybnit, svoje „kritické“ úvahy nevědomky směřujeme k tomu, aby potvrzovaly to, co jsme si již dávno mysleli a co „přece všichni vědí“. Potlačování negativních stereotypů a předsudků patří k základním cílům interkulturního vzdělávání. Naplňování tohoto cíle je proces dlouhodobý a mnohdy bolestný. Protože předsudky a kolektivní stereotypy úzce souvisí s identitou, protože kontrast mezi „my-dobří, spravedliví, přátelští...“ a „oni-špatní, nepřátelští, nespravedliví...“ patří k základům skupinové identifikace a vlastního sebevědomí, vyvolávají pokusy o zpochybnění předsudků často emocionálně vyhraněné reakce a konflikty. Předsudky jsou iracionální, podvědomé, a tedy velmi odolné vůči racionální argumentaci. Přesto je nezbytné cestu odbourávání předsudků nastoupit. Odměnou bude svoboda myšlení, radost z rozmanitosti světa, překonání strachu z neznámého, a často jen tím nebezpečného, schopnost obohacovat se tím, co je jiné. Buryánek 2002, s. 99, 100)

Podstatou neochoty a neschopnosti komunikovat s „odlišností“ je strach o vlastní ego, vlastní prostor. Vystoupit z naučeného stereotypu znamená vynaložit velké úsilí volní, emocionální i inteligenční a nahlédnout, že do prostoru pro „my“ patří také „oni“. Podléhá-li člověk negativním stereotypům vůči „těm jiným“, aniž by své předsudky usměrnil tím, co je v něm humánního, pak už první pohled na odlišnost v něm vzbuzuje negativní reakci: nejistotu, strach, podezření, agresi. Drobný psychologicko-etnologický důkaz můžeme najít v odlišném pojetí obecné víry v uhranutí: zatímco Češi věřili (nebo věří), že uhrančivé oči jsou černé, Indové věří, že uhranutí je způsobeno očima modrýma, jedná se tedy o pověru, že „zlo“ vzchází z toho, co je jiné, odlišné. Neochota a neschopnost se navzájem posilují a nabývají tvaru neústupnosti, která vede k agresi, ke konfliktům, k tragédiím osob-

ním i kolektivním, což je obzvlášť nebezpečné, je-li odlišnost etnokulturní minority potvrzena odlišným antropologickým typem (barvou pleti). Nejprimitivnější reakce na odlišnost toho druhého je nemít jej na společném území. Společné území považuje většinou ten silnější za své. Silnější bývá obvykle ten početnější. V dějinách nezáleželo na tom, kdo na společné území přišel dříve, zda mocenská většina nebo menšina, dokladem mohou být dějiny osidlování (či podmaňování) Ameriky a Austrálie. Nejdrastičtější způsob, jak odstranit nositele etnokulturní odlišnosti ze společného území, je genocida. Další primitivní reakcí na odlišnost etnokulturní menšiny je snaha o její vyhnání ze společného území, nebo jí na onom území vymezit uzavřené enklávy, ghetta. Dalším modelem, jimž majorita reaguje na odlišnost minorit, je pokus o její asimilaci – přizpůsobení, převýchovu, pokus o zbavení jí její vlastní svébytnosti, její odlišné komunikační symboliky, kultury, jazyka. Zcela samozřejmě se předpokládá, že Romové, stejně jako příslušníci jiných etnokulturních minorit na světě, se s majoritou budou dorozumívat jejím jazykem, skrze který snáze dosáhnou ekonomických a sociálních hodnot. Proto jim majoritní jazyk a kultura nemohou být cizí, zároveň jim ovšem nemusí být vlastní. Vlastními se nestali ani v situaci, kdy asimilační mechanismy násilně či nenápadně narušovaly funkční struktury kultury této bilingvní a bikulturní menšiny. (Buryánek 2002, s. 120,121)

3 KULTURA, MULTIKULTURA A MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se budeme zabývat objasněním pojmu kultura, multikultura a multikulturní vzdělávání, které úzce souvisí s tématem naší bakalářské práce.

3.1 Kultura

Kultura je z definice negenetická, k jejímu předávání dochází výhradně v procesu učení. To znamená, že dítě narozené rodičům, kteří jsou nositeli jedné kultury, avšak od narození vychované „náhradními“ rodiči z kultury druhé, je v plném smyslu nositelem výhradně kultury těch rodičů, kteří je vychovali. Děti, které se narodily například romským rodičům a byly vychovány v dětském domově nebo v české pěstounské rodině, jsou nositeli české kultury, byť se mohou odlišovat barvou pleti. Na opačném pojetí přenosu kultury, čili na přesvědčení, že kultura či příslušnost k nějaké kulturní skupině je dědičná (geneticky přenosná), staví například ideologie nacionalismu či nacismu. Genetický koncept kultury stál v podloží norimberských zákonů. Dokladem toho, že kulturní kompetence se získávají učením a nikoli genetickým přenosem, mohou být případy tzv. vlčích dětí. Děti, které se v raném dětství ztratily v divoké přírodě a odkojily je vlčí matky, si plně osvojily způsoby chování a „komunikace“ vlků, jejich genofond z nich neudělal nositele lidské kultury (a už vůbec ne kultury francouzské, indické, německé atp.). Tito „vlčí“ lidé dokonce po objevení a při pokusech adaptace na lidskou kulturu strádali a umírali. (Buryánek 2002, s. 50)

Kultura adolescentní (adolescent culture) kultura se projevuje specifickým způsobem česání, oblékání oblíbenou hudbou, sdružování vrstevníků do větších skupin pak vytváří kulturu generační, jako bylo hnutí hippies aj. (Hartl, Hartlová 2004, s 282)

Kultura označuje existenci určitých hodnot materiálních a duchovních, které vytvořil a rozvíjí člověk svou vlastní konkrétní činností. Je to také sám člověk jako tvůrce sebe sama. Takto člověkem vytvořená a rozvíjená kultura, předávaná z generace na generaci záměrným i nezáměrným působením, zpětně člověka ovlivňuje. Péči o uchování a rozvíjení vlastní kultury, jakož i kultury světové, je možno nazvat kulturní výchovou a vzděláváním. Touto kulturní edukací (pojem, který můžeme souhrnně používat pro výchovu i vzdělávání jako pojem jediný) se zabývají především učitelé, kteří musí respektovat, že ve světě existuje nejen kultura národní, ale i další rozmanité kultury ovlivňované geografickými, soci-

álními, politickými, ideovými determinantami. Pojem kultura se vyskytuje v řadě vědních disciplín a je také charakterizován celou řadou definic.

Můžeme rozlišit dvě skupiny pojetí kultury:

Širší pojetí:

zahrnuje vše, co lidská civilizace vytvořila a vytváří:

- materiální výsledky lidské činnosti,
- duchovní výtvoř (např. náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo).

Užší pojetí:

uplatňuje se především v kulturní antropologii a interkulturní

psychologii-pojem kultura je vztahován především k projevům chování lidí, tedy

kultuře určitého společenství:

- zvyklostí, symboly, komunikační normy a jazykové rituály,
- sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu.

(Balvín 2012, s. 20, 21)

3.2 Sociokulturní prostředí

Z hlediska psychického vývoje jsou nejvýznamnější sociální, resp. sociokulturní faktory. Podněty tohoto druhu přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností je označován jako socializace. Je pro něj typické, že se odehrává v sociokulturním kontextu, v rámci interakce s jinými lidmi, kteří dítěti takovou zkušenost zprostředkují. Prostřednictvím sociálního učení se rozvíjí žádoucí způsoby chování i hodnocení, resp. používání různých situací. Děje se tak prostřednictvím nápodoby určitého jednání, identifikaci (tj. ztotožněním s určitým člověkem a s tím související přejímáním jeho názorů, postojů i chování), ale pomocí jednoduššího čtení, tj. odměňováním žádoucích a trestáním nežádoucích projevů. Význam sociálního učení pro normální psychický vývoj potvrzují případy dětí, které vyrůstaly mimo lidskou společnost, a tudíž jí nemohly být ovlivněny. (Vágnerová 2005, s. 16,17)

Proces socializace probíhající jako postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném **sociokulturním prostředí** a osvojování tomuto prostředí přiměřené způsoby účelného chování a postojů. Mediátorem tohoto utváření dítěte jako společenské bytosti je rodinná výchova či tzv. primární socializace, která trvá od na-

rození do vstupu dítěte do školy a která pokračuje jako tzv. sekundární socializace po celý zbytek života prostřednictvím vzdělávání, působení masmédií, zaměstnání, styků s druhými lidmi atd. Z psychologického hlediska je socializace procesem sociálního učení (zkušenosti nabývaných v interakci s druhými lidmi a se sociálním prostředím vůbec). Vlivy kultury (—> Kulturní základy psychiky) zprostředkovává výchova v rodině, jejímž cílem je uvést dítě do života v daném kulturním prostředí. Za základní *aspekty socializace lze* pokládat to, co si dítě musí v průběhu primární socializace osvojit, aby bylo kulturní bytostí, a to jsou následující dovednosti:

- osvojení základních kulturních návyků (udržování tělesné čistoty, základních prvků sebeobsluhy, jako je oblékání se a užívání předmětů denní potřeby, slušného chování, jako je naučit se zdravít, děkovat, poprosit atd.);
- osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace;
- osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace;
- osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví, zejména převzetí role svého pohlaví, tj. chlapečkové se musejí naučit chovat se jako chlapečkové a holčičky jako holčičky;
- orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je správné nebo nesprávné, tj. co se smí nebo nesmí, co je hezké a co ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé nespravedlivé atd.);
- postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.

To jsou tedy základní cíle procesu tzv. *primární socializace*, který se odehrává v období převážně rodinné výchovy (resp. ve spojení s výchovou v mateřské škole). Podle A. Bandury (1987) je konečným cílem úspěšné socializace, můžeme-li ji dále chápat jako proces sociálního učení, dosáhneme-li „*nahrazení externích sankcí vnitřními kontrolami*“, tedy že se jedinec ve svém jednání bude řídit společenskými normami, aniž by se přitom uplatňoval vnější tlak. Tento *autoregulační systém*, označovaný také pojmem vůle(<—), vzniká internalizací postojů a hodnot; není však dosud vysvětleno, zda postoje kontrolují chování nebo zda změny chování způsobují změny postojů, jejich adaptaci. Podle A. Bandury (1970) platí spíše to druhé. (Nakonečný 2013, s. 487)

3.3 Společnost, resp. obecné sociokulturní vlivy

Obecné sociokulturní vlivy, které působí na všechny členy daného společenství. Jejich prostřednictvím si všichni osvojí tentýž jazyk a přibližně tytéž hodnoty i způsoby chování, které jsou obecně respektovány a vyžadovány. Balcar (1993) je interpretuje jako „*zásobu již předem připravených řešení určitých problémů*“. Následkem sdílení určitých pravidel je možné i lepší vzájemné porozumění a anticipace chování lidí, kteří do této společnosti patří. Zde platný řád usnadňuje vzájemné soužití a zjednodušuje orientaci v různých sociálních situacích. Jednotlivé generace si jej předávají prostřednictvím mezilidské interakce, sociálním učením. Tento soubor pravidel a postojů se vlivem aktuálních okolností mění, ale existuje i opačný tlak na zachování tradice. Jejich dodržování je v každé společnosti nějakým způsobem odměňováno a naopak, nedodržování bývá různě sankcionováno. (Vágnerová 2005, s. 17)

Na Slovensku v současnosti žijí Romové jako etnická menšina. Jejich život v našem státu znamená problém z hlediska jejich **sociokulturní, etnické odlišnosti**. Podle sociologických charakteristik (Lubelcová, 2005) tato menšina představuje tradiční odlišnosti, které vytvářejí **odlišný způsob života**. Spočívá v kočovném způsobu života, který pochází z toho, že Romové neměli vztah k půdě, nepatřilo jim žádné území. Z toho byl odvozený jejich provizorní způsob života. Charakteristickou dnešní demografickou črtou romského etnika je nízká práceschopnost a život ze sociálních dávek. V této souvislosti Romové rádi oslavují, zejména v dny výplaty dávek. Neplánují přerozdělení financí na delší období, ale žijí v přítomnosti. Tuto skutečnost využívají lichváři, kteří jim poskytnou zboží zdarma a vydělávají na jejich prostoduchosti (Hanobík, F. (2005, s. 20) uvádí v Bakošová (2005). Z hlediska typologie se Romové člení na: slovenské, maďarské a olašské Romy. Žijí v městech, na vesnicích a v osadách. Historie života Romů poukazuje na to, že základem romského společenství byla rodová instituce vážící se na specifické rodinné vztahy. Od 2. světové vojny až po rok 1989 byli Romové evidovaní jako Cigáni. Výzkum Ministerstva práce, sociálních věcí a rodiny Slovenské republiky (MPSVR SR) z let 1982–1983, který měl odhalit jejich život, byl zaměřený na problémovou rodinu a péči o nezaopatřené děti. Velké cikánské rodiny podle výzkumných zjištění žily zaostale a jejich děti byly svěřené do ústavní péče. Všechno, co v romské rodině bylo odlišné od majoritní společnosti, bylo vykazované jako patologické (podle Džambazovič, 2003). I takový obraz o Romech byl

vytvářený vědou a na základě toho byly doporučené závěry pro státní politiku proti Romům. V druhé polovině 20. století se začaly zvýrazňovat humanistické postoje proti Romům. Mění se postoj k nim, silný trend posilňování prevence a sociální kontroly, které by zabránily konfliktům a omezily možnosti narušování veřejného pořádku. Tak vznikla sociální prevence založená na přístupu „*zlu a neštěstí radši předcházet jako ho trestat*“. Romové se bojí být pod dozorem, bojí se zahrnutí do systému sociální ochrany, jejímž cílem je pomoc, ale z které vyplývají i určité povinnosti. Tyto povinnosti nemůžou plnit, protože neodpovídají způsobu jejich života.

Kromě uvedených rozdílů týkajících se postojů ke škole, vzdělávání i výchově dětí v rodině jsou zde další odlišnosti mezi majoritní společností a romskou komunitou. Spočívají v odlišnosti kultur: v oblasti stravovacích návyků, v léčitelství, v oblékání, v citové oblasti, v chápání osobního vlastnictví, v organizaci času, v žebříčku hodnot, v duchovní oblasti, ve vzorech chování, v dělbě práce, ve vnímání životního prostředí a přírody, v neschopnosti udělat kompromis, v absenci tradice veřejnoprávního vzdělávání, v impulzivním chování, ve vztahu k hudbě a muzikálnosti. Spolu s předsudky jsou tyto odlišnosti zdrojem nedorozumění a konfliktů mezi oběma kulturami.

Všechny odlišnosti Romů od majoritní společnosti třeba poznat a respektovat je, nehodnotit všechny Romy podle jednoho klíče jako „znevýhodněné“, „zbídačené“, „sociálně oslabené“. Ten, kdo pochopí tradice, ví, že tato cesta není úspěšná. Příkladem nám můžou být formy spolupráce s Romy v jiných zemích, kde státní orgány poslouchají jejich přání, požadavky, pracovní plány. Technická pomoc je pro ně účinnější než finanční. Ta je totiž nemotivuje k vzdělávání k práci, ale k nicnedělání. (Bakošová 2005, s. 163, 164)

3.4 Multikultura a multikulturní vzdělávání

Výchova se v pedagogickém procesu zaměřuje především na hodnotovou, iracionální (emocionální) stránku osobnosti. Stejně tak tomu je i s multikulturní výchovou. Podle mého soudu je však stejně významné do procesu multikulturní výchovy zapojit stránku racionální. Tuto stránku zajišťuje samotná výuka. V jednotlivých předmětech získávají žáci, studenti, dospělí informace nejen o své vlastní kultuře, ale i o kulturách jiných, jak existují v současnosti nebo jak se vyvíjely v minulosti. Podle mého soudu je vzdělávání v oblasti kultur neméně důležité jako výchova. Důvodem je to, že vychovávaný a vzdělávaný dostává komplexní obraz světa, strukturovaný do jednotlivých kulturních systémů jak v oblasti iracionální, emocionální, hodnotové, tak v oblasti racionální, vědomostní. A vědomosti

jsou důležitým podkladem pro rozhodování a volbu žáka, zdali se přikloní na stranu humanitního pojetí rovnoprávných vztahů mezi kulturami, nebo získá názory jiné. Neboť ani při nejlepší vůli učitele a celého pedagogického systému se názory, postoje a přesvědčení vychovávaných a vzdělávaných nedají vnucovat. Úkolem pedagogického působení je poskytnout žákovi, studentovi, dospělému co nejvíce informací a zajistit podmínky pro vytváření jeho vlastního vědomí, přesvědčení a postoje. Takto vytvořený hodnotový svět má daleko větší pevnost a působnost, než kdybychom hodnoty byrokraticky nadiktovali a rigorózně vyžadovali. Takto probíhající pedagogický proces platí plně i pro multikulturní výchovu a vzdělávání. (Balvín 2012, s. 68)

V české terminologii se převážně používá termín „multikulturní výchova“. Nicméně Buryánek (2002) uvádí důvody, proč autoři publikace *Interkulturní vzdělávání* pracují právě s termínem „interkulturní vzdělávání“. Slovo „multikulturní“ podle něj znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Multikulturní může být každá společnost, v níž koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, ale zároveň v ní podle Buriánka může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Oproti tomu termín „interkulturní“ zahrnuje vzájemnost, výměnu a dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci a ke vzájemnému obohacení jedněch druhými – odlišnými. Autoři *Interkulturního vzdělávání* nepoužívají ani termín „výchova“, protože výchova zdůrazňuje „pouze“ formování postojů a pěstování hodnot. Vzdělávání je pojem komplexnější. Vzdělávání usiluje o vybavení účastníků edukačního procesu celým systémem kompetencí: neformuje pouze postoje, ale vybavuje znalostmi, postoji a dovednostmi. (Hladík 2006, s. 19)

Pokud bychom měli být co nejpřesnější, tak bychom nemohli použít ani termín výchova ani vzdělávání a využili bychom termín *edukace*, který zahrnuje obě tyto složky. Ovšem zavedení termínu „multikulturní edukace“ by u nás vneslo do problematiky ještě větší zmatek. Používání termínu multikulturní výchova je u nás, jak již bylo uvedeno, zažitější a frekventovanější, proto jej v tomto textu užíváme jako primární termín. Z důvodu terminologické nejednotnosti budeme také užívat termín *interkulturní vzdělávání*, pokud budeme čerpat z myšlenek autora, který tento termín používá. (Hladík 2006, s. 19)

Pro optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy, která by zahrnovala i optimalizaci vztahu k romským žákům a k romské komunitě, je inspirující také Komenského teorie, jak zušlechťovat všechny lidi ve vzájemné interakci a komunikaci sdíleného prostoru a času ve škole jako dílně lidskosti, v níž je člověk chápán jako průsečík světového dění a má vazbu

na světové dění, na celý kosmos. Pojetí školy jako dílny lidskosti evokuje nejenom potřebu humanizovat školu i ve vztahu k dětem odlišné národnosti a kultury, ale i potřebu chápat školu jako součást složitého systému, jako dílnu, ve které, aby dobře fungovala, musí být určité harmonické vztahy, optimální vazby mezi subjektem výchovy, učiteli, a objektem výchovy, jejich žáky. Škola jako dílna pedagogické tvořivosti však není osamělá, je vázána na přírodní a společenský systém, její výsledky jsou determinovány řadou činitelů. K tomu, abychom i v multikulturní výchově se zaměřením na romského žáka mohli dosahovat optimálních výsledků, je nezbytné tyto činitele jako prvky systému i fungování celého systému dobře poznat a účinně využít. (Balvín 2004, s. 9)

3.5 Návrh postupu při výchově k rasové snášenlivosti

Vést dospívající k ujasnění si vlastních postojů k jiným národnostem a rasám. Podpořit pozitivní postoje, porozumět negativním, nezůstat však u konstatování, ale jít dál, hledat kořeny negativního postoje – často to bývá strach, negativní zkušenost, strach z kriminality určité kultury. Existuje-li něco jako negativní společenský jev, nelze to vyvracet, ale je možné zdůrazňovat, že jedinci nerepresentují celé etnikum. Často bývá příčinou negativního postoje osobní zkušenost, spíše se mnohdy jedná o xenofobii, než o skutečný rasismus. K navození pozitivní atmosféry, aktivity při práci ve třídě je vhodnější beseda než přednáška. Lze využít metod jako je brainstorming, ev. dotazník, ve kterém se nejprve každý individuálně zamyslí nad tématem, potom své názory probírá ve dvojici, pak ve skupině přibližně o pěti lidech, teprve poté své následuje veřejná prezentace názorů skupiny, při níž se snažíme dospět k přijatelnému návrhu řešení. Podstatné je po celou dobu besedy udržet nehodnotící postoj, nechat zaznít všechny názory, neblokovat děti tím, že dáváme najevo odsouzení, není-li jejich názor v souladu s naším. Techniku lze naučit, ale není možné dát přesný návod, jak s dětmi pracovat, ani hotový nástroj – tím jsou vedoucí sami. Podstatné je, aby měli ujasněný vlastní postoj, byli autentičtí, nedirektivní, počítali s opozicí a uměli s ní vycházet. Otevřenost dospívajících vyžaduje čas a důvěru, účinnější je setkat se s dětmi vícekrát než provést jednorázovou akci, časově je třeba počítat s jednou a půl hodinou, jedna vyučovací hodina nestačí.

Informovat o etniku, které mládež nejvíc zajímá nebo ke kterému má nejproblematičtější vztah. (Šišková 1998, s182)

Filozofické poznání existence jinakosti a individuálnosti jako článku universa, na němž je založena objektivní potřeba soudržnosti a tolerance v lidské společnosti, je základem i etického vztahu jednoho člověka ke druhému. Společná snaha po dosažení pravdy, snášenlivost v této cestě, se stává výrazem lidské družnosti, „je výzvou k umožnění něčeho odlišného od mého myšlení, způsobu života a pod.“ Je známkou lidskosti, totiž že jsme jen lidé a nikoli bohové, je znamením pokory, ne jeho plánovité suverenity. Zakládá lidskou zodpovědnost, je sebeovládající důstojností člověka, náleží k plnému lidskému bytí ve společenství, ba lidskou společnost sama zakládá. Nedostatek této tolerance je abnormitou, nezdravým jevem.

Prosazování tolerance jako úkol pro pedagogiku. Nedostatek tolerance, intolerance, je možno ve smyslu etickém nazvat zlem. Naopak směřování k toleranci v člověku a k člověku označujeme za mravní dobro. Víme však, že v praktickém životě nelze nikdy vymezit přesné kontury vztahů. Stejně tak je tomu ve vztahu tolerance a intolerance. Proto má člověk stálý, životní úkol rozhodnout v konkrétních situacích, kdy má bojovat, kdy ustupovat, kdy má být tvrdý, nesmlouvavý, kdy má respektuplně, měkce a pružně odpouštět.“

Zde je prostor zodpovědnosti člověka, která je nezástupná. Je to prostor lidských činů a je na člověku, na každém z nás, jak svým činem přispěje k převaze dobra či zla, k převaze tolerance či intolerance. Pedagogika má v tomto procesu obrovský úkol. Edukace romského žáka je jeho součástí. (Balvín 2012, s. 66, 67)

3.6 Interkulturní vzdělávání

Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech, nikoliv pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie) – ale také mezi menšinami, jako je asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace a adaptace.

Interkulturní vzdělávání rozvíjí konkrétní náměty a integruje je do globálnějších představ. Proto nabízíme interdisciplinární aktivity, orientované na výchovu dětí jako globálních občanů, které jim umožňují analyzovat a vyhodnocovat nové situace, do kterých jsou zapo-

jeny. V multikulturním světě jsou zvyky a způsoby chování různých kulturních skupin, které žijí pohromadě, poznamenávány konflikty a rozpory, ale zároveň je v něm plno možností pro vzájemné obohacování. Interkulturní vzdělávání vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa. Studenti se pomocí vlastních vyjadřovacích prostředků učí komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a jsou vedeni k tomu, aby si stále více uvědomovali méně nápadné aspekty různých kultur. Kritická analýza a pochopení odlišností by měly utvářet motivaci ke vzdělávání a interkulturním výměnám jako důsledek pocitu solidarity a schopnosti reflektovat sociální a ekonomické nerovnosti. (Buryánek, s. 13)

Je výmluvné, že pojem „interkulturní výchova a vzdělávání není v nejznámějším českém pedagogickém slovníku zmiňován. Je to jednak proto, že prioritní autor tohoto slovníku Jan Průcha pojem výchova a vzdělávání nahrazuje spíše pojmem edukace. Ani pojem interkulturní výchova však ve slovníku není vymezen: u pojmu „interkulturní (interkulturální) výchova je pouze odkaz na pojem „multikulturní výchova. Tam je připomenuta variabilitnost pojmů v zahraniční literatuře (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education). Multikulturní výchova je zde vymezena jako „jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 129). Podle našeho názoru je již náhrada pojmu interkulturní výchova pojmem multikulturní výchova příliš úzké, zkreslující a nevyjadřuje specifiku výchovných a vzdělávacích situací, které je třeba zahrnout pod pojem interkulturní výchova. Na druhé straně „náhradní“ pojem za interkulturní výchovu vyjadřuje, že se nejedná pouze o proces výchovy, ale i vzdělávání.

Soulad výchovy a vzdělávání i v interkulturních procesech je potřebný především ve škole. Pedagogika je v situaci, kdy je potřebné vytvářet celistvé programy interkulturní výchovy a vzdělávání. Takové, jako např. vytvořila K. Luptáková pro 1. stupeň základní školy. Pojem interkulturní výchova a vzdělávání považujeme za potřebný. Interkulturní výchovu a vzdělávání chápeme jako pojem, který odráží pedagogický soulad mezi dvěma rovnocennými složkami pedagogického působení na objekty výchovy: složku kognitivní a nonkognitivní, přičemž obsah a forma působení směřuje k vytváření vědomí o potřebě rovnocenného dia-

logu a komunikace (stejně jako praktických dovedností) mezi různorodými kulturami. (Balvín 2012, s. 58)

3.7 O Romech

Základní pojmy, které je třeba objasnit v rámci multikulturní výchovy, můžeme shrnout do čtyř skupin. Ty pak následně přehledně rozebereme. Jsou to: etnikum, etnicita, etnické vědomí, národ, národnost, národnostní menšina, kultura, kulturní vzorce, kulturní pluralita (kulturní relativismus), rasy, rasismus, diskriminace, tolerance, netolerance (Balvín 2012, s. 34,35)

Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Každé etnikum se vyznačuje společnou etnicitou. Etnicita je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu.

Etnické vědomí (etnická identita) je uvědomování si, prociťování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky. (Balvín 2012, s 35)

Negativním důsledkem učení o rasách se stal rasismus.

„**Rasismus** je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Takové aktivity se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí. Pojem rasa je velmi důležitý. Vystihuje složitost antropologických rozdílů na Zemi. Je používán v biologii a především ve fyzické antropologii. Vznikl historicky spolu s tím, jak docházelo k objevování nových území ve světě . . . Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.

Rasa a rasismus jsou důležitými pojmy pro multikulturní výchovu. V literatuře jsou objasněny, zároveň však přinášejí řadu protikladných interpretací, neboť jsou spojeny s kulturními, politickými a ekonomickými rozdíly ve světě. Souvisejí i s předsudky a xenofobií. Proto je velmi obtížné o nich s dětmi a mládeží ve školách mluvit. Přesto je to potřebné a

nutné jako součást multikulturní, interkulturní a pluralitní výchovy. Pro větší přehled uvedu tyto pojmy v následující tabulce.

Předsudek jako pojem je postoj s emocionálním zabarvením, nepřátelský anebo nepříznivý vůči objektu určitého druhu, vůči osobám anebo doktrínám. Je to kritický, neprozkoumaný, reflektovaný, citově zdůrazněný úsudek, často bez jakéhokoliv základu. Předsudky mají iracionální základ, který racionálními argumenty nedokážeme vyvrátit ani změnit. Charakteristika předsudku - předsudky mohou mít nejenom extremistické skupiny, které je namířují proti jiným, ale i ty skupiny mládeže, které akceptují principy sociálního systému, ale často je jim blízké i nepřátelství vůči všemu, co vzniklo mimo ně. Bývají přebírané jednotlivci, anebo celými skupinami, jako hotové ve větších sociálních skupinách, anebo sociálních útvarech. (Ondřejkovič, 2001, s. 189) v Balvín 2012)

Xenofobie znamená strach z cizinců. Toto slovo se obvykle používá na označení nesnášenlivosti k lidem z ciziny nebo jiných etnických skupin, zároveň jako i nedostatek respektu pro jejich tradice a kulturu. Pramení z obav, strachu a z toho vyplývající nenávisti vůči všemu, co přichází ze zahraničí, anebo co má původ mimo vlastní sociální skupinu. Je silně spojená s nepříznivým názorem na jiné a pozitivním názorem na sebe, případně svoji skupinu. Charakteristika xenofobie: xenofobie je základem sociální nenávisti, vyjádřená formou antisemitismu, nacionalismu, šovinismu, fašismu a rasismu a se svými projevy stojí v pozadí problémů menšin s pronásledováním, napadáním a útoky na ně. Je často uměle živená a nachází podporu v ideologiích a propagandách. Vzniká v momentě, když je třeba najít viníka odpovědného za problémy, neúspěchy, chudobu a jiné sociálně-patologické jevy. Charakteristickým, ale ne jediným projevem xenofobie je rasismus. (Milo, 2005, s.19 v Balvín 2012)

Antisemitismus je nenávist k židům, založená na tom, že židé jsou odlišní od jiných lidí. Charakteristika antisemitismu: důvod antisemitismu: prý chtějí vládnout lidem v celosvětovém měřítku.

Šovinismus je etnická agresivita. Agresivita namířená proti jiným etnikům. Charakteristika šovinismu: forma řešení sociálních problémů, nepřátelství a konfliktů.

Nacionalismus je politický směr, kde vlastní národ je základní společenskou jednotkou. Charakteristika nacionalismu: nadřazení nad jinými národními skupinami.

Fašismus je militantní a nacionalistické hnutí, které vzniklo v Německu a pod vedením

strany NSDAP se rozšířilo do řady zemí Evropy a světa. Charakteristika fašismu: fašismus ideově vytváří diktaturu zaměřenou proti všem demokratickým, ústavním institucím a svobodám.

Diskriminace je neuznávání rovnosti někoho v přiznávání jeho práv a výhod, postavení.

Charakteristika diskriminace: diskriminace v oblastech: pohlaví, orientace, národnost, sociální a etnická příslušnost. (Balvín 2012, s. 50,51)

Romské etnikum je charakteristické řadou etnických zvláštností, demografických a antropologických specifik, psychologických zvláštností, které se formovaly v procese historického vývoje a dodnes ovlivňují jejich postavení v majoritní společnosti. Romové jsou značně subetnicky diferencovaní a v jednotlivých skupinách se liší i jejich vztah k romství. Rozdělují se do tří skupin: slovenští Romové, maďarští Romové, olašští Romové. Romství je sebeidentifikace s romskou kulturou, rodově - rodinnými tradicemi, genealogickým vazbami s romskými kořeny a původem. Romská rodina je základní sociální jednotkou romské kultury. Je jednou z nejstabilnějších etno-kulturologických hodnot a zůstává preferovanou hodnotou v romské kultuře. Rodinu není možné chápat jako určitý počet jedinců, ale jako celek, který vůči okolí vystupuje jednotně.

O. Matoušek (1993) zdůrazňuje, že romská rodina je výrazně patriarchální. Pro romskou ženu je nejvyšší hodnotou mít děti. (Bakošová 2013, s. 294, 295)

Romské děti v dětských domovech. Jedním z nejhorších důsledků narušení tradičních vazeb v rámci rodiny je poměrně velký počet romských dětí umístěných v dětských domovech. Je to nečekaný jev, srovnáme-li současný stav s dřívějšími zkušenostmi s romskou matkou, kterou bylo obtížné přimět, aby svěřila dítě jen na několik dní do nemocničního ošetření. V minulosti se romská rodina dobrovolně svých dětí nikdy nevzdala. Příbuzní se postarali i o sirotky. V praxi sociální politiky socialistického režimu bývalo obvyklé řešit „problémy s romským etnikem“ vytrháváním romských dětí z jejich vlastního prostředí, z rodin. „Sociální pracovníci“ měli často na zřeteli především vnější znaky rodiny, mnoho dětí bylo například přerazováno do kojeneckého ústavu ne proto, že by je matka po porodu opustila, ale z důvodu hygieny a péče o novorozence v romské rodině, kterou sociální úředníci shledali nevyhovující. Násilným odebráním dětí se přispělo k rozkladu romské rodiny a k narušení etických norem. Matka se postupně začala zbavovat své odpovědnosti. Zpočátku matka a rodina ztrátou dětí trpěla, později vše začalo být vnímáno jako „osud“, kterému se člověk nemůže postavit. Zodpovědnost, která je lidem násilím odebrána, se vytrácí.

Někteří Romové si začali na dětské domovy zvykat jako na instituci zaopatřovací, která je milá gádžům, milá vyšší síle – osudu. Rozbít a vyvrátit tradiční normy romské společnosti trvalo několik generací. Ale vybudovat nové sociální regulátory, to vyžaduje delší čas, hodně práce a trpělivosti. (Buryánek 2002, s. 156, 157)

Vzdělávání Romů v ČR - Historicko-romistický úvod. Jako každá etnický rozlišitelná komunita, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti, i Romové zaujímají apriorně negativní, obrannou pozici vůči většinové společnosti a uzavírají se do vlastní komunity. Předsudky a negativní zkušenost na straně většiny i romské menšiny jsou zdrojem vzájemné nedůvěry, která se mnohdy projevuje skrytým i otevřeným nepřátelstvím. Vzájemná nedůvěra poznamenává sociální komunikaci mezi jedinci obou skupin od útlého věku a bohužel ani škola není pro většinu romských dětí místem, které by považovaly za přátelské. V uplynulých padesáti letech nebylo snahou začlenit romské děti do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve které žijí. Hovořilo se o tzv. „romském problému“, který byl ve školách řešen v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině. A to snahou o asimilaci, tj. lapidárně řečeno snahou o „natírání romských dětí na bílo“. (Buryánek 2002, s. 195)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část této práce se zabývá rasovými a etnickými předsudky, tak jak je chápe mládež, která je vychovávána v dětském domově. Pracuji jako asistent pedagoga v dětském domově, kde spolu žijí jak děti z majoritní společnosti, tak děti z romského etnika. Chtěla bych zjistit, zda jsou snášenliví, jaká je jejich subjektivní zkušenost s rasovými předsudky. Vztahy mezi majoritou a minoritami je otázka mimořádně citlivá, i proto bych chtěla zjistit, jak se k tomuto problému staví mladá generace z dětského domova. Jinak to vnímám já a jinak mladí lidé. Myslím si, že je důležité vědět, jak chápou mladí lidé rasové a etnické otázky, když jsou vychovávaní institucionálně.

Data z Veřejné databáze CSU

Tab. 152 Obyvatelstvo podle národností, pohlaví a podle věku

Území: Česká republika

Období: 26.3.2011

definitivní výsledky podle obvyklého pobytu

obyvatelstvo celkem	10 436 560		
Národnost		národnost	
Česká	6 711 624	moldavská	2 929
Moravská	521 801	mongolská	3 735
Slezská	12 214	rusínská	739
Slovenská	147 152	Ruská	17 872
Polská	39 096	řecká	2 043
Německá	18 658	srbská	1 717
Romská	5 135	ukrajinská	53 253
Běloruská	2 013	vietnamská	29 660
Čínská	3 212	neuvedeno	2 642 666
Maďarská	8 920		

Data z veřejné databáze ČSU

(Český statistický úřad (CZ), Obyvatelstvo podle národností, pohlaví a podle věku, 2011)

Pro naše údaje jsem zde uvedla jen celkové výsledky, tak jak se jednotliví respondenti hlásili k národnostem, neuvádím zde již pohlaví. Jak je vidět, v roce 2001 se k Romům hlásilo necelých 12 000 obyvatel a v roce 2011 se hlásilo již jen 5 135 obyvatel. Nefunguje zde již vědomí sounáležitosti se svou etnickou skupinou? Je to asimilaci? Adaptací menšiny na

novou společnost? Nebo se víc cítí Čechy než Romy? Vždyť Romové zde žijí několik staletí.

4.1 Vymezení cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké má mladá generace v dětském domově rasové a etnické předsudky a jaké zaujímá k těmto otázkám postoje.

Pro naplnění hlavního cíle jsem si tedy stanovila získat i dílčí cíle - názory mládeže na výzkumné otázky v následujících oblastech:

- Jak spolu vychází etnika v DD?
- Setkali se s nesnášenlivostí a diskriminací?
- Je mládež v dětském domově ovlivněna etnickými a rasovými předsudky, setkali se s nimi?
- Jaké jsou zkušenosti nebo názory na soužití etnik a národností v ČR?
- Jaké aspekty ovlivňují vztahy v DD?

4.2 Metoda sběru dat

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu kvalitativního šetření, neboť chceme proniknout do sociálního světa adolescentů a prozkoumat ho do hloubky. U kvalitativního výzkumu spatřujeme podstatu v široce rozprostřeném sběru dat bez stanovení základních proměnných na jeho počátku. Hypotézy nejsou stanoveny předem a výzkumný projekt nezávisí na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, jak uvádí (Švaříček, Šedřová 2007).

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

(Švaříček, Šedřová 2007, s. 17)

Otázky – polootevřené, polostrukturovaný rozhovor se mi jevil jako nejlepší způsob jak získat názory a postoje mládeže z dětského domova na rasové a etnické předsudky v postojích mladé generace. Otázek je deset, snažila jsem se, aby byly co nejvíce srozumitelné pro adolescenty v dětském domově, otázky jsem formulovala tak, aby byly pro všechny respondenty stejné bez ohledu na to, zda jsou romského etnika nebo z majoritní společnosti.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila **metodu polostrukturovaného rozhovoru**. Rozhovory byly prováděny v listopadu a prosinci 2018 v dětském domově rodinného typu, buď na pokojích respondentů, nebo v obývacím pokoji. Účastníky výzkumu jsem seznámila se svým výzkumem. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon. Rozhovory byly pak přepsány do doslovné transkripce, to znamená, že jsou ponechány všechny informace a výrazy. Taky jsem jednotlivé účastníky ujistila o jejich anonymitě a o tom, že nikde nebudu uvádět jejich jména.

■ Otázky

■ Oblasti 1

Etnikum a etnické předsudky:

- vnímáš ve svém okolí lidi s jinou barvou pleti?
- myslíš, že se chovají a jednají jinak než ty?
- jak by se dle tvého mínění měli k sobě chovat lidé odlišného etnika?
- posuzuješ člověka podle jeho vzhledu?
- máš problém komunikovat nebo jednat s takovými lidmi?
- zajímáš se o etnika v našem státě?
- pokud ano – z jakých zdrojů?

■ Oblasti 2

Nesnášenlivost a diskriminace

- jedná s tebou někdo jinak jen podle vzhledu?
- respektuje tvé okolí tvůj názor?
- cítíš nejistotu, pokud vstoupíš do společnosti jiného etnika?
- bojíš se být v jejich přítomnosti, pokud je neznáš?

- myslíš, že lidé, kteří nemají rádi jiné etnikum, jsou spíše mladší nebo starší?
- máš pocit, že jsi nějak diskriminován?

■ Oblasti 3

Soužití etnik, národností

- víš, jaké národnosti mohou být občané v ČR?
- považuješ soužití více národností ve státě za normální?
- vadí ti, když před tebou mluví někdo jazykem, kterému nerozumíš?
- vadilo by ti, kdyby okolí dělalo narážky na odlišnost tvého partnera (barva pleti...)?
- dovedl bys čelit narážkám okolí nebo by ses jim raději vyhnul?

■ Oblasti 4

Soužití etnik v DD

- vadí ti, že v tvém prostředí žijí děti jiného etnika?
- chováš se ke všem dětem stejně?
- cítíš, že se k tobě chovají jinak?
- vyhýbáš se dětem jiného etnika?
- jsi schopen (v konfliktní situaci) vyčíst někomu jeho odlišnost nebo původ?
- omlouváš někdy své problémy svým původem?

■ Oblasti 5

Aspekty ovlivňující vztahy v DD

- vnímáš rozdíl soužití v původní rodině a v DD?
- dělají vychovatelé v DD rozdíly ve výchově dětí z jiného etnika?
- pokud máš problém s barvou pleti, např. ve škole, úřadě..., svěříš se vychovateli?
- vadí ti projevy jiné kultury (zvyky, písně, tance...)?
- co bys chtěl změnit v soužití v DD?

4.3 Popis sociální stránky pozorování

Popis sociálního klimatu pozorované situace je stejně tak důležitý jako popis fyzického prostředí, a proto jeho popisu bývá v dobrých kvalitativních zprávách věnována dostatečná pozornost. Některé sociální prostředí je podporující, jiné omezující, direktivní apod. Výzkumník musí bedlivě zaznamenat, jaké vztahy panují, jak je společenství lidí rozděleno na

jednotlivé skupiny, jaký směr komunikace převládá, jak ovlivňuje sociální prostředí původ jeho členů apod. Díky tomu že je badatel přímo v terénu, v místě kde se interakce odehrávají, je jeho ústředním zájmem co lidé dělají. Jaké aktivity jsou pozorovatelné? A to přesně popsat. Silverman (1998, s 62) píše o romantické tendenci v sociálních vědách: v běžné konverzaci, v televizních debatách se vždy spekuluje o motivech lidí. Sociální vědy tuto tendenci přebraly a ptají se na motivy lidí, místo aby zkoumaly, co lidé dělají a jakým způsobem to dělají. (Škvaříček, Šed'ová s. 150, 151)

Charakteristika zařízení, ve kterém byl provedený výzkum.

Dětský domov je zařízením pro výkon ústavní výchovy rodinného typu členěné do rodinných skupin. Poskytuje plné hmotné zaopatření a péči dětem, které ze závažných důvodů nemohou být vychovávány ve vlastní rodině a nemohou být umístěny v jiné formě náhradní rodinné péče. Dětský domov pečuje o děti zpravidla od 3 do 18 let, popř. do ukončení přípravy na povolání, výjimečně i o děti od 1 roku, pokud je v DD umístěna matka s dítětem nebo sourozenci. Může poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě až do 26 let, pokud se připravuje na budoucí povolání (děti navštěvují školy běžného typu – MŠ, ZŠ, SOU, SOŠ, VŠ), požádá-li o dobrovolný pobyt v DD.

- DD poskytuje péči rovněž dětem, které nejsou občany České republiky a také děti s
- mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami.
- Dětský domov je domovem se třemi rodinnými skupinami. Kapacita zařízení je stanovena na 24 dětí. DD je tvořen jednou budovou, zahradou a ostatními plochami.
- Jednotlivé rodinné skupiny jsou značeny I. – modrý byt, II. – žlutý byt, III.– zelený byt.
- Dětský domov se řídí zákonnými normami platnými pro výkon ústavní výchovy a souvisejícími právními předpisy, jejichž přehled je uveden na webových stránkách v rámci povinně poskytovaných informací veřejnosti. Zařízení aplikuje ve své praxi Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ÚV a OV preventivně výchovné péče.

Pro každý jednotlivý standard platí zároveň osm základních zásad

ZÁSADY

1. Péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext.
2. Péče je realizována v souladu s individuálními potřebami dítěte.
3. Péče směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebedůvěry, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte.
4. Péče splňuje požadavky na poskytování péče podle zákona č. 109/2002 Sb.
5. **Péče je v souladu s principem rovného přístupu k dětem zejména bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné přesvědčení, národnostní, etnický nebo sociální původ, právní či společenské postavení, socioekonomické možnosti, zdravotní postižení, sexuální orientaci atd.**

(DDBojkovice, Standardy kvality péče, 2016)

4.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Jako výzkumný soubor jsem se rozhodla využít kvalitativní strategii (sběr dat). Pomocí polostrukturovaného rozhovoru se snažím získat jedinečné zkušenosti dospívajících z dětského domova, co se skrývá za problémem etnických a rasových předsudků. Záměrně jsem si vybrala respondenty z dětského domova, kteří daný fenomén dobře prezentují. Zvolila jsem dostupný výběr, dospívající ve věku 15-18 let z dětského domova kde pracuji. Jedná se o dva respondenty z romského etnika a tři respondenty z majoritní společnosti. Rozhovory chci uskutečnit během listopadu a prosince 2018.

Výzkumný soubor

Rozhovor č.	Jméno	Věk
1	Vali	15
2	Eva	17
3	Jan	17
4	Robin	17
5	Nad'a	15

Tabulka 1 – Účastníci výzkumu

Respondentka Vali:

Dívka 15 let, v DD 6,5 roku, umístěna spolu s 5 sourozenci.

Vzdělání:

ukončené 9. tř. ZŠ, nyní 1. ročník SOŠ, denně dojíždí do DD.

Rodina:

Kontakt s rodiči telefonický, o prázdninách občas u nejstaršího zletilého sourozence.

Respondentka Eva:

Romská dívka 17 let, v DD 2 roky, umístěna spolu se 4 sourozenci.

Vzdělání:

ukončené vzdělání 9. tř. ZŠ, nyní 2. ročník SOU, internátní pobyt mimo domov v týdnu, víkendy v DD.

Rodina:

kontakt s rodiči telefonický, o prázdninách občas u prarodičů

Respondent Jan:

Chlapec 17 let, v DD 6,5 roku, umístěn spolu s 5 sourozenci

Vzdělání:

ukončené vzdělání 9. tř. ZŠ, nyní 2. ročník SOU, dojíždějící do DD

Rodina:

kontakt s rodiči žádný, o prázdninách u nejstaršího zletilého sourozence

Respondent Robin:

Romský chlapec 17 let, v DD 13 let (původně umístěn se dvěma sourozenci)

Vzdělání:

nedokončené základní – 8 tř. ZŠ (žák se specifickými vzdělávacími potřebami), nyní 2. ročník SOU, dojíždí do DD denně

Rodina:

kontakt s rodiči žádný, se sourozenci telefonický, o prázdninách či o víkendech v hostitelské péči.

Respondent Jan:

Chlapec 17 let, v DD 6,5 roku, umístěn spolu s 5 sourozenci

Vzdělání:

ukončené vzdělání 9. tř. ZŠ, nyní 2. ročník SOU, dojíždějící do DD

Rodina:

kontakt s rodiči žádný, o prázdninách u nejstaršího zletilého sourozence

Respondentka Nad'a:

Dívka 15 let, v DD od 6/2011 (Boskovice) spolu s bratrem,

v současném DD od 3. 4. 2017, bratr umístěn v jiném DD

Vzdělání:

žákyně 8. třídy ZŠ (opakování jedné třídy)

Rodina:

Kontakt s oběma rodiči, na prázdniny jezdí k otci, kde navštěvuje i dědečka a babičku, s bratrem si telefonuje

5 ANALÝZA ROZHovorŮ

Položila jsem si otázku jak vlastně chápat status svých dat. Dle Silvermana 2005 jsem zvolila realistický způsob, kdy se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti. Analýzu a interpretaci dat jsem prováděla pomocí postupů zakotvené teorie. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová velmi efektivní způsob jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování, které jsem použila, vytvořila jsem jednotlivé kódy pro dané části textu. Analyzovaný text jsem rozdělila na jednotky dle významu. Pak následovalo axiální kódování, které je technikou navazující na otevřené kódování. Jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování jsme zařadili do tematicky podobných kategorií paradigmatického modelu.

5.1 Kategorie

Následující kategorie jsem pojmenovala na základě pojmů, které se v nich objevovaly a které jsou pro danou kategorii specifické:

- **soužití etnik v DD**
- **nesnášenlivost a diskriminace**
- **etnikum a etnické předsudky**
- **koexistence různých sociokulturních skupin v ČR**
- **aspekty ovlivňující vztahy v DD**

5.1.1 Soužití etnik v DD

Následující kategorie byla nasycena kódy: uvědomování si rasových a etnických rozdílů (N1), tolerance, všichni jsou si rovni, odmítnutí rasismu (N2), nevnímání rasových a etnických rozdílů (R1), ví, že je jiný a druzí jsou jiní než on, ale v DD se to vůbec neprojevuje (R2), uvědomování si rasových a etnických rozdílů (J1), žádné rozdíly mezi rasami (J2), uvědomuje si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné (V1), všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi (V2), akceptace rozdílného etnika – nedělání rozdílu v barvě pleti, děti jsou, jaké jsou (E20), nevidí rozdíl v barvě pleti (E21) vzájemná tolerance (E22).

Do dětského domova přicházejí děti a mládež z různého sociokulturního prostředí. Mají mezi sebou různé vazby, jsou zde sourozenci, nebo i jedinci, kteří mezi sebou nemají žádné příbuzenské vazby. Mnohdy jsou zpřetrhány vazby s původní rodinou. Jsou zde vycho-

vávány děti z majoritní společnosti i z romského etnika. Snažila jsem se pochopit a vysvětlit, jak spolu adolescenti vychází, jaké jsou zde podmínky, jak se vnímají, k jaké sociální interakci z hlediska etnik dochází. Vychovatelé se zde snaží vytvořit podmínky pro tolerantní meziethnické soužití. Utváření člověka v sociálních a kulturních interakcích.

Během rozhovorů s adolescenty jsem zjistila, že (E21) uvedla o dětech, které nejsou stejného etnika jako ona: *Mám je ráda, neubližuji jim. Malí se rádi mazlí.*

Respondentka Naďa odpověděla na otázku: Zda jí vadí, že v jejím prostředí, žijí děti jiného etnika, uvedla (N21): *Ne, nevadí, jsou to normální lidi, tak jako my. Nemůžeš je soudit podle toho, jestli je ona černá a on je bílý.* Na druhou otázku zda, se chová, ke všem dětem stejně uvedla (N22): *Mám je ráda úplně všechny, nedělám mezi nima rozdíly. Je mi jedno, jakého jsou etnika.*

Zaujala mne odpověď respondenta Robina, který na otázku: Chtěl bys, domov jen s dětmi Tvého etnika? (R18): *Ne, to ne. To by bylo peklo. Každý má nějaký důvod proč tu je, musíme spolu žít.* Z jeho odpovědi je patrné, že sám má předsudky vůči svému etniku a jeho negativnímu hodnocení. Je zde i patrné, že v DD není nikdo bezdůvodně a je zde nutná vzájemná tolerance.

5.1.2 Nesnášenlivost a diskriminace

Následující kategorie byla nasycená kódy: nespravedlnost, netolerance (E58), žádná rasová diskriminace (N6), soužití, cítí své spolubydlící jako rodinu (N7), strach z neznámého (N8), obavy z neznámého, opatrnost (N9), představa, že mladší jsou rasističtější (N10), vědomí, že mládež je radikálnější, kritičnost, netolerance (N20), ví, že ne všichni jsou tolerantní, hájí si své názory (N29), ví, že hlavou zed' neprorazí a špatně se bojuje s předsudky (N30), akulturace – setkávání se s jinými národy, ale nezáměr je blíže poznat (J44), setkání s nenegativními předsudky o dětech z DD, které na člověka negativně působí, intervence z DD (V6).

Bez ohledu na naše případná přání či protesty tedy žijí na našem geografickém území různé skupiny lidí, odlišné subkultury, ale také příslušníci nám velmi vzdálených národů, nositelé jiných kultur. Proto už naše společnost je multikulturní. Tento termín totiž označuje stav, kdy se ve společnosti jednotlivé skupiny vyskytují vedle sebe, fakticky existují, ale jejich členové nejsou stoprocentně rovnocenní, mají v rámci společenství odlišné statuty, postavení, případně jsou nuceni svoji odlišnost či příslušnost k nějaké skupině

(je-li to možné) skrývat, aby se vyhnuli diskriminaci. (Buryanek2012, s 37)

Mimo DD se s rasovou nesnášenlivostí setkala Eva. Na otázku: Kdybys měla přítele bílé pleti a on Tě dovedl mezi ně, dovedeš si představit, co by dělali? (E19): *No, vlastně se mi to jednou stalo. Přítel mě dovedl do party, měli narážky. Já jsem odešla. On se s nimi pohádal a pak odešel.* Na otázku: Vnímáš ve svém okolí lidi s jinou barvou pleti? (E1): *Jo. Na střední škole jsou jen Češi, já jsem tam sama, spolužáci se chovají supr. Sama jsem byla překvapená, jak mne přijali. Všichni držíme spolu. Na praxi je vše v pořádku, jak spolužáci, tak klienti.* Jak je vidět z výše napsaného, Eva se setkala s rasovou netolerancí, ale i s tolerancí, kdy byla mile překvapená, že ji okolí akceptuje. Nesetkala se s žádnou etnickou diskriminací.

S diskriminací se setkala, taky Vali. Její diskriminace se týkala sociální diskriminace. Na mou otázku: Jedná s Tebou někdo jinak jen podle vzhledu? (V6): *Ano, myslím, že ano. Někteří se tak chovají. Když zjistili, že jsem z DD, už mne nebrali jako normálního člověka, brali mne jako něco horšího. Když zjistili, že nemám rodiče, tak se mi posmívali. Neměla jsem kamarády. Měla jsem z toho ve škole trauma, muselo se to řešit. Pak to bylo v pořádku. Teď na střední mne nikdo nezná je to fajn.* V svou negativní zkušenost již nechtěla znovu zažít, proto svou odlišnost (sociální status) skrývá, aby se vyhnula diskriminaci.

Při dotazu na základní pojmy:

Co si myslí o rasismu? E58: *Rasismus je, že bílej nadává. Že to bylo nespravedlivé.*

Co si myslíš o skinheadech? E61: *Že jsou moc jako, že by to neměli dělat, nadávat Cikánom, ať jdou do plynu. Neměli by to dělat. Jim taky nikdo nenadává, jací jsou. Každý prostě je nějaký.*

5.1.3 Etnikum a etnické předsudky

Tato kategorie obsahuje tyto kódy: akceptace okolí, není vyloučena ani novou rodinou, rodina respektuje výběr partnerky jejich synem (E3), názor má ten, že všechny rasy jsou si rovné, rasa neovlivňuje chování, člověk je jedinec (E2), nezájem o kulturu jiných etnik (E6), akceptace rozdílného etnika – nedělání rozdílu v barvě pleti, děti jsou jaké jsou (E20), vědomí rasové odlišnosti, nemožnost změnit, to jak člověk vypadá – fyziognoiii (E41), vědomí negativního hodnocení svého etnika, přesto, ale ví, že každý je individualita. Nízká vnitřní soudržnost Romského etnika (E43), hlášení se k vlastní identitě, nepopí-

rání vlastní etnicity (E47), odvržení tradičních hodnot, děti nejsou považovány za bohatství, ale za přítěž, Obživa pohybující se na hranici zákona. Neuznání předsudků (E52),

Otázka: Myslíš si, že když jsou Romové bez práce, tak by měli dělat, naučit se pracovat, nebo jim dávat dávky? (E64): *Měli by pracovat, ale někteří nebudou. Kdo chce, chodit do práce chodí, kdo nechce, nechodí. Na černo pracujou, potom, když budou v důchodě, nebudou mět nit odpracováno. Nic nedostanou. Nedostanou ani důchod, půjde to s nima. Kdyby se vzdělali, byli by na tom líp.* Otázka: Kolik chceš mít dětí? (E52): *Dvě. Říkají, že když je hodně dětí, tak jsou peníze, ale přitom to není pravda. Když je hodně dětí je málo peněz. Když je málo dětí, je víc peněz. Budu chodit do práce, než abych čekala na přídavky. Lepší, když budu chodit do práce já i on, nastálo. Ti co nepracují, jsou strašný. Nejdou na stálo, protože by jim to strhli.*

Otázka: Když jsi Romka, udržuješ styky s původní rodinou, nebo chceš od nich pryč?

Já prostě chci od nich úplně. Chci žít ne jak Romové, ale prostě jak bílí. Přítel je Čech, já bych ho nechtěla ani učit Romsky. Když se mě na něco ptá, řekni mi to, jak se řekne toto. Já ne, neřeknu, já sama neumím moc Romsky, nechci tak mluvit, mě se to nelíbí. Nechci být ani ve styku s rodinou, já už s nima nebudu bývat v Brně.

Otázka: Dokážete si představit příslušníka jiné rasy, etnika jako svého životního partnera?

Odpověď Naďa: Ano (přítel Rom). Otázka: Co si myslíš, že by Ti na to řekla Tvoje rodina? (N18): *Nevím, co by mi řekla rodina, ale vybrala jsem si ho já, cítím se s ním fajn. Prostě nenechám ho jen kvůli tomu, co si myslí o něm moje rodina, že je takový nebo takový. Můj přítel je fajn, je takový jako my. Takže tak.*

Na otázku: Omlouváš někdy své problémy svým původem? (R24): *To ne, to je spíš o osobnosti. Například – někdo něco sebere, tak řekne to je cikán, cikáni všechno berou. Je to charakterem. Je to člověkem.*

Ty jsi taky něco vzal, když tě chytli, tak co Ti řekli? (R25): *Nic. Řekli, že su blbej.*

Stálo ti to vůbec za to? (R25) *Ne.* Otázka: Styděl ses? Odpověď: *Jo, pocitově mě nebylo dobře.* Otázka: Neřekli nic o to, že jsi Rom? Odpověď: *Ne, vůbec.*

Otázka: Co si myslíš o stereotypech např., že Romové nepracují? (J32): *Je divné, že peníze chcou, ale pracovat ne.* Otázka: Týká se to všech? Odpověď: *Týká se to většiny.*

5.1.4 Koexistence různých sociokulturních skupin

Tato kategorie je nasycena kódy: neznalost základních zákonů, nedání si věcí do souvislosti (E12, E13), tolerance k jiným menšinám, otevřenost. Poznatky a zkušenosti z vlastního okolí s migrací a následnou asimilací v cizím prostředí (E14), Je cítit nezájem, ale zároveň nemá problémy se soužitím s jinými národy (E16), kulturní pluralita (E33), kulturní pluralismus (E34), tolerance, akulturace, druhou kulturu je možné pochopit jen v kontextu jejich vlastních idejí (E37), tolerance, akulturace, pokud chce cizinec žít v nové zemi, musí se přizpůsobit – osvojit si nový jazyk (E39), akulturace -setkávání s jinými národy, ale nezájem je blíže poznat – lhostejnost (J44)

Eva se setkala ve své rodině s imigrací, když bydlela doma, tak vedle nich bydleli Ukrajinci i Rumuni. Maminka žije s přítelem Rumunem. Část její rodiny emigrovala do zahraničí, do Anglie. Otázka: Co si myslíš, o těch co zde přišli a pracují tu? (E14): *Pokud tady žijí a pracují, tak by se tady měli i usadit. Pokud by jsem odešla někam jinam, tak, by jsem tam taky zůstala. Když tu mají práci a líbí se jim tu, tak by měli zůstat. Pokud, by jsem šla do světa na zkušenou, šla by jsem do Anglie. Žije tam babičky sestra i sestřenice. Jak by jsi se chovala Ty k nim? (E38): *Já s nima byla, bydlela jsem s nima, v baráku, mě to nevadilo. Já s něma vycházela dobře, aj s Ukrajincema, s Rumunama. Mamky přítel je Rumun. Tak je tedy akceptuješ, toleruješ? (E39): *Úplně, akorát, že mluví jinak než my. Je těžké se naučit jejich jazyk. Mamčin přítel se taky naučil česky, mluví česky, nejde mu to ale. My se třeba taky naučíme mluvit jak oni, když je budem poslouchat, zeptáme se, co to znamená, tak se to dovíme. Oni se naučili česky. Můžou nás naučit, tak jak se oni učí od nás. Hezké vánoce, teď jedeš domů, ne? (E53): *Ne nejdu, je tam mamky přítel, nemám ho ráda a nemá to co dělat s tím, že je Rumun.****

Nad'a, ta akceptuje svoje spolubydlící Romy, líbí se jí i projevy jiné kultury. V otázce přistěhovalectví si už není tak jistá, nechtěla by tu přistěhovalce mít, ale pokud by to bylo z humanitárních důvodů, tak by je nakonec akceptovala.

Považuješ soužití více národností ve státě za normální? (N22): *ano*

Myslíš si, že by ČR měla být více otevřená přistěhovalectví nebo by měli chránit svoje občany. (N23): *Asi sem nepouštět, to je takové - nedávno sem přijeli kamionem ti...uprchlíci, tady neměli vůbec co dělat.*

Myslíš si, že když utíkají třeba před válkou, hladem, tak by tu neměli být? (N24): *Tož to ano, to ano, tož to jo.*

Vadí Ti projevy jiné kultury (zvyky, písně, tance...)? N41: Ne. Jak je tady Alexa Romka, tak ty romské písničky jsou dobré, jak tancujů. Každý má svůj styl. Nic proti tomu nemám. Chtěla jsem taky vědět, co si adolescenti myslí o tom, která generace je tolerantnější k etnikům. (Buryánek 2002) Xenofobní názory zastávají nejčastěji starší 60 let, se základním vzděláním, špatně materiálně zajištění a sympatizanti KSČM. Myslíš si, že lidé, kteří nemají rádi jiné etnikum, jsou spíše mladší nebo starší? (V13) *Mladší*. Myslíš si, že starší jsou tolerantnější. (V13) *No, mladší jsou radikálnější. Starší jsou vyvinutější, víc chápou. Mladší jsou takový pubertáci. Mladší, tak do 20 let se pomlouvali navzájem. Když jsem potkal pár skupinek, tak ty co byl mezi nima Cikán, tak to neuznávali, pomlouvali se. Je to jiná generace. Dřív to nikdo nerozlišoval, ne tolik. Dřív se to řešilo válkami.* (J12) uvedl *Starší*, (E10) tak ta si nebyla jista a odpověděla *nevím*, (N10) si nebyla jistá, protože odpověděla *asi mladší*, (R10) *To nevím, nesetkal jsem se s tím*.

Jak je vidět z výše uvedeného nejsou adolescenti jednotní v názoru, zda lidé, kteří nemají rádi jiné etnikum, jsou starší nebo mladší.

5.1.5 Aspekty ovlivňující vztahy v DD

Tato kategorie byla nasycena kódy: bolestná zkušenost, odchod z domova, trápení (E26), jednotná výchova, žádné rasové zvýhodnění (E27), důvěra ve vychovatele, ale nemusí jí využít (E29), preferování DD, před rodinou- pocit bezpečí (N36), spokojenost, že není sama, ale měla by radši pevnější vazby jen s menším počtem vychovatelů (N45), nalezení v DD bezpečí, sounáležitost. Přerušování styků s původním etnikem. Jen malá vazba na původní rodinu (R27), spokojenost, přání krásného domova, touha (R34), jednotný systém výchovy bez rozdílů rasy (J26), akceptace, tolerance spolubydlících jiného etnika (V18), nedůvěra k vychovatelům (V26).

Dětský domov je státní instituce, která poskytuje dětem výchovu, starostlivost, zázemí, vzdělání dětem. Přichází sem děti, které z různých důvodů nemůžou být vychovávány svými rodiči. Jedná se o děti z problémových sociálních poměrů, děti z romských komunit. Jedna z mých otázek směřovala proto i k tomuto problému:

Vnímáš rozdíl soužití v původní rodině a v DD? (E26): *Je to velká změna, doma to bylo jiné, tady taky. Doma se o nás starala jen maminka. Tady je to jednodušší, je to tu lepší. Víc se k tomu nechci vyjadřovat.*

Co bys chtěl změnit v soužití v DD?

(J28): *Doma to bylo jiné, tady je to lepší. Jsem tady spokojený, mám zde vše.*

Další okruh otázek směřoval k nevýhodám, které má DD oproti běžné rodině, kdy se o děti starají rodiče nebo nejbližší okruh rodiny, je zde uplatněn i vzor muže, který mnohdy v DD chybí. V DD, který jsem zkoumala, má ve svém kolektivu zastoupeny dva muže. Jeden je na pozici vychovatel, druhý je zástupce ředitelky, ale podílí se i na výchově dětí. Další nevýhodou DD oproti rodině je střídání vychovatelů ve službách, nejsou zcela naplněny citové potřeby dětí, i když po materiální stránce jsou děti dobře zabezpečeny.

Co bys chtěla změnit na soužití v DD? (E31): *Nic mne nenapadá. Vyhovuje mi to, jsem na internátě a chodím na víkendy, operu si, nachystám si a pak zase do školy.*

(V30): *Asi nic, je to můj domov, ale nelíbí se mi, střídají se tady. Tady se to střídá, doma je máma, táta, teta, tady každou chvíli jiný vychovatel. Chtěla by jsem, aby se nestřídali.*

(N45): *Jsem ráda, že mám spolubydlící. Chtěla by jsem, aby se střídali tak dva vychovatelé ne víc.*

(N36): *Ne. Tady se cítím líp než doma.*

Jan: *Doma to bylo jiné, tady je to lepší. Jsem tady spokojený. Mám, zde vše.*

Vadí ti střídání vychovatelů?

(R36) *Ne nevadí, já jsem si na to zvykl. Změnil by jsem spíš prostředí. Chtěl by jsem víc moderní. Chtěl bych, útulný rodinný dům, větší prostory.*

Dalším aspektem ovlivňujícím vztahy v DD jsou vazby: vychovatel – vychovávaný, děti – děti. Důvěra versus nedůvěra.

Pokud máš problém s barvou pleti, např. ve škole, úřadě..., svěříš se vychovateli?

(V26): *Ne, nemám k nim důvěru ani k jednomu, je to špatně, ale nesvěřila by jsem se, tady v domově ne, jedině blízké kamarádce, příteli. Mám s tím špatné zkušenosti, když jsem se svěřila, tak se pak o tom všeci bavili, nestalo se to jedenkrát, stalo se to víckrát, tak se svěřím raději kamarádce, nechá si to pro sebe.*

(E29): *Když nemám důvod. Ne, nemám důvod.*

Chtěl by jsi domov jen s dětmi z Tvého etnika? (R18): *Ne to ne to by bylo peklo. Každý má nějaký důvod proč tu je, musíme spolu žít, vycházet spolu.*

Omlouváš někdy své problémy svým původem? (N35): *To mne neomlouvá, je to normální život. Domov, jak jsi doma. Domov beru jako svou rodinu.*

V DD se chovají taky ke všem stejně? (N7): *Ano jsme rodina.*

Dělají vychovatele v DD rozdíly ve výchově dětí z jiného etnika?

V25: *Ne. Jsou jiná pravidla pro mladší. Jak se chováme mi k nim, tak se oni chovají k nám.*

Vadí Ti, že ve Tvém prostředí žijí děti jiného etnika?

N31: *Ne, nevadí, jsou to normální lidi jako my. Nemůžeš je soudit podle toho, jestli je ona černá a on bílý.*

Chováš se ke všem dětem stejně?

R19 *Ne, nechovám. Je to podle věku, rozumím si spíš se staršími dětmi.*

5.2 Shrnutí

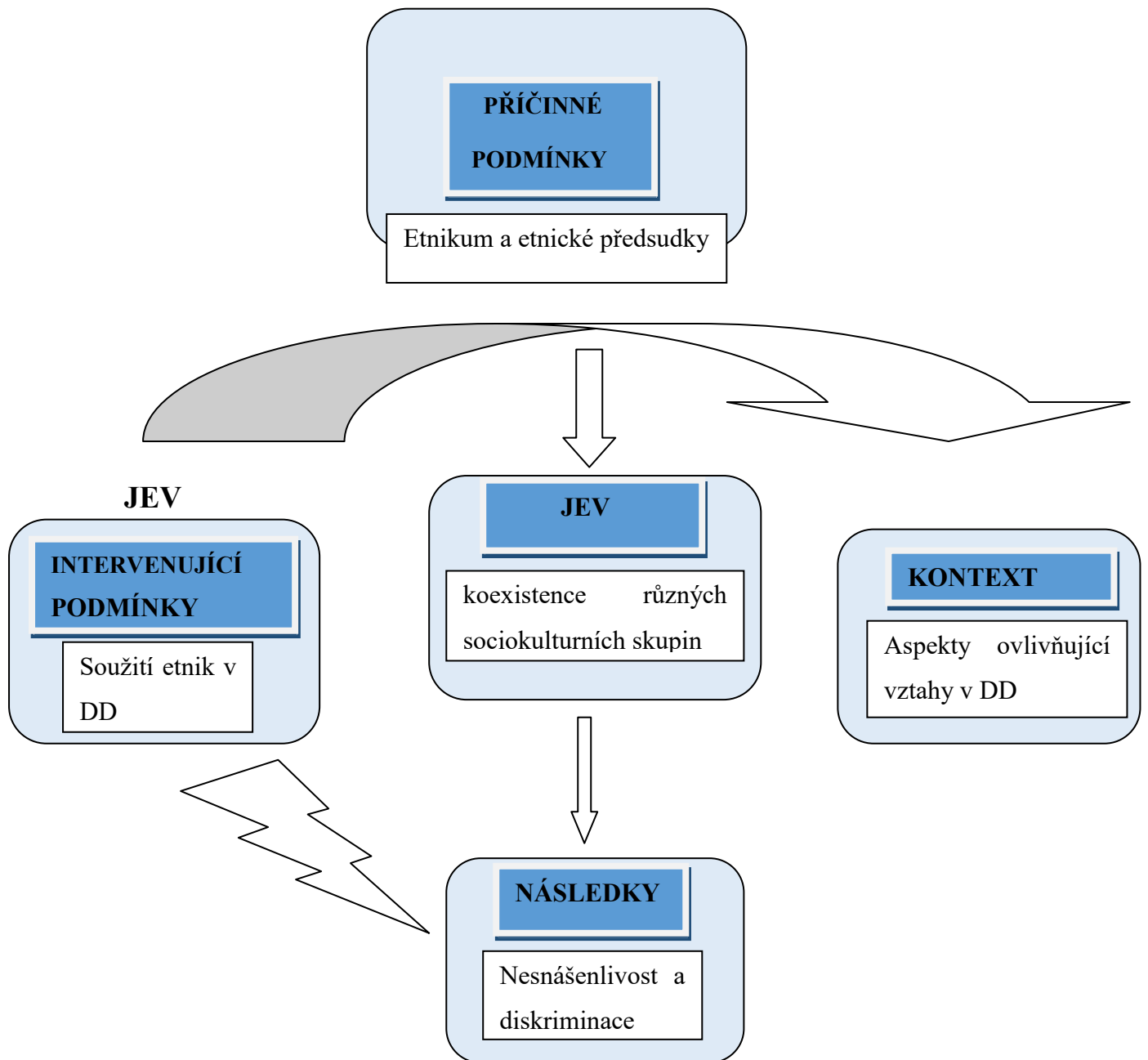
Zkoumali jsme jak mládež, která je vychovávána v dětském domově chápe, rasové a etnické předsudky. V rámci kategorie **soužití etnik v DD**, jsme se zabývali, jak si mládež v dětském domově uvědomuje rasové a etnické rozdíly svých spolubydlících, zda je toleruje, chápe je jako individuality nebo tyto rozdíly nevnímá vůbec. V rozhovorech jsem zjistila, že odmítají rasismus, akceptují se a chápou, že jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi. To vše vede ke kategorii **nesnášenlivost a diskriminace** kdy jsem zjišťovala, jaké mají adolescenti zkušenost s nesnášenlivostí a diskriminací, kdy jsem chtěla vědět, zda se s ní setkali nebo naopak sami jsou netolerantní k jiným etnikům a národům. Zjistila jsem, že se adolescenti setkali i rasovou nesnášenlivostí, kdy parta přítele Evy měla narážky na to, že je Romka. S diskriminací se setkala Viky, která nebyla však způsobena rasovými předsudky, ale socioekonomickými. V DD však nesnášenlivost a diskriminace není. Dále následuje kategorie **etnikum a etnické předsudky**, kdy si nejvíce Eva uvědomuje předsudky vůči svému etniku, které sama interpretuje, jako např. **Řekli to, ale né na mne. Řekli, že cikáni nepracují. Já jsem řekla, že každý cikán není stejný. Cikáni nedrží při sobě. Někdo je na tom líp, někdo hůř. Aj Ty co sou na tom líp, tak těm co jsou na tom hůř, nepomůžou prostě. Cikáni se taky k sobě chovají nedobře.** S předsudky se těžko bojuje a s etnickými obzvláště potlačování negativních stereotypů a předsudků patří k základním cílům interkulturního vzdělávání.

Toto plynule navazuje na **soužití etnika, národností**, kdy, aby to fungovalo, se musí překonat rasové a etnické předsudky. Integrace a asimilace je žádoucí model soužití odlišných sociokulturních skupin. Z odpovědí adolescentu z DD jsem se přesvědčila, že žádný nemluví o tom, že by náš národ, popřípadě etnikum by mělo být nadřazen druhému. Přestože považují soužití více národů za normální, tak si myslí, že přistěhovalci sem ne úplně patří.

Abychom porozuměli tomu, jak mladí lidé uvažují o vztazích mimo DD, je nutné porozumět i **aspektům ovlivňujícím vztahy v DD**, kde se v malém učí soužití děti z majoritní společnosti a děti z romského etnika, jsou ovlivněni výchovou mimo běžné podmínky tj. rodinu a probíhá zde ústavní výchova, která je založena na systému výchovy bez rozdílu rasy, etnika. Podle výpovědi adolescentů jsem zjistila, že ne všichni mají k vychovatelům důvěru a se svými problémy se svěří. Všichni adolescenti, ale uvedli, že v DD mají lepší podmínky než v původní rodině, vzájemně se akceptují bez rozdílu rasy, etnika.

Paradigmatický model výzkumu

Paradigmatický model jsme sestavili na základě spojení kategorií, které vycházejí z otevřeného kódování.



Obrázek číslo1. Paradigmatický model

PŘÍČINNÉ PODMÍNKY

Za zdrojem problému stojí - **etnikum a etnické předsudky**, které vedou ke vzniku jevu koexistence různých sociokulturních skupin.

Při zkoumání příčinných podmínek jako je etnikum a etnické předsudky jsem zjistila, že adolescenti mají více názorů na tento problém.

Mládež obecně akceptuje jiná etnika, rasy. Jen někteří odpověděli, že se jim líbí písňe a tance Romů. Příčinnými podmínkami ve vztazích k etniku je v DD tolerance, neprobíhá zde žádná etnická nevraživost, nemají vůči sobě rasové a etnické předsudky. Jednotlivci jsou si vědomi, že to jak vypadají, nejde ovlivnit, taky nesoudí podle barvy pleti. Chápou etnické a rasové odlišnosti. Romská mládež má sama vůči svému etniku předsudky – nechtěli by ani DD jen s dětmi svého etnika. Negativně hodnotí Romy, kteří nepracují, ví, že mezi nimi není velká soudržnost, nepomáhají si. Sami se mnohdy ztotožňují s negativními předsudky např.: Romové čekají na přídavky, nadělají si hodně dětí, aby měli peníze. Dříve Romové považovali hodně dětí za bohatství, to dnešní mládež popírá, říká, že mít hodně dětí, tak je peněz málo a tuto tradiční hodnotu neuznává. Negativně hodnotí Romy i Jan: Tož mě je to jedno, že Romové nepracují. Je divné, že peníze chtěou, ale pracovat ne. Uvědomění si, že například – někdo něco sebere, tak řekne to je cikán, cikáni všechno berou. Je to charakterem. Je to člověkem. Málokdo si při vyslovení nějakého předsudku uvědomí, co vlastně činí. Pokud se zeptáme, zda všichni Romové nebo jiná etnika naplňují tyto negativní předsudky, tak by žádný neodpověděl kladně. I mládež v DD říká, že je to o osobnosti, je to charakterem, je to člověkem, taky každý „cikán“ není stejný. Aby unikli z kolotoče předsudků, tak říkají, že se cítí být spíše Čechem než Romem.

JEV

za ústřední událost považujeme **koexistenci různých sociokulturních skupin**, která můžou mít za následky nesnášenlivost a diskriminaci.

Při zkoumání jevu – koexistence různých sociokulturních skupin jsem zjistila, že mládež z DD, nezná mnohdy základní zákony, jako je, např. kdo může být občanem ČR. Zastávají **kulturní pluralismus** - postoj či názor, který dává přednost mnohosti a rozmanitosti kultur před jejich jednotností a shodou. Nezajímá je problematika imigrace, spíše zastávají názor,

že bychom neměli přijímat cizince, ale pokud jsem se zeptala, zda by se neměli přijímat ti, co utíkají z humanitárních důvodů, tak tohle by akceptovali. Pokud zde žijí jiné národy, etnika, tak nemají problémy se soužitím. Pro úspěšnou koexistenci s cizinci požadují, pokud se zde usadí, aby si osvojili náš jazyk. Netrvají na tom, aby se do společnosti asimilovali, mají si zachovat své zvyky, kulturu. Ve svém okolí se setkali s akulturací, kdy maminka jedné respondentky žije s Rumunem, jedna dívka z majoritní společnosti má přítele Roma.

INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY

ovlivňují strategii jednání (čas, prostor)- **soužití etnik v DD**

V DD, žije mládež z majoritní společnosti a Romského etnika v toleranci. Mezi sebou rasové a etnické rozdíly nevnímají, ale jsou si jich vědomi. Rasismus odmítají. Chápu, že jsou všechny etnické skupiny a všechny kultury rovnocenné a žádná není nadřazená jiné. Děti jsou, jaké jsou, nedělají se rozdíly v barvě pleti. Péče je v souladu s principem rovného přístupu k dětem zejména bez ohledu na rasu, barvu pleti, rozdíly, které jsou ve výchově, jsou ovlivněny věkem dětí.

KONTEXT

v kontextu myslíme, že v DD žije jak mládež z majoritní společnosti, tak mládež z romského etnika, jsou to tedy **aspekty ovlivňující vztahy v DD**, tak jako jsou dalšími aspekty, které mládež ovlivňují - vychovatelé a prostředí DD a odnětí z původní rodiny.

Mládež do domova přichází z různého sociokulturního prostředí. Ani jeden z adolescentů neřekl, že se v DD mají hůř než v původní rodině. Dětskému domovu dávají přednost proti původní rodině. Odchod z domova je pro ně bolestná zkušenost, o které nechtějí mnoho mluvit. V domově mají vše po materiální stránce. Nelíbí se jim, ale střídání vychovatelů, i když někteří si již na to zvykli. Ne všichni mají důvěru k vychovatelům, raději se, se svými problémy svěří kamarádům. Zklamání důvěry ve vychovatele, to co považovali za důvěrné, tak se pak probíralo dál. Je zde rozpor mezi tím, že vychovatel musí problémy řešit i na jiné úrovni a mlčenlivostí ve vztahu k mládeži, kdy by hrozilo riziko z prodlení neřešení problému šikany. Všechny děti jsou zde vychovávány stejně, bez rozdílu rasy.

NÁSLEDKY

jsou reakcí na jev (koexistenci různých sociokulturních skupin), který je vyvolán příčinnými podmínkami (etnikum a etnické předsudky) a ty mohou vyvolat - **nesnášenlivost a diskriminaci**, jak mládeže z DD vůči sobě navzájem, vůči jiným etnikům, nebo okolí vůči mládeži z DD, tak i různým sociokulturním skupinám se kterými přicházejí do styku.

Vůči etnikům a jiným národům nejsou všichni tolerantní, ale mládež z DD spolu žije bez rasových předsudků. Pokud se setkají s netolerancí a diskriminací, tak se tak děje mimo DD. Své názory hájí. V novém prostředí očekávají, že je nebudou plně akceptovat, ale zatím jsou mile překvapeni, že zde není žádná nesnášenlivost a diskriminace. S netolerancí se, ale taky setkali, ne všichni akceptují ty skupinky mládeže, kde jsou Romové. Mládež se setkala se sociální diskriminací, kdy se ostatní děti posmívaly tomu, že jsou z DD a nemají rodiče. K řešení této situace bylo zapotřebí intervence z DD. Při výběru partnera nehledí na rasu, etnikum, pokud to okolí neakceptuje, tak říkají, že je to problém okolí ne jejich. Při dotazu co si myslí o tom, kdo nemá rád jiná etnika, rasy, zda mladší nebo starší, jsou ve většině přesvědčeni, že mladší jsou více nesnášenliví, starší jsou tolerantnější. Mládež v dětském domově je snášenlivá, chápe odlišnosti, neuznává diskriminaci.

ZÁVĚR

V praktické části této práce jsem se snažila zjistit, jaké má mládež z DD rasové a etnické předsudky. Protože se jedná o kvalitativní výzkum, kdy se jej účastnilo pět respondentů z DD, který se nachází na malém městě, tak jej nelze zobecňovat na všechnu mládež v dětských domovech. Nicméně si myslím, že výsledek pěti dotazovaných adolescentů je přínosný a zajímavý.

Z rozhovorů vyplynulo, že adolescenti v dětském domově nemají vůči sobě žádné rasové a etnické předsudky. Jeden respondent však uvedl, že by nechtěl žít jen s dětmi svého etnika. S předsudky vůči sobě se setkávají až mimo DD, jak ve škole, tak i mimo ni. Předsudky se týkají jak jejich etnické příslušnosti, tak toho, že jsou z dětského domova tj. sociálně ekonomického statusu. Dalo by se však říci, že ne všichni mají jen negativní zkušenosti, na střední škole jsou kladně přijímáni.

Sami adolescenti nejsou oproštěni od předsudků, mají je jak vůči svému vlastnímu etniku, tak vůči přistěhovalcům. Zjistila jsem, že by se někteří chtěli úplně vymanit z prostředí vlastního etnika, nejlépe se už nestýkat ani s vlastní rodinou. Naopak dívka z majoritní společnosti chodí s chlapcem z Romského etnika.

Proti imigrantům mají spíše odmítavý postoj, nemají zájem je blíže poznat, lhostejnost. Pokud jsou již zde, tak nemají nic proti jejich integraci do společnosti se zachováním jejich kulturních a náboženských specifik a nemají nic ani proti úplné sociálně-ekonomické integraci.

Jak bojovat proti předsudkům, jak proti nim argumentovat? Znamená příslušnost člověka k nějaké skupině, etniku aj. automaticky nějaké zařazení? Přece nelze všechny házet do jednoho pytle. Jen vzdělání, v našem případě interkulturní vzdělávání a poznání odlišných etnik a národností nám umožní předsudky odbourat. Čím více máme informací o někom, tím lépe můžeme bojovat proti předsudkům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bakošová, Z: Terminologický výkladový slovník ze sociální pedagogiky, Trnava 2013, ISBN 978-8105-514-0
- [2] Bakošová, Z: Sociální pedagogika jako životní pomoc, Bratislava 2005, Univerzita Komenského
- [3] BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [4] BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém* Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- [5] HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, c2002. ISBN 80-7106-614-1.
- [6] FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia 1997. ISBN 80-7198-199-0.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303x
- [8] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
- [9] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menššin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9
- [10] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [11] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie. 2., podstatně rozš. vyd.* Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2
- [12] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8

- [13] ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- [14] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 80-246-0956-8
- [15] Český statistický úřad [online]c2011 [cit. 2019-03-10]. Sčítání lidu, domů a bytů. Dostupné z <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=SPCR152&pvokc=&katalog=30715&z=T#w=>
- [16] Dětský domov Bojkovice [online]c2016 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z [www: <http://www.ddbojkovice.cz/dokumenty.html](http://www.ddbojkovice.cz/dokumenty.html)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DD Dětský domov

CSU Český statistický úřad

SEZNAM OBRÁZKŮ

obrázek č. 1 Paradigmatický model

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. Účastníci výzkumu

SEZNAM PŘÍLOH

Rozhovory