

# **Komparace školských systémů Irska a Česka z pohledu multikulturní edukace**

Jana Donoval

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Donoval**  
Osobní číslo: **H11185**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Komparace školských systémů Irska a Česka  
z pohledu multikulturní edukace**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní edukace a školního vzdělávání v Irsku a ČR.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a interpretace, doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce: 36

Rozsah příloh: 13

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika – vybrané problémy. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 9788096843756.
- BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha 3: Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- BARTLETT, Thomas. Ireland: A History. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-1107422346.
- GABAL, Ivan. Etnické menšiny ve střední Evropě. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86-103-23-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYMLICKA, Will. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. New York: Clarendon Press, 1995. ISBN 0-19-827949-3.
- PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- ŠÍŠKOVÁ, Taťána. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- TAYLOR, Charles. Multiculturalism and The Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press, 1992. ISBN: 978-06-9108-7863.

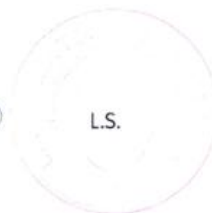
Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce: 2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 27.1.2014

.....  
.....  
.....

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

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

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). *Odptřá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá porovnáním základních rysů typických pro školské systémy České republiky a Irské republiky z hlediska multikulturní výchovy. V první části jsou vysvětleny pojmy „multikulturalita“, „edukace“ a „komparace“. V další části je nastíněna historie školského systému v Irsku a jeho současná struktura, se zvláštním zřetelem na prvky multikulturní edukace. Obdobně je zpracována část věnována systému školství a multikulturní edukaci v České republice. Praktická část je pak věnována samotnému výzkumu, který byl prováděn u rodičů dětí českého původu navštěvujících irské školy. Nejprve jsou uvedena metodologická východiska k provedení výzkumu, který je zaměřen na komparaci prvků multikulturní edukace v obou uvedených školských systémech. Poté je popsána realizace samotného dotazování na území Irské republiky. V závěru je provedeno statistické vyhodnocení včetně tabulek a grafů, ze kterých je zřejmý celkově velmi pozitivní názor rodičů na systém irského školství ve srovnání se systémem na českých školách.

Klíčová slova:

Edukace, komparace, multikulturní výchova, Česká republika, Irsko, systém vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is focused on the comparison of the features which are typical for the school systems of the Czech Republic and the Republic of Ireland from the point of view of the multicultural education. In the first part of the thesis there are explained the terms “multicultural”, ”education”, and “comparison”. In the following part there is described history of the school system in Ireland and its nowadays structure, with a special attention on the elements of multicultural education. After that there was used a similar way for description of the school system and the multicultural education in the Czech Republic. The practical part is focused on the entire research which was made via asking the parents of children of Czech origin who attend Irish schools. At the beginning there are mentioned the methodological approaches to the research making. The research was targeted to a comparison of elements of multicultural education in both school systems mentioned above. After that there is described how the research was realized in the area of the Republic of Ireland. In the end there is made the statistics evaluation of the research, including tables and graphs, where you can see a very positive opinion of the parents about the system of education in Ireland, compared to the system which is used in the Czech schools.

Key words:

Education, comparison, multicultural education, the Czech Republic, Ireland, the system of education.

Děkuji panu docentovi Jaroslavu Balvínovi za jeho individuální přístup, velmi cenné odborné rady, ochotu a trpělivost, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce. Rovněž děkuji panu magistru Richie Daly, který mi poskytl cenné informace týkající se irského školského systému a pomohl mi, abych se v tomto systému zorientovala. Také bych ráda poděkovala svému drahému partnerovi Liborovi, za jeho trpělivost, pomoc a rady při anglickém překladu do češtiny. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým milovaným dětem Marii a Matějovi za jejich trpělivost a pochopení.

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



## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>SEZNÁMENÍ S POJMY MULTIKULTURALITA, EDUKACE, KOMPARACE ...</b>	<b>12</b>
DOMÁCÍ A ZAHRANIČNÍ LITERATURA VYMEZUJÍCÍ POJEM „MULTIKULTURALITA“ .....	13
EDUKACE V ŠIRŠÍM POJETÍ .....	17
KOMPARACE V ŠIRŠÍM POJETÍ .....	19
<b>MULTIKULTURNÍ EDUKACE V IRSKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU .....</b>	<b>21</b>
STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU IRSKÉ REPUBLIKY .....	22
HISTORIE MULTIKULTURNÍ EDUKACE V RÁMCI ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU IRSKÉ REPUBLIKY	25
SOUČASNÝ STAV MULTIKULTURNÍ EDUKACE V RÁMCI ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU IRSKÉ REPUBLIKY .....	26
<b>MULTIKULTURNÍ EDUKACE V ČESKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU .....</b>	<b>28</b>
STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY .....	29
HISTORIE MULTIKULTURNÍ EDUKACE V RÁMCI ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY	30
SOUČASNÝ STAV MULTIKULTURNÍ EDUKACE V RÁMCI ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY .....	31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>IRSKÉ ŠKOLSTVÍ OČIMA RODIČŮ ŽÁKŮ ČESKÉHO PŮVODU .....</b>	<b>34</b>
ÚVOD DO DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ RODIČŮ ŽÁKŮ ČESKÉHO PŮVODU NAVŠTĚVUJÍCÍCH IRSKÉ ŠKOLY .....	35
PROVÁDĚNÍ DOTAZOVÁNÍ .....	37
STATISTICKÁ ANALÝZA DOTAZOVÁNÍ RODIČŮ .....	39
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>46</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>47</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>51</b>

## ÚVOD

V bakalářské práci srovnáváme přístupy k multikulturní výchově v rámci školských systémů České republiky a Irské republiky. Jde o téma, které je v dnešním globalizovaném světě aktuální. Jak Irská republika, tak i Česká republika čelí v posledních desetiletích přílivu přistěhovalců jiných národností, což vytváří potřebu změn v přístupu školských systémů tak, aby došlo k vhodnému začlenění dětí přistěhovalců do majoritní společnosti. Zatímco v Irské republice je pozorně sledována míra adaptace žáků zahraničního původu a na oficiálních stránkách tamějšího ministerstva školství ([www.education.ie](http://www.education.ie)) jsou transparentně zveřejněny všechny příslušné materiály i statistiky, snaha o takzvanou politickou korektnost vede v České republice k tomu, že nelze získat žádná relevantní data o žácích z imigrantských rodin. Dostupné jsou pouze obecné metodické materiály. Z toho důvodu jsme tedy nemohli kvantitativně porovnat školské systémy České republiky a Irské republiky.

Cílem bakalářské práce je souhrnné srovnávání multikulturní edukace v Irské republice a v České republice, a to tak, aby byly zřejmé základní rozdíly v koncepci, formách i přístupech obou zemí k začlenění multikulturní výchovy do národního kurikula, respektive rámcových vzdělávacích plánů ministerstev školství v obou zemích.

V první části bakalářské práce se zabýváme terminologií související s multikulturalismem, edukací a komparací a stanovením kritérií komparace mezi multikulturní edukací v rámci školských systémů dvou různých zemí. V další části se pak věnujeme irskému školskému systému jako celku a dále se blíže zabýváme problematikou multikulturní edukace na školách v Irské republice, a to v rámci celého jejího historického vývoje od vzniku samostatného irského státu.

V třetí části pak blíže rozebíráme školský systém České republiky a multikulturní edukaci v rámci českých škol. I když jde v českých školách o nové téma, vzhledem k vývoji v rámci zemí Evropské unie, především v důsledku masové migrace obyvatel, se domníváme, že je potřeba toto téma alespoň v základu zmapovat.

Praktickou část bakalářské práce jsme postavili na dotazníkovém šetření. Dotazník je určen rodičům dětí českého původu, které navštěvují irské střední školy, přičemž otázky jsou zaměřeny na porovnání různých aspektů českých a irských škol tak, jak je vnímají zákonní zástupci dětí, neboť právě oni jsou primárními receptory jejich zpětné vazby. Následuje pak statistické vyhodnocení zjištěných dat a jejich slovní interpretace.

## TEORETICKÁ ČÁST

## SEZNÁMENÍ S POJMY MULTIKULTURALITA, EDUKACE, KOMPARACE

Na úvod teoretické části bakalářské práce dojde k seznámení se základními pojmy, které budeme dále rozvíjet v následujících kapitolách. Jde o nalezení konsensu u pojmů „multikulturalita“, „edukace“ a „komparace“. Tyto pojmy jsou nezbytné pro nastínění toho, jak jsou prvky multikulturní edukace začleněny a jakými formami jsou aplikovány ve školských systémech obou srovnávaných zemí. Samotné začlenění je systémově podobné. V Irské republice je souhrn požadavků na školy zaregistrované v rejstříku škol Irského ministerstva školství vyjádřen dokumentem „National curriculum“ (tento termín je obvykle překládán jako „Národní kurikulum“, někdy také jako „Národní školní osnovy“), v České republice pak stanoví začlenění prvků multikulturní výchovy a dalších průřezových témat takzvané Rámcové vzdělávací plány, které nahradily dříve platné centrální osnovy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Pojem „edukace“ pak budeme zkoumat z toho důvodu, aby bylo jasné, jakým způsobem je průřezové téma „multikulturní výchova“ aplikováno v uvedených školských systémech. Jelikož irský školský systém je postaven obecně na větší variabilitě, neboť vychází z prvků anglosaského vzdělávání, zejména pak britského, bude zajímavé porovnat pojetí edukace v rámci školského systému Irské republiky vůči aplikaci průřezových témat v rámci systému Rámcových vzdělávacích plánů v České republice. Zde se opět projevuje byrokratická zkosnatělost českého školského systému, který přes proklamovanou modernizaci v rámci praktických aplikací stále používá celou řadu formálních prvků typických pro komunistické školství a v některých aspektech dokonce bazíruje na prvcích, které byly typické pro byrokratický aparát rakousko-uherského mocnářství.

Samotný pojem komparace pak bude zkoumán z toho důvodu, že nejen o prosté srovnání, jak by napovídá prostý synonymický výklad tohoto pojmu, ale o porovnávání celých aspektů zavádění prvků multikulturní edukace v rámci celé škály elementů obou posuzovaných školských systémů.

## **Domácí a zahraniční literatura vymezující pojem „multikulturalita“**

Problematika multikulturalismu je dnes velmi diskutovaným a často velmi kontroverzním tématem, které zajímá nejen politiky nebo pracovníky organizací z oblasti lidských práv, ale často vyvolává bouřlivé diskuze napříč všemi složkami obyvatelstva. Zejména v rámci zemí Evropské unie se lidé často zabývají otázkou, na jakých hodnotách bude naše civilizace vystavěna a jaká bude naše identita v horizontu několika desetiletí. V nedávné historii jsme mohli pozorovat, že multikulturalismus prošel několika fázemi, které se lišily především podle míry zkušenosti euroatlantické společnosti s multikulturalismem. Tyto fáze přecházejí od prvotního nadšení, přes postupné ochabování jeho akceptace jako všeléku na problémy bohatých západních států, až po jeho hlasité a rázné odmítnutí některými intelektuály a velkou částí veřejnosti po teroristických útocích z 11. září 2001 na počátku nového tisíciletí. Na sklonku první dekády třetího tisíciletí se pohled na multikulturalismus a problémy s ním spojené liší jak napříč laickou, tak i odbornou veřejností.

Globalizace a s ní související migrace obyvatel z jedné části naší planety do druhé, má za následek soužití různých často zcela odlišných kultur. Naši společnost běžně nazýváme multikulturní. To znamená, že příslušníci různých kultur se svými osobitými projevy, ideologiemi, názory a náboženstvími se v důsledku celosvětové globalizace navzájem promíchali a jsou nyní nuceni žít společně, což přináší řadu konfliktů. Tyto spory mají příčinu ve zcela odlišném pohledu na svět. Příslušníci různých kultur uznávají jiné hodnoty, jiné autority, mají rozdílná pravidla pro život a morálku. Kořeny této rozdílnosti jsou jak kulturní, tak i rasové, etnické a náboženské. Už od začátků lidské civilizace můžeme sledovat boj různých kultur či náboženství. Jedinec se vždy cítil nadřazený druhému a snažil se jej ovládnout. Jako největší multikulturní konflikt dnes vnímáme soubor islámského a křesťanského světa. Tím ale výčet ohnisek napětí nekončí. Multikulturní problémy dnes řeší každý kontinent a každý stát. Jednou z teorií, která se tyto otázky snaží zodpovědět, je právě teorie multikulturalismu.

Pokud bereme multikulturalismus jako pojem, podle většiny teorií ho lze chápat buď jako komunitární multikulturalismus, který reprezentuje například Charles Taylor (Taylor, 2001), nebo liberální multikulturalismus, hlásaný zejména Willem Kymlickou (Kymlicka, 1995). Komunitární multikulturalisté zjednodušeně řečeno hlásají dichotomii individuální

svobody a kolektivního dobra, zatímco liberální multikulturalisté tyto dvě roviny spojují v jednu.

Když se na tyto směry podíváme podrobněji, v zásadě lze říci, že komunitární multikulturalisté považují člověka za součást společnosti, která sdílí určitou kulturu a která disponuje „partikulárním rozumem“. Podle jejich názoru neexistuje žádná všelidská racionalita. Naopak, existuje více druhů různých racionalit. Podle jejich názoru rovněž neexistuje žádná všelidská spravedlnost, nýbrž mnoho partikulárních spravedlností, které vycházejí z odlišných kultur a jejich rozumů. V rámci toho pak komunitaristé rozlišují dva typy pojetí liberalismu v rámci multikulturalismu.

Podle prvního konceptu „se snaží vlády zamezit tomu, aby existovala společnost prvořadých a druhořadých. Někdy je tento typ státu označován jako neutrální, neboť se zříká vlastních kulturních nebo náboženských projektů nebo dokonce bez jakýchkoli kolektivních cílů, které překračují ochranu osobní svobody, blaha a bezpečí jeho občanů. Tento koncept je typický pro státy, které nejsou postaveny na národním principu, jako je tomu například v USA nebo v Kanadě“ (Taylor, 2001, s. 25 - 27).

Podle druhého konceptu by měl být každý člověk uznáván pro svou jedinečnost a neměl by být nucen směřovat k univerzálnímu unifikovanému vzoru. Stát by měl prosazovat přežití a rozkvět určitého národa, kultury, náboženství nebo malého počtu národů, kultur, náboženství. Musí však být chráněna základní práva občanů, kteří se angažují a cítí zavázání jiným způsobem, popřípadě vůbec takové závazky nemají. Tento typ lze nalézt v Nizozemí či Norsku.

Koncept liberálního multikulturalismu popírá dichotomii individuální svobody skupinového dobra a naopak prosazuje spojení těchto dvou rovin do jednoho konceptu. Skupinová příslušnost není překážkou individuální svobody, ale naopak její nezbytnou podmínkou. Zastánci tohoto směru multikulturalismu rovněž zdůrazňují, že je potřeba oddělit od sebe neutralitu kulturní a neutralitu etickou. Zatímco kulturní neutralita je v případě liberálního státu v podstatě neuskutečnitelná, je nutné podporovat neutralitu etickou. „K zajištění individuální svobody pak musí stát rozlišovat mezi vnější ochranou ze strany etnických či národních skupin a mezi vnitřními restrikcemi v rámci těchto skupin. Zatímco vnější ochrana je v očích liberálů ospravedlnitelná, vnitřní restrikce ve jménu skupinové solidarity je striktně odsuzována. Pokud ovšem politika multikulturalismu

začne omezovat individuální volby, přestává být legitimní, neboť se sama stává překážkou autonomie, individuálního rozvoje a rovné důstojnosti“ (Kymlicka, 1995, s. 12- 30).

V rámci aplikace multikulturality ve vzdělávacím procesu je potřeba používat multikulturalitu v rámci pedagogiky, což řeší vědní obor zvaný multikulturní pedagogika. Tu můžeme definovat jako „vědu na pomezí multikulturality a pedagogiky, která je specifická právě tím, že se zabývá problematikou multikulturní výchovy, přičemž provádí analýzu edukace žáků různých národností a snaží se o skloubení s dalšími odvětvími pedagogiky, jako jsou například sociální pedagogika, obecná pedagogika, speciální pedagogika či pedagogika volného času. Jde tedy o multidimenziální pedagogický systém, jenž je zapotřebí používat tak, aby multikulturní výchova byla efektivní. Přitom je nutno postupovat od konkrétního k abstraktnímu a následně zpět ke konkrétnímu, díky čemuž poznáme detailně celou strukturu systému i s jeho vnitřními vzájemnými vztahy. Díky tomu postupu máme zajištěnu pluralitu zkoumání, neboť pronikáme od povrchu jevů k jejich samotné podstatě“ (Balvín, 2012, s. 12-13).

Pokud se podíváme na problém multikulturalismu z hlediska sociální pedagogiky, „je nutné zdůraznit determinující vliv prostředí na výchovu. Je zkrátka neoddiskutovatelný fakt, že prostředí spoluutváří naše způsoby chování, ale také hodnoty a společenské normy. Určuje, které znalosti a dovednosti považujeme za důležité. Kromě toho ovlivní strukturu našeho jazyka a způsoby jeho užívání. Ovlivňuje i celou řadu jiných aspektů. To vše pak dohromady tvoří celek, který v rámci naší současné civilizace nazýváme kultura“ (Průcha, 2004, s. 31 - 32). V rámci této kultury pak posuzujeme různé vzorce chování, které popisují různé teorie sociální pedagogiky. „Pokud vyjdeme ze současných trendů, pak je potřeba rozlišovat celou škálu sociálních vzorců – od přísně autoritářských vzorců chování i výchovy dětí, které jsou typické pro děti ruských či japonských rodin, ale také českých rodin, po ultra liberální pojetí výchovy, které je typické pro nizozemské rodiče. Navíc se zde projevuje i vliv povolání rodičů, evidentně vyšší přísnost a menší míru tolerance vůči normám pozorujeme u dětí učitelek“ (Bakošová, 2006, s. 14 - 21).

Proto se i obtížně stanovuje, co je to vlastně sociální norma z hlediska nastavení parametrů výchovy. Podle našich měřítek a v rámci naší kultury se snažíme určit, co je dobré a co je špatné. Jinými slovy, kalibrujeme, co je v normě a co se již normě vymyká. V prostředí, které nás obklopuje, se většinou dokážeme dobře orientovat. Podle situace se snažíme naše chování dle aktuálních potřeb či požadavků vhodně modifikovat. Pokud většinová populace v daném kulturním prostředí bude ctít demokratické principy,

respektovat a garantovat práva minorit, kulturní rozmanitost může být vnímána jako pozitivní věc. „V některých lokalitách však nastává situace, kdy je jedinec majoritní společností vnímán jako vetřelec, takže je pro mnoho příslušníků majority vystaven posměchu, diskriminaci či segregaci, případně i vystaven fyzickému násilí“ (Kraus, 2008, s. 16- 33).

Potřeba multikulturního vzdělávání a výchovy však nevystává jen v souvislosti s tragickými etnickými konflikty. V dnešním globálním světě stále častěji dochází ke střetávání a propojování kultur. Zvláště donedávna značně národnostně homogenní společnosti, mezi které řadíme též společnost českou, se musejí vyrovnávat se změnou multikulturní reality, k níž v Československu a následně i v České republice došlo v souvislosti s politickými změnami po roce 1989 a následným otevřením hranic. To bylo samozřejmě spjato se značným přílivem cizinců. Zatímco na počátku devadesátých let dvacátého století byla Česká republika spíše tranzitní zemí, v posledních letech se stále častěji stává zemí cílovou a je pravděpodobné, že se vstupem České republiky do Evropské unie se počet imigrantů přicházejících do naší země postupně zvyšuje. Vzhledem k naší politicko geografické příslušnosti do Schengenského prostoru můžeme tato fakta pouze odhadovat na základě formálních žádostí o politický azyl. V této souvislosti považujeme za nutné připomenout, že již v současné době tvoří celou jednu třetinu evropské populace mladší pětatřiceti let imigranti nebo lidé, kteří mají menšinový původ. Zde je třeba zdůraznit fakt, že evropské vzdělávací systémy se na tuto značnou rozmanitost nedokázaly adekvátně připravit. Český vzdělávací systém bohužel není výjimkou. Je třeba říci, že rozsah i způsob výuky problematiky multikulturní výchovy vůbec neodpovídá současným a zejména pak budoucím potřebám.

Výkonné orgány Evropské unie a Rada Evropy v posledních letech zahájily aktivity zaměřené na přípravu zemí Evropské unie na změny, které nastanou ve společnosti. Jde zejména o aktivity zaměřené na multikulturní výchovu a na vzájemnou spolupráci a informování občanů jedné země o zemích jiných, jejich specifikách, kulturách, jež spoluutvářejí celkový obraz společnosti dané země. Na poli pedagogiky se potom tyto aktivity projevují jako postupné prosazování evropské dimenze ve vzdělávání. Dále je potřeba upozornit, že „multikulturní výchova je jen organickou součástí rozsáhlého systému sociálních operací, směřujících k vyrovnávání se různých etnických skupin ve společnosti. Nezanedbatelnou složkou je tvorba legislativy, státem garantovaná podpora



národnostních menšin, dále pak také pozitivní prezentace příslušníků odlišných sociokulturních skupin v médiích a další“ (Průcha, 2006, s. 62 - 64 ).

Při procházení odborné literatury můžeme často narazit i na jiné pojetí a setkat s některým z ekvivalentů termínu multikulturní výchova. Asi nejrozšířenějším je pojem interkulturní výchova nebo interkulturní (vzdělávání). Bohužel v chápání těchto dvou pojmů existuje v odborné literatuře terminologická nejednotnost. V americké i evropské literatuře jsou tyto dva pojmy užívány pouze jako dvě terminologické varianty označující shodnou problematiku. Dalšími terminologickými variantami jsou „intercultural education“, „interethnic education“ či „multiethnic education“. V českém jazyce tomu odpovídají překlady „interkulturální výchova“, „interetnická výchova“, „multietnická výchova“ nebo „mezikulturní výchova“. Aby to nebylo z hlediska pojmů tak jednoduché, někteří autoři mají snahu oba termíny oddělovat, přičemž pojem multikulturní je chápán poměrně úzce. Prakticky označuje pouze existenci několika kultur vedle sebe, neimplikuje vzájemné pozitivní kontakty, kulturní výměny, kooperaci či dialog. Někdy zase najdeme názor, že za multikulturní může být považována každá společnost, ve které vedle sebe koexistují alespoň dvě různé etnické, sociokulturní či náboženské skupiny, ale zároveň v ní může docházet k diskriminaci, segregaci či rasistickým projevům. Je ovšem pravda, že většinou je pojem „interkulturní“ chápán šířeji a zahrnuje vzájemnost, kulturní výměnu a dialog různých sociokulturních skupin. „Za „interkulturní“ je potom označována společnost, v níž skutečně dochází k dialogu mezi kulturami, ke spolupráci a vzájemnému obohacování jedněch druhými a tato spolupráce je v rámci interkulturní společnosti jednoznačně podporována“ (Průcha, 2006, s. 87 - 118).

Celkově se v práci budeme přidržovat spíše evropské terminologie, neboť je nám kulturně bližší a je zcela v souladu s terminologií používanou v české pedagogice. Materiály popisující irský školský systém sice více vycházejí z anglosaské terminologie, v zásadních věcech však nedochází k žádné významné disproporci v chápání.

## **Edukace v širším pojetí**

Nyní stručně nastíníme problematiku edukace. Samotný pojem „edukace“ je používán v české odborné literatuře od poloviny devadesátých let 20. století. Jde o přesnější interpretaci anglického slova „education“, které v sobě zahrnuje jak výchovu, tak i vzdělávání. Podle Průchy (Průcha, 2000, s. 73 - 80) „jde o takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt či technické zařízení mu toto učení zprostředkovává.

Jinými slovy, jeden objekt se učí, zatímco jiný subjekt vyučuje.“ Toto takzvané širší pojetí pojmu „edukace“ plně vyhovuje metodologii, která je přeneseně uplatňována v procesu, který je v angličtině nazýván „multicultural education“ a v češtině je označován jako „multikulturní výchova“.

Jak je uvedeno v jiné Průchově knize (Průcha, 2002, s. 61 - 72), v anglosaské oblasti se často tyto pojmy ještě mísí. „Pojem „education“ je chápán spíše jako abstraktní ideál vzdělávání i výchovy, který je pojímán spíše v rovině teoretické. Obdobný pojem „schooling“ (někdy česky nazýván „scholarizace“) pro změnu popisuje reálný proces, který se odehrává až tehdy, když je žák zařazen do fungování vzdělávací instituce, obvykle školy.“ Ovšem problém při definici nastává v tom, že „scholarizace“ plní ve společnosti také funkce, které nejsou vůbec spojeny se vzděláváním. Jde například o celou řadu sociálních funkcí, které jsou nutné pro chod instituce, ale nejsou nijak svázané s výchovou či vzděláváním.

Celkově lze říci, že pojem „edukace“ je často rozdílně chápán a vyvolává různé polemiky v odborné i laické veřejnosti. Pro potřeby této bakalářské práce plně vyhovuje výše uvedená Průchova definice, která bere edukaci v takzvaném širším pojetí. Tato definice je svým významem také v plném souladu s publikací „Český pedagogický tezaurus“ (Český pedagogický tezaurus), jenž by měl tvořit terminologickou základnu moderní pedagogiky v České republice. Navíc specifika multikulturní výchovy plně odpovídají tomuto pojetí a budeme z něj dále vycházet při stanovení východisek bakalářské práce.

Nedílnou součástí „edukace“ je i vhodný výběr edukačních strategií. Zde je potřeba využívat poznatků ze školní psychologie. Při procesu aplikace multikulturní výchovy v rámci daného školského systému je třeba řídit se základními psychologicko-pedagogickými strategiemi učení (Fontana, 2003, s. 363 - 378). Namátkou je potřeba využívat základního vytváření pojmů, dále musíme vyvodit kognitivní vývoj, zavést prvky divergentního myšlení a tvořivosti, zavést instrumenty kognitivního myšlení a zároveň rozvíjet afektivní oblast myšlení. Velmi důležitými prvky pedagogické psychologie, ale také sociální psychologie, které je nutné využívat při multikulturní výchově, jsou sociální interakce. Tyto interakce nastávají mezi jednotlivými žáky, ale v rámci multikulturní výchovy rovněž mezi různými národy, národnostmi či etniky, a zároveň i mezi učiteli

a žáky. Tady je prostor pro pedagogy a jejich sociální dovednosti, jako je schopnost navození správné atmosféry či znalost prvků asertivity.

### **Komparace v širším pojetí**

Závěrem první části se budeme zabývat komparací školských systémů. Při srovnávání je potřeba vycházet z poznatků srovnávací pedagogiky, neboť je potřeba zjistit, jakým způsobem jsou naplňovány edukační faktory v různých částech světa či státu.

Mezi edukační faktory, které mají rozhodující vliv na fungování školského systému, jsou například počty hodin, které jsou týdně využívány k výuce daného školního předmětu, dále pak velikost škol, počty žáků ve třídách, respektive ve výukových skupinách, ale také výše HDP, politické uspořádání, míra financování škol přepočteno na žáka, míra autonomie pro školy, možnost prosazení systému vlastního hodnocení škol. Důležitým faktorem je rovněž výběr uchazečů o učitelské povolání, provázaný systém školení a vzájemných hospitací. Dále je důležité, aby školy prováděly systematické sebehodnocení (Průcha, 2002, s. 156 - 158). Edukačních faktorů jsou stovky a není tedy jednoduché vybrat ty, které považujeme za relevantní pro komparaci jednotlivých školských systémů.

U komparace školských systémů jsou velmi důležité tzv. „indikátory vzdělávání“ (educational indicators), což jsou kvantitativní ukazatele, které vypovídají o dílčím parametru stavu, produktu nebo fungování vzdělávacího systému. Tyto indikátory jsou využívány i v rámci politiky a země OECD je pravidelně porovnávají k získání dat o úrovni vzdělávání v jednotlivých zemích. Tyto indikátory dělíme na základní 3 skupiny:

1. Prostředí, v němž vzdělávací systém dané země funguje.
2. Náklady, zdroje a edukační procesy.
3. Výsledky vzdělávání.

Kromě indikátorů zjišťovaných v rámci OECD existují ještě další komparační systémy (Průcha, 2002, s. 61 - 70). Nejvýznamnější je patrně „Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED)“. Primárně šlo o klasifikaci zavedenou UNESCO a nyní ji za závaznou považuje většina zemí sdružených v Organizaci spojených národů (OSN). Celkově je zde porovnáváno sedm typů škol podle věkových kategorií a stupně škol.

Za základní indikátory v rámci škol jsou pak považovány objektivnost a kvalita pedagogické diagnostiky, to, zda hodnocení pedagogickým pracovníkem je odůvodněné

a motivuje žáky ke zlepšování osobních výsledků, dále fakt, zda žáci uplatňují sebereflexi a sebehodnocení, úspěšnost žáků v pololetním a závěrečném hodnocení, úspěšnost žáků v externích hodnoceních, účast v projektech a rozvojových programech, které pozitivně podporují rozvoj a dosahování klíčových kompetencí a výsledky vzdělávání žáků, úspěšnost při přechodu na vyšší stupeň vzdělání, či při získávání pracovního místa. Jde o indikátory vykazující počet úspěšných žáků v přijímacích řízeních na vysoké školy, počet absolventů zaměstnaných po maturitě v oboru, a dále počet žáků registrovaných v prvním roce po ukončení studia na úřadech práce (Metodický pokyn „Kritéria a indikátory“).

## MULTIKULTURNÍ EDUKACE V IRSKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

Irský školský systém prodělal v druhé polovině dvacátého století zásadní změny, které jsou jednou z hlavních příčin společenských změn. Díky uvážlivým změnám dosavadního tradičního systému založeného na britských koloniálních tradicích a jeho přeměně v závislosti na ekonomických potřebách společnosti vyprodukovaly irské školy pracovní sílu, která dokázala v období jedné generace přetvořit jeden z nejchudších států v ekonomicky velmi vyspělou zemi, která je často označována jako „keltský ekonomický tygr“. Velký podíl na tomto vývoji mělo i mnoho imigrantů, kteří byli citlivě začleněni do irské společnosti.

Podle statistik tvoří imigranti ze slovanských zemí velmi významnou minoritu. Zejména v oblasti obchodu a služeb se podařilo do irské společnosti integrovat řádově desetitisíce polských a řádově tisíce slovenských, českých, ale také maďarských či litevských imigrantů. Je potěšujícím faktem, že česká minorita se poměrně snadno adaptovala na podmínky v Irské republice a děti českého či slovenského původu nepatří mezi ty skupiny teenagerů, kteří bývají eufemisticky označováni za „problémové“.

Statistiky kriminálních deliktů podle národnosti se sice oficiálně nevedou, ale podle jména a zejména příjmení pachatelů v novinových článcích lze obvykle odhadnout, jaké národnosti pachatelé jsou, navíc v bulvárním tisku jsou tyto skutečnosti nepokrytě zveřejňovány. Ani zde nemá Česká republika příliš špatné renomé. Výjimkou je jen pár výstřelků, kdy se kriminální živly z České republiky naivně pokoušely nalézt v Irské republice útočiště v naději, že se zde schovají před spravedlností.

Mládež českého původu, která je vystavena výchovnému působení irského školského systému, však naštěstí již své původní vlasti ostudu nedělá. I to svědčí o tom, že irský systém školství plní svou výchovně integrační roli velmi efektivně. Možná je to způsobeno kombinací metod „cukru a biče“. V irském školském systému lze nalézt kombinaci prvků republikánské demokracie vycházejících z tradic boje irského národa za svobodu s prvky tuhé koloniální britské výchovy.

V každém případě můžeme konstatovat, že jde o školský systém, který je z hlediska integrace minorit a používání prvků multikulturní výchovy velmi účinný.

## Stručný přehled školského systému Irské republiky

Školský systém Irské republiky primárně vychází z tradic britského školského systému, avšak v druhé polovině dvacátého století byl obohacen o celou řadu modifikací. Školní docházka je v Irské republice oficiálně povinná od 6 do 16 let. Většina populace se ovšem reálně zapojuje do systému školní docházky již od 4 let a končí v 18 letech či později. Mezi základní rysy charakterizující školy v Irské republice patří povinné nošení školních uniforem, povinný školní předmět náboženství (Religious Education), povinná výuka irského jazyka (zejména z hlediska kulturního a historického), oddělené vzdělávání chlapců a dívek na velké části základních a středních škol, a dále podpora dětí imigrantů formou školních bezplatných jazykových kurzů angličtiny.

Nošení uniforem je vnímáno irskou veřejností velmi pozitivně. Je pravda, že nedochází k excesům spojeným s takzvanou ekonomickou šikanou, kdy žáci z bohatých rodin svým značkovým oblečením demonstrují pocit nadřazenosti nad žáky ze sociálně slabých rodin. Navíc odpadají problémy s udržením mantinelů týkajících se vhodnosti školního oblečení, které je často v České republice velmi rozdílně vnímáno ze strany školy a ze strany některých ultra liberálních rodičů, čímž dochází k vleklým konfliktům mezi školními institucemi a veřejností. Navíc výrobci školních uniforem jsou subvencováni státem, takže nákup sad školních uniforem je finančně dostupný pro široké vrstvy obyvatel a díky systému poukázek je velmi výhodný i pro rodiče ze sociálně slabých rodin (webové stránky „Národní informační centrum pro mládež“).

Výuka náboženství je formální a supluje de facto občanskou výchovu. Vzhledem ke stále více multikulturnímu charakteru populace v Irské republice nejde o dogmatickou výuku ve stylu českých církevních škol, spíše o ujasňování mravních norem ve společnosti. To se pozitivně projevuje na obecně velmi nízké úrovni kriminality v Irské republice. Náboženský charakter výuky stále více ustupuje do pozadí v důsledku celospolečenských změn. Navíc v souvislosti s nedávnými skandály v irských církvích (zejména v Church of Ireland, což je obdoba anglikánské církve, ale i v římskokatolické církvi) je postoj veřejnosti k církvím jako institucím stále více skeptický a religiozita Irů výrazně klesá (webové stránky irského ministerstva školství - <http://www.education.ie/>).

Výuka irského jazyka je motivována snahou odlišit irský národ od dalších anglicky mluvících národů, což souvisí s nárůstem ekonomické imigrace zejména z afrických zemí. Irština je pak formálně požadována jako podmínka kvalifikace při hledání zaměstnání ve

státních službách, což zamezuje větší infiltraci cizorodých elementů do irské státní správy, policie a podobně (webová stránka „National school (Ireland)“). V praxi je však každý absolvent irských středních škol považován za jazykově způsobilého, aniž by docházelo k nějaké formě jazykového přezkoušení. Moderní irština je totiž přes všechnu snahu v dnešním Irsku stále jen menšinovým jazykem. Zatímco angličtinu ovládá prakticky každý, irsky je dnes schopno se na nějaké (obvykle jen na velmi základní) úrovni domluvit přes jeden a půl miliónu lidí, což představuje téměř čtyřicet procent populace.

Skutečně aktivně však irštinu používá a ovládá jen několik desítek tisíc lidí v oblastech zvaných Gaeltacht. Jde o místa na západním pobřeží Irska a přilehlých ostrovech. Vláda Irské republiky se snaží podporovat používání irštiny na úřadech, ve školách, v televizi a rozhlasu. Po celé zemi je většina nápisů dvojjazyčných v podobě anglicko-irské. Výuka irského jazyka probíhá na většině škol de facto formou seznamování s kulturou a historií Irska, s minimální faktickou lingvistickou výukou. Jen minimum škol má ve svém vzdělávacím programu výuku některých předmětů v irském jazyce, neboť to obvykle absolventům přináší problémy v pozdějším praktickém životě. Například zeměpisné názvosloví znají v irštině, nikoliv však ve výrazně více používané angličtině (viz webová stránka o keltských jazycích - <http://www.jazyky.com/irština-a-pribuzne-gaelske-jazyky>) .

Čtvrtý typický rys irského školství, který ho odlišuje od českého, je oddělená výuka chlapců a dívek na základních a středních školách. Původně většinové rozdělení však v posledních letech výrazně kleslo. Důvodem jsou jednak změny ve společnosti, dále široká diskuze školských úřadů s veřejností, kdy zejména psychologové doporučovali zavádění smíšených škol, a konečně v posledních 5 letech se výrazným faktorem stal nedostatek financí, neboť v řídké osídlených oblastech prostě není možné financovat dvě v podstatě stejné školy, jednu pro chlapce a jednu pro dívky. „Single sex schools“ (školy pouze pro jedno pohlaví) jsou nyní spíše typické pro výběrové školy soukromého charakteru (webové stránky irského ministerstva školství - <http://www.education.ie/>).

Pátým specifickým je bezplatná jazyková příprava dětí z rodin imigrantů. Tato výuka je organizována v rámci školy, obvykle v odpoledních hodinách, a je zaměřena jednak na procvičení komunikačních kompetencí, ale také na podporu zvládnutí problémů s učivem na irské škole. Díky tomu se děti imigrantů relativně snadno začleňují do systému irského školství a nedochází k jejich sociální izolaci. Irský školní systém navíc v posledních letech začleňuje do vzdělávacích programů prvky multikulturní výchovy, což podporuje stírání

hranic mezi původním irským obyvatelstvem a dětmi zahraničního původu (webová stránka o keltských jazycích - <http://www.jazyky.com/irstina-a-pribuzne-gaelske-jazyky>).

Co se týče správy škol, drtivá většina škol je formálně církevní, neboť zřizovateli jsou obvykle instituce napojené na církev, zejména římskokatolickou, ovšem zásadní část financování probíhá ze strany státu. Rovněž kontrola a všechny druhy inspekcí (školská, hygienická, požární, bezpečnostní atd.) jsou prováděny státem, a to buď přímo ze strany ministerstva školství (Department of Education), nebo místními samosprávami (Local Authorities). Kromě toho existuje velmi malé procento škol soukromých, zejména internátních (boarding schools), a dále škol řízených přímo některými církvemi (například quakerské školy), které mají de facto charakter soukromých škol. U těchto škol se platí školné (school fees), avšak v důsledku ekonomické krize se počet těchto škol v posledních letech snižuje (webová stránka „National school (Ireland)“).

„Primary schools“, které se dají přirovnat k prvnímu stupni českých základních škol, mají totiž v nabídce dvouletý cyklus zvaný „infant classes“ (obdoba britských „infant schools“, které však jsou povinné a začínají v 5 letech věku dítěte). Irské „infant classes“ začínají ve 4 letech a jsou dvouleté, některé děti však nastupují až v pátém roce věku a navštěvují tuto školu pouze 1 rok. Podle současných statistik irského ministerstva školství navštěvuje až 65% čtyřletých dětí „infant classes“, u populace pětiletých dětí jde téměř o 100% (čísla se drobně liší v každém školním roce). Mimo „primary schools“ s jejich „infant classes“ existují podpůrné předškolní programy pro zdravotně postižené nebo děti ze znevýhodněných sociálních skupin, zejména z populace takzvaných „travellers“.

Státem financované školy základního typu („primary schools“) navštěvuje 98 % žáků. Tyto školy jsou převážně církevního charakteru, a to buď dívčí, nebo chlapecké. Minimální počet škol je pro obě pohlaví, některé školy jsou navíc zaměřeny na podporu větší míry výuky irského jazyka. Základní vzdělání dále poskytují soukromé školy, které nedostávají od státu žádné příspěvky, a speciální školy. Náklady na provoz škol typu „primary schools“ jsou převážně hrazeny ze státního rozpočtu, menší příspěvky pocházejí i z regionálních zdrojů. Základními oblastmi výuky jsou irský jazyk, anglický jazyk, matematika, sociální a přírodní vědy a životní prostředí, umělecké předměty (výtvarná výchova, hudba, divadlo), tělesná výchova, společenská výchova, výuka cizích jazyků (obvykle jeden jazyk na bázi konverzace).



V Irské republice existuje několik základních typů středních škol: secondary schools, vocational schools, community schools a comprehensive schools. Základními oblastmi výuky jsou irský jazyk, anglický jazyk, cizí jazyk, matematika, sociální a přírodní vědy, tělesná výchova, společenská výchova. Kromě toho závisí na charakteru školy, jaké další předměty má konkrétní škola zahrnuté ve svém vzdělávacím programu.

Povinné středoškolské vzdělání probíhá ve dvou cyklech. První stupeň se nazývá „junior cycle“. Jde o tříleté školy v rozsahu 12 až 15 let. Škola je zakončena povinnou písemnou zkouškou „Junior Certificate“. Druhý stupeň středních škol, zvaný „senior cycle“, je dvouletý a je zakončen zkouškou Leaving Certificate, který je obdobou naší státní maturity. Studenti většinou využívají možnosti absolvování mezistupňového ročníku. Jde o takzvaný „transitional year“, který je zaměřen na získání praxe a prohloubení vědomostí před nástupem do druhého středoškolského cyklu. Studenti během tohoto roku nejsou známkováni a mají možnost si sami sestavit svůj studijní program.

Závěrečná zkouška na střední škole (Leaving Exam) je zakončením středního vzdělání a studenti si musí zvolit nejméně pět předmětů, povinným předmětem je irština. Zkoušky probíhají formou několikahodinových písemných testů. Studium na odborných středních školách je zakončeno zkouškou „Leaving Certificate Vocational Programme“ (LCVP), který je přibližně obdobou naší maturity na středních odborných školách. Studenti si opět vybírají z minimálně pěti povinných předmětů. Z toho dva či více musí být odborné předměty. LCVP lze skládat i z cizích jazyků. Kromě klasických odborných škol mohou studenti absolvovat také dvouleté odborné studijní programy, zakončené zkouškou „Leaving Certificate Applied“. Tyto programy zhruba odpovídají učňovským zkouškám na českých odborných učilištích. Absolventi tohoto programu nemají přímý přístup k terciárnímu vzdělání, s výjimkou některých kurzů na technických univerzitách a institutech (viz webové stránky „Národní informační centrum pro mládež a webové stránky irského ministerstva školství – <http://www.education.ie>).

## **Historie multikulturní edukace v rámci školského systému Irské republiky**

Multikulturní edukace v Irské republice začala v polovině sedmdesátých let dvacátého století. Země byla od roku 1973 členem Evropského hospodářského společenství a v té době šlo o zaostalou zemědělskou zemi. Možnost získávání ekonomických dotací vytvořila společenskou poptávku po zásadních reformách irského školství. Důraz byl kladen na

rozvoj kompetencí podporujících u absolventů irských škol zvládat používání nových technologií. Nedílným aspektem byla i snaha hospodářsky se přiblížit bývalé koloniální zemi, Spojenému království, které bylo na rozdíl od Irské republiky členem konkurenčního Evropského sdružení volného obchodu. „Nové výzvy irského hospodářství však vyžadovaly vysoce kvalifikovanou pracovní sílu a to logicky nebylo možné zajistit během několika málo let“ (Bartlett, 2011, s. 215 - 222).

V důsledku těchto společenských změn se Irská republika otevřela světu a nabídla pracovní příležitosti lidem ze zahraničí. S přílivem vysokého počtu imigrantů se však muselo vypořádat samotné irské školství. I když v té době ještě nebylo možno hovořit o pojmu „multikulturní výchova“, některá tehdejší opatření irského školství se de facto přibližovala svými důsledky zavádění prvků multikulturní výchovy. Šlo o podporu jazykového vzdělávání imigrantů, podporu osvěty o zemích, z nichž pocházejí děti imigrantů, či formu sociální výpomoci (webová stránka „National school (Ireland)“).

Ačkoliv nešlo ještě o cílevědomou multikulturní výchovu jako takovou, díky výše uvedeným prvkům došlo k žádoucím efektům. Rasové bouře, které byly v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století typické zejména pro Francii, ale také ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska, které je Irské republice kulturně i geograficky blízké, jsou pro Iry žijící v Irské republice něčím nepoznaným. V těchto krizových letech sehrál právě irský školský systém se svými prvky jakési pre-multikulturní výchovy velmi pozitivní roli při stmelování různých skupin mládeže a díky tomu v té době nebyly patrné žádné znaky kulturní nevraživosti mezi různými etniky (Bartlett, 2011, s. 228-239).

### **Současný stav multikulturní edukace v rámci školského systému Irské republiky**

Koncem devadesátých let začala irská vláda reagovat na pokračující příliv imigrantů do země. Začalo se objevovat stále více obyvatel z kulturně velmi odlišného prostředí. Vznikly obavy, že by mohlo dojít k nežádoucím jevům, které provázely již v předchozích dekádách celou řadu západoevropských zemí. Situace se přiosťčila po útocích na Světové obchodní centrum v New Yorku 11. září 2011, při kterém zahynulo několik desítek etnických Irů, zejména v řadách hasičů a záchranářů. Tento teroristický útok vedl vládu Irské republiky k vydání pokynu, aby irské školství eliminovalo zárodky projevů rasové nesnášenlivosti vůči některým komunitám, ale i pocitu izolace u těchto komunit (webová stránka irského ministerstva školství – [www.education.ie](http://www.education.ie)).

Již v roce 2002 byla vydána série metodických pokynů, které pružně reagovaly na celou situaci. Na úrovni základních škol došlo k vytvoření dokumentu nazvaného „Intercultural education in the primary schools“. Ten obsahuje detailní popis, jak řešit začlenění multikulturní výchovy v rámci školního kurikula, dále začlenění multikulturní výchovy do plánů třídy. Kromě toho je začleněna multikulturní výchova i do integrovaných tematických plánů a také do plánů mimoškolních aktivit. Speciální část metodického pokynu je věnována různým učebním postupům metodologickým nástrojům. Podstatná část je zaměřena na způsob hodnocení přínosu multikulturní výchovy a dále kulturní diverzity v rámci škol. Závěrečná část je věnována jazykovým prostředkům a mezikulturním aspektům, které jsou využívány v rámci výuky různých školních předmětů (Metodický pokyn „Intercultural education in the primary schools“, 2002).

Podobným způsobem jsou zpracovány i metodické pokyny pro další typy škol v Irské republice. Kontrolní orgány irského ministerstva školství pravidelně kontrolují, zda jsou tyto metodické pokyny opravdu začleňovány a realizovány. Společenský přínos aplikace prvků multikulturní výchovy ve výuce v rámci irských škol se zdá nesporný. Celkově lze říci, že podle většiny statistik je Irská republika považována za jednu ze zemí s velmi nízkou hladinou kriminality v rámci Evropy. Je to dáno zejména tím, že na rozdíl od jiných západoevropských zemí se necítí být izolováni od majoritní společnosti, naopak jsou vtahováni do společenského života již od školních let, takže se pak celkově cítí být součástí irské komunity. Navíc se v Irské republice neprojevuji negativní jevy spojené s rasismem a xenofobií, které lze pozorovat prakticky ve všech ostatních západoevropských státech.

## MULTIKULTURNÍ EDUKACE V ČESKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

Zavádění multikulturní edukace do českého školského systému byl dlouhý a složitý proces. Vyplýval ze společenských změn, které se u nás udály na přelomu let 1989 – 1990. Do té doby sice byla Československá socialistická republika osídlena obyvateli různých minorit, ale s výjimkou polských škol na území severní Moravy a maďarských škol nebyl vůbec brán ohled na příslušníky jiných národností než české a slovenské.

Za takzvané první republiky sice bylo naprosto běžné, že měly minority v rámci Československa školy, kde bylo vyučováno jazykem příslušné minority. Avšak neblahé důsledky druhé světové války zdiskreditovaly myšlenku národnostně orientovaných škol. V napjaté atmosféře po skončení druhé světové války, kdy byly glorifikovány excesy nacionalistických extremistů hlásajících národnostní unifikaci (zejména na území dnešní České republiky), nebyl vůbec reálný prostor pro systém, který by připomínal dnešní prvky multikulturní výchovy. Teprve postupné vyprchávání vášní a zejména tlak sovětských poradců při ministerstvu školství způsobil, že bylo umožněno opatrné zřízení (respektive obnovení) tří maďarských gymnázií na území dnešního Slovenska a jednoho polského gymnázia na území dnešní České republiky. Podmínkou znovuoobnovení těchto středních škol však bylo, že s výjimkou zavedení vyučovacího jazyka výuky příslušné literatury (polské, respektive maďarské) byly veškeré vyučovací osnovy v souladu s osnovami výuky platnými pro české či slovenské školy.

I tak byl však kladen důraz na národní charakter výuky v českých zemích i na Slovensku, a to z hlediska národnostních majorit. Určité prvky multikulturní výchovy tak bylo možno paradoxně spatřovat pouze v zavádění výuky ruského jazyka včetně reálií Svazu sovětských socialistických republik a dále v zavádění prvků takzvaného proletářského internacionalismu do hodin občanské nauky. I když šlo bezesporu o prvky spojené s komunistickou propagandou, nelze jim upřít určitá pozitiva z hlediska multikulturního pojetí.

Teprve společenské změny spojené s pádem komunismu a potažmo takzvané železné opony a otevřením hranic Československa po listopadové „sametové“ revoluci však nabídly možnosti opravdových změn v oblasti školství. Nyní stručně nastíníme hlavní změny, které od roku 1989 proběhly v českém školském systému v rámci multikulturní výchovy.

## Stručný přehled školského systému České republiky

System základního a středního školství v České republice popíšeme jen stručně, neboť jde o všeobecně známé téma. Vyjdeme jen ze základních tezí takzvané „Bílé knihy“ (celým názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“).

Předškolní vzdělávání je realizováno formou předškolních zařízení. Podle dosavadní legislativy jde o mateřské školy, ať už státní, církevní či soukromé. V době psaní práce je připravována reforma tohoto typu škol, avšak zatím není jasné, jakým způsobem nakonec dopadne.

Základní vzdělávání je realizováno v základních školách, kde výuka probíhá po dobu devíti let. Povinná školní docházka trvá rovněž devět let, což ale neznamena, že každý žák musí absolvovat devět ročníků základní školy. Navíc talentované děti mohou po absolvování pátého ročníku základní školy navštěvovat osmileté gymnázium, v některých regionech mohou po absolvování sedmého ročníku základní školy navštěvovat šestileté gymnázium. Obecně opět platí, že základní školy mohou být státní, církevní či soukromé.

Střední školství je diferencováno podle budoucího zaměření žáků základní školy. Všeobecné vzdělávání je poskytováno na gymnáziích. Jak již bylo uvedeno, lze ho absolvovat na čtyřletých, šestiletých či osmiletých výukových programech. Studium na gymnáziích je ukončeno složením maturitní zkoušky. Žáci, kteří se chtějí věnovat určité specializaci (strojírenství, chemie, zdravotnictví, hotelnictví a turismus, zemědělství atd.) a přitom chtějí získat maturitní vysvědčení, navštěvují střední odborné školy, trvající čtyři roky, ve výjimečných případech (například hotelové školy) pět let. Kromě těchto typů škol ještě existují učiliště (pro žáky s nedokončeným základním vzděláním, končí praktickou zkouškou), odborná učiliště (pro žáky s dokončeným základním vzděláním, končí praktickou zkouškou) a střední odborná učiliště (čtyřletý praktický a studijní program pro žáky s dokončeným základním vzděláním, končí maturitní zkouškou). Tento systém je nastaven na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy), z něhož vychází naše základní informace o dělení typů škol.

V posledních letech je velký problém s malým zájmem rodičů o umístování žáků na školy s učňovskými obory. Proto se celá řada škol poskytujících praktické vzdělávání přejmenovala na střední školy. Další chaos do systému vnáší slučování různých typů škol do hybridních komplexů. To sice přináší určité úspory zřizovatelským organizacím (většinou jde o krajské úřady), ovšem laická veřejnost je často zcela zmatena nic

neříkajícími názvy nově integrovaných škol. To pak přináší i zmatky do úprav Školních vzdělávacích programů a sekundárně i do prosazování multikulturní výchovy jakožto jednoho ze základních průřezových témat, vyplývajícího z Rámcového vzdělávacího programu.

## **Historie multikulturní edukace v rámci školského systému České republiky**

Na území současné České republiky začaly počátky zavádění prvků, které by bylo možno považovat za součást multikulturní edukace, již v šedesátých letech dvacátého století. Na území osídlených občany polské národnosti a maďarské národnosti byly zřízeny nejprve základní školy a poté i gymnázia (v určitém období také Střední všeobecně vzdělávací školy, takzvané jedenáctiletky) pro československé občany. Souběžnými vyučovacími jazyky byly polština vedle češtiny (na území pozdější České socialistické republiky) a maďarština vedle slovenštiny (na území pozdější Slovenské socialistické republiky). Postupem času docházelo k poklesu výuky českého respektive slovenského jazyka, takže multikulturní aspekt takovéto výuky byl spíše problematický. Naopak se tyto vzdělávací instituce stávaly nežádoucími ohnisky polského a maďarského nacionalismu (viz Webový odkaz: „Rasismus a xenofobie v Maďarsku“).

Překvapivě málo pozornosti bylo věnováno kulturním specifickým romských dětí, což je možná jedna z příčin jejich pocitu kulturního vykořenění. Ačkoliv komunistický režim v padesátých a šedesátých letech prováděl hromadné přesuny romského obyvatelstva, a to zejména do oblastí uvolněných po odsunu sudetských Němců, ale také do nově vznikajících průmyslových lokalit (Ostravsko, severní Čechy), nijak se již nezatažoval s řešením problémů vznikajících v důsledku setkávání se kulturně odlišných obyvatel. Naivní komunistické představy o přetavení veškerého obyvatelstva v nové komunistické budovatele bez ohledu na kulturní kořeny pak vedly k oboustrannému nepochopení mezi českou či slovenskou majoritou a romskou (podle tehdejší terminologie „cikánskou“) minoritou. Důsledkem byl nárůst kriminality v oblastech osídlených nově příchozími Romy, jejich neschopností adaptovat se na kulturní odlišnosti nového prostředí a ve školní oblasti docházelo k fatálnímu přesunu většiny dětí romského původu do takzvaných zvláštních škol, ačkoliv poruchy učení u nich evidentně nebyly v tak masovém měřítku možné.

Problém je, že zde neexistují hodnověrné statistiky, o které bychom se mohli opírat, vycházíme jen ze vzpomínek pamětníků z řad učitelů, úředníků či policistů. Nikde jsme se však nedostali k veřejně přístupnému zdroji dat, který by tato tvrzení podporoval. Dá se jen spekulovat, zda tato data vůbec existují, či zda jsou nezveřejňována z důvodu jejich možného zneužití ze strany pravicových extrémistů.

Teprve změna politického režimu přinesla zásadní obrat v přístupu k multikulturní problematice v naší zemi. V průběhu devadesátých let dvacátého století došlo k počátku řešení romské otázky, navíc v důsledku počínající imigrace do Československa a později do České republiky se začala multikulturalita brát jako fakt, který je spojen i s naší zemí. V rámci školství se ovšem v té době řešilo především postavení Romů (například tisk a distribuce slabikářů a knížek pro romské děti na základních školách), ovšem obsáhle pojatá multikulturní výchova v té době v našem školském systému vůbec nefigurovala (viz „Zpráva o situaci romské komunity“, 2013).

### **Současný stav multikulturní edukace v rámci školského systému České republiky**

Změny v multikulturní výchově na českých školách přineslo teprve zavádění Rámcových vzdělávacích programů a z toho vyplývajících individuálních Školních vzdělávacích programů na jednotlivých školách. Tyto programy začaly být realizovány teprve na počátku třetího tisíciletí, většinou až od roku 2005.

Multikulturní výchova je formálně akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání. Začlenění multikulturní výchovy je sice podle Školních vzdělávacích plánů realizováno, avšak často jde jen o formální vyplnění kolonek bez konkrétní realizace. „Cílem multikulturní výchovy je vést žáky k tomu, aby chápali kulturní specifičnost příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerovali tyto odlišnosti. Ovšem reálně se dá říci, že v českém prostředí se multikulturní výchova většinou zaměřuje na záležitosti soužití s Romy. Bylo by ale potřebné zaměřovat se i na různé imigrantské skupiny žijící v ČR, dále pak na etnika, s kterými Češi sousedí. Všechny děti vyrůstající v určité etnické skupině, od raného věku získávají od svých rodičů, starších sourozenců a vrstevníků určité znalosti a postoje, jednak o kultuře své vlastní etnické skupiny, jednak o jiných kulturních skupinách. Tyto postoje mají tak hluboké zakořenění ve vědomí lidí, že je nelze jednoduchými, často formálně

pojímanými způsoby, většinou ani odstranit, ani změnit. Popisuje a vysvětluje je interkulturní psychologie“ (Průcha, 2004, s. 15 - 17).

Co se týče samotných pedagogů, pro mnohé z nich je multikulturní výchova součástí vzdělávání, na kterou nebyli ve svém studiu připravováni. Nemají rovněž ani dostatek metodických materiálů a podkladů, jak tuto novou součást vzdělávání realizovat. Další problém je, že zatím není vybudována koncepce dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti. Obecně lze říci, že vlastně ani není známo, jak v současné době čeští učitelé realizují multikulturní výchovu ve svém vyučování a s jakými potížemi se přitom musejí vyrovnávat. Realizace multikulturní výchovy se týká jak postojů, tak i stereotypů, které mají učitelé u žáků nějak ovlivňovat. Problém ovšem je, že oni sami mají své vlastní názory, stereotypy, ba mnohdy i předsudky o jiných etnických, ale také rasových či náboženských skupinách. Hodnotové orientace a postoje učitelů nejsou zdaleka ve shodě s postoji jejich žáků ani oficiálních školských dokumentů.

Jedním z problémů týkajících se obsahu multikulturní výchovy lze vidět v oblasti postojů české mládeže k různým imigrantským skupinám. Podle oficiálních údajů žije v České republice legálně asi 260 000 cizinců, z toho nejvíce Slováci, Vietnamci, Ukrajinci, Rusové. Žijí zde také Britové, Irové, Němci, Nizozemci. Přibývá také cizinců v managementu různých firem a podniků - zejména to jsou Japonci, Korejci, Němci. To vytváří nové multietnické prostředí pro českou populaci a českou mládež. Z toho plyne závěr, že multikulturní výchovu nelze zúženě chápat jen ve vztahu k romské problematice, nýbrž její obsahová náplň je širší. Existují i poznatky o vzdělávání dětí cizinců v českých školách. Ve zprávách České školní inspekce (viz „Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003“) jsou publikovány informace o tom, že přibližně v každé čtvrté základní škole a každé šesté střední škole se vzdělávají cizinci. Přitom etnická a kulturní rozrůzněnost těchto cizinců je značná, neboť pocházejí z více než 60 zemí. K tomu je nutno připočítat děti z imigrantských rodin, které již získaly české státní občanství, a tudíž nejsou ve statistikách vykazovány jako cizinci. ČŠI konstatuje, že při tomto vzdělávání cizinců se nevyskytovaly závažné problémy. "Multikulturní výchova byla na velmi dobré úrovni zejména ve školách s většími počty cizinců a dlouhodobějšími zkušenostmi s jejich vzděláváním" (viz „Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003“).

Závěrem se dá říci, že začlenění multikulturní výchovy do vzdělávání je potřebné. Chybí zde širší koncepce, která je podle mého názoru systematictěji zpracována v metodických pokynech používaných v Irské republice.



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## IRSKÉ ŠKOLSTVÍ OČIMA RODIČŮ ŽÁKŮ ČESKÉHO PŮVODU

Provádění výzkumu bylo zaměřeno na rodiče české národnosti, kteří mají zkušenosti s českým školským systémem a jejichž děti navštěvují školy v Irské republice. Jedině tak bylo možné zaručit, že budou schopni reálně posoudit klady a zápory obou školských systémů a zároveň nebyli příliš významně ovlivněni svou současnou ekonomickou a geopolitickou situací.

Jako první je potřeba se zaměřit na formulaci vědeckého problému. Podle odborné literatury je vědecký problém takový druh vědecké otázky, na kterou nemáme v daném vědeckém odvětví adekvátní odpověď. To znamená, že máme k dispozici jen dílčí poznatek či poznatky, nebo nemáme odpověď hotovou v plném rozsahu či v návaznosti na praktické použití a využití.

Jako vědecký problém byla stanovena komparace a následná aplikace multikulturní výchovy ve vzdělávacích systémech České republiky a Irské republiky. Na základě toho jsme sestavili přehled bibliografie, a to jak z domácích, tak i ze zahraničních zdrojů. Poté jsme zahájili její studium a snažili jsme se zmapovat, co již bylo v rámci dané problematiky řešeno, co bylo již vyřešeno, a také to, co je potřeba řešit. Poté jsme se pokusili stanovit hlavní ideu výzkumu.

Podle našich předpokladů by se mělo projevit, že u rodičů českého původu je více pozitiv z hlediska adaptace dětí ve škole v Irské republice ve srovnání s tím, jak byli oni sami vzděláváni (u některých zpočátku i jejich děti) v České republice. Tuto hypotézu jsme sestavili na základě toho, jak propracovaný je systém adaptace dětí migrantů v Irské republice, ve srovnání s praktickou neexistencí něčeho podobného v České republice.

Při formulování hypotézy jsme se snažili dodržet základní formální znaky:

Prvním znakem je adekvátnost odpovědí na danou otázku nebo korelace závěrů vědeckého výzkumu.

Druhým znakem je pak pravděpodobnost s již známými poznatky z dané problematiky a zároveň nalezení shody nového výzkumu s obecnou společenskou teorií příslušného vědního oboru.

## Úvod do dotazníkového šetření rodičů žáků českého původu navštěvujících irské školy

Na začátku svého výzkumu jsme formulovali výzkumnou otázku, výzkumné cíle a výzkumný soubor. Poté jsme promysleli techniku sběru výzkumných dat a metodu analýzy výzkumných dat.

Jako základní výzkumné otázky jsme určili tyto:

VO1: Do jaké míry je pro děti českého původu lepší navštěvovat irské školy ve srovnání se školami v České republice?

VO2: Nakolik se daří dětem českého původu navštěvujících irské školy integrovat do komunity spolužáků?

VO3: Jaké hlavní odlišnosti má pro žáky studium na irských školách ve srovnání s českými školami?

Dalším logickým krokem byla identifikace a obecný cíl naší výzkumné metody a techniky. Snažili jsme se promyslet, jaké budeme vybírat jedince a získávat přístup do zkoumaného prostředí a popsat, jakými procedurami budeme chránit soukromí vybraných jedinců. Z toho důvodu jsme volili anonymní dotazník. Poté jsme si promysleli, jak budeme data shromažďovat, a to včetně procedury sběru dat, včetně technického vybavení, které bude použito, ale také zamýšlené procedury analýzy dat, včetně jejich vyhodnocení a třídění. Jako základní výzkumný cíl jsme si stanovili sběr kompletních dat od 100 respondentů – českých rodičů žijících v Irské republice, jejichž děti navštěvují irské školy.

Poté jsme si vytvořili plán organizaci výzkumu, formátování a prezentování našich dat, interpretací a závěrů. Jak již bylo uvedeno, museli jsme také promyslet reliabilitu a validitu dat, a také zpětnou vazbu se zkoumanými jedinci. Vzhledem ke specifickým našeho výzkumu jsme rovněž museli promyslet časový plán provádění výzkumu, což bylo vzhledem k velkému geografickému rozptylu respondentů poměrně obtížné.

Následně jsme si stanovili techniku sběru dat. Pro přehlednost zpracování dat jsme zvolili dotazník typu „multiply choice“. Primárně jsme se snažili zjistit, zda rodiče dětí, které navštěvují irské školy, shledávají v docházce do irských škol výhody, popřípadě nevýhody, ve srovnání se školami českými. Pro kvantifikaci odpovědí jsme pak stanovili 5 stupňů odpovědí, a to na škále od 1 do 5. Ve slovní podobě pak šlo o vyjádření postoje „zcela souhlasím“ (kvantifikátor 1), „částečně souhlasím“ (kvantifikátor 2), „nelze

jednoznačně říci, zda souhlasím či nesouhlasím“ (kvantifikátor 3), „částečně nesouhlasím“ (kvantifikátor 4) a konečně „zcela nesouhlasím“ (kvantifikátor 5). Tento způsob hodnocení jsme pak mohli analyzovat jak numericky, tak i graficky.

Samotné otázky v rámci výzkumu jsme pak formulovali jako tvrzení porovnávajících věci odlišné pro české a irské školství. Záměrně jsme volili tvrzení takového charakteru, aby byli rodiče schopni jednoznačně odpovědět na škále od 1 do 5 a tím mohlo dojít k přehledné kvantifikaci dat. Sady otázek jsme rozdělili na několik skupin podle zaměření dotazů a následně jsme prováděli jejich selekci.

První skupina výzkumných otázek byla zaměřena na postoj rodičů k povinnému nošení školních uniforem na irských školách:

- O 1: Nošení školních uniforem je pro rodinu finančně výhodné.
- O 2: Děti díky školní uniformě nečelí žádné formě ekonomické šikany.
- O 3: Nošení školní uniformy potlačuje individualitu dítěte.

Další skupina výzkumných otázek byla věnována postoji rodičů k povinné výuce irského jazyka, který je používán vedle angličtiny jako druhý úřední jazyk v Irské republice:

- O 4: Výuka irštiny je pro moje dítě celkově přínosem.
- O 5: Výuka irštiny je prováděna zábavnou formou.
- O 6: Moje dítě má problémy se zvládnutím předmětu „Irský jazyk“.

Obdobně byl zkoumán i postoj rodičů k povinné výuce předmětu náboženství, vesměs římsko katolického.

- O 7: Předmět „náboženství“ dělá mému dítěti velké problémy.
- O 8: Považuji výuku předmětu „náboženství“ za přínos pro mravní rozvoj mého dítěte.
- O 9: Počet hodin předmětu „náboženství“ považuji za zbytečně vysoký.
- O 10: Formu výuky předmětu „náboženství“ považuje mé dítě za atraktivní.
- O 11: Výuku předmětu „náboženství“ považuje mé dítě za zcela zbytečnou.

Tři otázky se týkaly rovněž problematiky smíšených škol, které jsou v posledním desetiletí v Irsku zaváděny, čímž se mění staletá tradice jednopohlavních škol.

- O 12: Považuji za správné, že většina škol má smíšené třídy (chlapce i dívky).

O 13: Smíšené třídy jsou lepší pro přirozené sociální kontakty mezi chlapci a dívkami.

O 14: Smíšené třídy vedou k častějším sexuálním kontaktům mezi chlapci a dívkami.

Předposlední sada výzkumných otázek byla věnována jazykové přípravě dětí imigrantů v Irské republice:

O 15: Jazyková příprava pro cizince mému dítěti pomohla při zvládnutí problémů s jazykem.

O 16: Jazyková příprava pro cizince mému dítěti pomohla při zvládnutí problémů s učivem.

O 17: Považuji jazykovou přípravu pro cizince za zbytečnou.

O 18: Považuji jazykovou přípravu pro cizince za formu diskriminace vůči dětem z ciziny.

O 19: Děti cizinců mají málo hodin jazykové přípravy.

Závěrečná sada výzkumných otázek byla změřena na celkové hodnocení školského systému a klimatu ve školách:

O 20: Systém školství v Irské republice je přísnější než český školský systém.

O 21: Irský systém školství nutí žáky zvládnout větší množství učiva.

O 22: Irský systém školství méně děti stresuje.

O 23: Na irských školách je více šikany než na českých školách.

O 24: Děti cizinců nejsou dostatečně sociálně začleněny do kolektivu ve třídách.

O 25: Irský systém školství lépe připravuje pro budoucí kariéru dítěte.

## **Provádění dotazování**

Pro samotné dotazování jsme museli stanovit základní organizační plán, aby bylo reálné provést výzkum v relativně krátkém časovém intervalu. Dále jsme si museli stanovit místo dotazování. Na základě těchto determinantů jsme pak volili vhodnou metodu a vhodnou formu dotazování. Jelikož vzorek respondentů našeho výzkumu je specifický tím, že je rozložen na velkém území z hlediska rozlohy, volili jsme zcela zásadní otázku, jak samotné dotazování fyzicky provádět. Osobní návštěvy reálně nepřipadaly v úvahu, jelikož u tak širokého spektra osídlení území Irské republiky imigranty českého původu, kdy jsou rozptýleni prakticky po celém území státu, neumožňuje použít osobní kontakt s respondenty. Alternativní forma, tedy rozeslání dotazníků na irské školy a následné

kontaktování rodičů dětí českého původu, se jevílo jednak jako časově velmi náročné, ale také jako finančně velmi nákladné, neboť tarify irské pošty jsou poměrně vysoké.

Nakonec jsme zvolili online formu dotazování. V první fázi jsme se seznámili s online servery zaměřené na tvorbu dotazníků, které umožňují komunikaci v českém jazyce. Jde o to, že velká část rodičů pocházejících z České republiky často nemá příliš vysokou úroveň anglického jazyka a dávají přednost písemné komunikaci v českém jazyce. Nabídka serverů umožňujících tvorbu vlastních dotazníků je poměrně pestrá, některé z nich jsou dokonce zdarma. U těch jsme začali, protože freeware je velmi často lepší než placené programy, předpokládali jsme tedy analogicky totéž u webových dotazníků. Poté jsme si v několika z nich vyzkoušeli vytvořit krátký dotazník a vyplnit, abychom měli přehled, jak budou vypadat výstupy. Nedá se říci, že bychom narazili na vyloženě špatně provedený online dotazník, proto jsme se nakonec rozhodovali na základě subjektivního náhledu na snadnost tvorby dotazníků, snadnost jejich vyplňování, grafickou přehlednost i přehlednost výstupů. U některých serverů jsme zase zjistili, že mohou být blokovány firewally v Irsku, neboť jsou vzhledem ke svým IP adresám (lokalizované v České republice) považovány za škodlivé stránky. Z výše uvedených důvodů jsme nakonec nepoužili jinak populární servery Výzkumy.cz (<http://www.vyzkumy.cz>), Vyplňto.cz (<http://www.vyplnto.cz>), Dotazníky.cz (<http://www.dotazniky.cz>).

Pro svůj výzkum jsme na základě porovnání dotazníkových serverů zvolili server „Our Survey“ (<http://oursurvey.biz>). Kromě jednoduchosti vyplňování hrálo významnou roli i to, že je server mezinárodně akceptovatelný pro všechny hardwarové i softwarové firewally používané v Irské republice. Alespoň nás nikdo z respondentů nekontaktoval s tím, že by nastaly nějaké problémy s přihlašování se k serveru. Naopak se to běžně stává u serverů s koncovkou \*.cz a také s IP adresou příslušné k České republice.

V následující fázi jsme využili webové servery věnované lidem českého původu, kteří žijí v Irské republice, stejně jako sociální sítě (zejména Facebook), kde jsou rovněž zájmové stránky věnované Čechům žijícím v Irsku. Návštěvníky webových stránek jsme vždy oslovili s výzvou a prosbou, zda by nás nemohli kontaktovat za účelem vyplňování zmíněného dotazníku. Následně jsme jim přeposlali odkaz na server „Our Survey“ a ještě jednou požádali o vyplnění. Snažili jsme se oslovit lidi z celé Irské republiky, aby nedocházelo ke statistickému zkreslení v důsledku dobrých či špatných zkušeností rodičů s jedním typem škol v určité lokalitě.

V průběhu 4 týdnů, od poloviny listopadu 2013 do poloviny prosince 2013, pak probíhal samotný online výzkum. Po dovršení požadovaného vzorku online výzkumu jsme webový dotazník uzavřeli, aby nedocházelo k možnému hackerskému útoku či ke zkreslování dat ze strany respondentů, kteří by případně mohli do dotazníku vstupovat opakovaně. Na základě získaných přehledů dat jsme následně provedli kontrolu, abychom měli jistotu, že nedošlo k nějaké formě zkreslování vstupních data, a začali jsme připravovat statistické vyhodnocení výzkumu.

### **Statistická analýza dotazování rodičů**

V rámci statistického zpracování jsme museli vycházet ze struktury otázek. Všechny otázky byly postaveny na principu “multiply choice“ dotazníku, přičemž hlavním zájmem bylo zjistit, zda rodiče dětí českého původu spatřují v navštěvování irských škol výhody či nevýhody ve srovnání se školami v České republice. Aby však byli rodiče nuceni nad otázkami přemýšlet, záměrně jsme některé otázky strukturovali tak, že odpověď kladného typu (například „zcela souhlasím“) nebyla zcela evidentně spojena s výhodností irských či naopak českých škol. To by totiž mohlo vést ke schematickému „odklikávání“ jen některých typů odpovědí a respondenti by se nad skutečným významem otázky příliš nezamýšleli. Strukturu nekorigovaných otázek a odpovědí ukazuje Tabulka 1:

TABULKA 1 – Statistika odpovědí získaných pomocí online výzkumu

Číslo otázky	Odpověď respondenta				
	1	2	3	4	5
1	54	21	15	4	6
2	58	31	4	2	5
3	11	22	19	16	32
4	27	23	14	14	22
5	27	23	35	8	7
6	13	20	27	20	20
7	20	14	26	13	27
8	23	19	25	17	16
9	45	13	18	9	15
10	11	18	34	15	22
11	30	19	19	11	21
12	92	0	3	0	5
13	90	4	4	0	2
14	11	8	15	22	44
15	71	7	14	5	3
16	70	7	16	6	1
17	8	3	9	13	67
18	9	2	13	8	68
19	16	10	40	15	19
20	7	3	38	12	40
21	7	4	31	15	43
22	44	24	26	5	1
23	10	4	48	10	28
24	17	15	23	19	26
25	20	16	45	11	8

Jak již bylo uvedeno, některé otázky byly záměrně převrácené kvůli objektivitě průzkumu. Proto jsme pro vyhodnocení dat museli provést reverzi z hlediska kladného či záporného postoje rodičů dětí českého původu vůči irskému vzdělávacímu systému. Jako první krok jsme tedy provedli redukci primární tabulky s odpověďmi. V další fázi pak začalo zpracování sekundární tabulky. V této tabulce byly jako směrodatné postoje považovány ty, které upřednostňují irský vzdělávací systém ve srovnání s českým školským systémem. Díky úpravě reverzního přístupu do jednotné logické roviny jsme mohli provést seriózní kvantifikaci nasbíraných dat. Tak bylo možno zajistit stejnou kvantifikaci dat z hlediska logiky.



Z tabulky je zcela zřejmé, že jsme museli provést reverzi odpovědí u následujících tvrzení:

Otázka číslo 3 – „Nošení školní uniformy potlačuje individualitu dítěte.“ Zde jsme záměrně podtrhli možnost, že někteří rodiče se staví k nošení uniforem v irských školách negativně a považují ho za potlačování osobností svých dětí.

Otázka číslo 6 – „Moje dítě má problémy se zvládnutím předmětu Irský jazyk.“ Zde jsme narazili na fakt, že část dětí má problém se zvládnutím irštiny jako jednoho ze dvou oficiálních jazyků užívaných v Irské republice.

Otázka číslo 7 – „Předmět náboženství dělá mému dítěti velké problémy.“ V této otázce jsme narazili na asi největší problémy konfrontace českého a irského školství. Tím je povinná výuka předmětu „Religious Education“ (náboženství), který nahrazuje občanskou nauku a podobné předměty, typické pro české školy. Zejména mezi ateistickými rodiči se dá předpokládat velké procento nesouhlasu s tímto typickým rysem irského vzdělávacího systému.

Obdobným problémem ve formě negativně laděného tvrzení se zabývaly i další 2 otázky: Otázka číslo 9 – „Počet hodin předmětu „náboženství“ považuji za zbytečně vysoký“ a otázka číslo 11 – „Výuku předmětu „náboženství“ považuje mé dítě za zcela zbytečnou.“

Na další zajímavý rys některých irských škol, tedy jednopohlavní (čistě chlapecké či čistě dívčí) střední školy, které donedávna převažovaly nad smíšenými, se zabývá další sada otázek, z nichž jednu jsme opět postavili reverzně: Otázka číslo 14 – „Smíšené třídy vedou k častějším sexuálním kontaktům mezi chlapci a dívkami.“

Několik tvrzení (otázek) v dotazníku bylo rovněž věnováno podpoře výuky angličtiny pro děti imigrantů. Abychom vyloučili jen jednostranně pozitivní hodnocení, snažili jsme se opět postavit některé otázky převráceně: Otázka číslo 17 – „Považuji jazykovou přípravu pro cizince za zbytečnou.“, dále pak otázka číslo 18 – „Považuji jazykovou přípravu pro cizince za formu diskriminace vůči dětem z ciziny.“, a otázka číslo 19 – „Děti cizinců mají málo hodin jazykové přípravy.“

Také náročnost a atmosféra v irských školách byly podrobeny bližšímu zkoumání, přičemž některé otázky byly reverzně pojaty. V konkrétní podobě šlo o provedení logické reverze u těchto otázek z dotazníku:

Otázka číslo 21 – „Irský systém školství nutí žáky zvládnout větší množství učiva.“. Tady jsme chtěli zjistit, jak negativně se staví děti i rodiče vůči kvantům látky, které musí děti zvládat v rámci plnění školních povinností.

Otázka číslo 23 – „Na irských školách je více šikany než na českých školách.“- hodnotila citlivé téma, které se v poslední době řeší i na českých školách. Cílem bylo zjistit, zda formálně téměř nulová šikana na českých školách je vyšší či menší než na školách v Irsku, kde děti musí nosit uniformy. S tím souvisí i reverzně pojaté tvrzení u otázky číslo 24 – „Děti cizinců nejsou dostatečně sociálně začleněny do kolektivu ve třídách.“

Celkově lze říci, že výše uvedené otázky evokovaly negativní náhled na irský systém školství, zatímco zbývající otázky naopak evokovaly pozitivní rysy irského školského systému. Po provedení uvedených korekcí byla tedy vyhotovena sekundární tabulka, která přináší následující statistická data:

TABULKA 2: Statistika obsahující korigované hodnoty označující pozitivní či negativní postoje rodičů žáku českého původu vůči irskému vzdělávacímu systému.

Číslo otázky	Postoj respondenta (odpověď)				
	1	2	3	4	5
1	54	21	15	4	6
2	58	31	4	2	5
3	32	16	19	22	11
4	27	23	14	14	22
5	27	23	35	8	7
6	20	20	27	20	13
7	27	13	26	14	20
8	23	19	25	17	16
9	15	9	18	13	45
10	11	18	34	15	22
11	21	11	19	19	30
12	92	0	3	0	5
13	90	4	4	0	2
14	44	22	15	8	11
15	71	7	14	5	3
16	70	7	16	6	1
17	67	13	9	3	8
18	68	8	13	2	9
19	19	15	40	10	16
20	7	3	38	12	40
21	43	15	31	4	7
22	44	24	26	5	1
23	28	10	48	4	10
24	26	19	23	15	17
25	20	16	45	11	8

	Postoj respondenta (odpověď)				
	1	2	3	4	5
Procent	40	15	23	9	14

Legenda k numerickému hodnocení postojů:

1 = zcela souhlasím

2 = částečně souhlasím

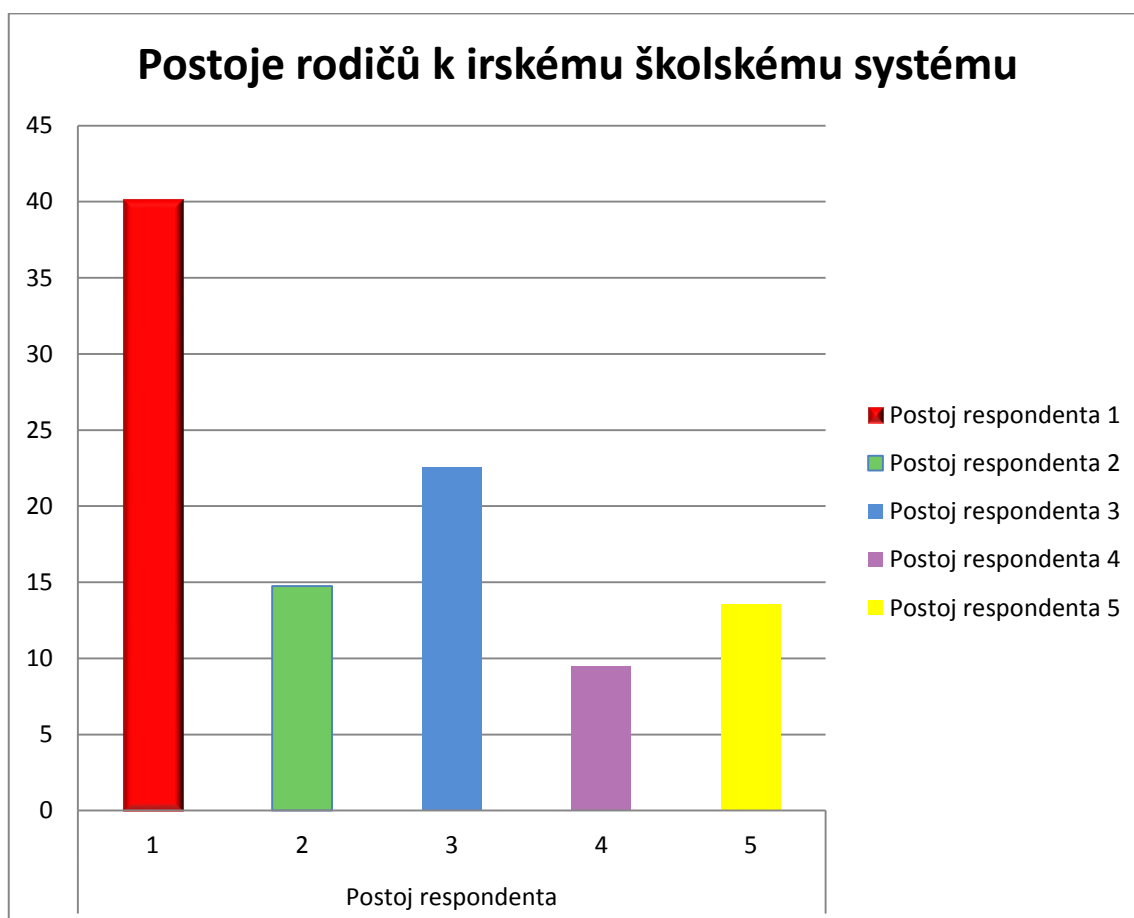
3 = nelze jednoznačně říci, zda souhlasím či nesouhlasím

4 = částečně nesouhlasím

5 = zcela nesouhlasím

Po vyhodnocení všech 25 otázek se dá říci, že rodiče irských školáků českého původu vidí v 65 procentech pozitivní rysy irského školského systému ve srovnání s tím, který měli možnost poznat v České republice. Jde o natolik zřejmou většinu, že ji nelze považovat za výsledek výrazně ovlivněný statistickou odchylkou. Naopak u 23 procent odpovědí převažuje názor, že český školský systém je lepší než irský, což ukazuje, že některé rysy českého školského systému vnímá významná část rodičů jako lepší.

Zde je pro větší názornost uveden souhrnný graf:



*OBRÁZEK 1: Graf znázorňující kladné postoje rodičů dětí českého původu vůči různým aspektům irského systému vzdělávání (1 = nejlepší, 5 = nejhorší).*

Jako nejvýraznější pozitiva vnímají rodiče následující rysy irského školského systému:

- Jazyková příprava dětí imigrantů. Podle otázek, které jsou této problematice věnovány, je tento fakt považován za pozitivní u 76 až 80 procent rodičů (podle druhu otázky), zatímco negativní postoj má jen nepatrná minorita rodičů – celkově tvoří negativní odpovědi u různých otázek od 11 procent rodičů.

- Nošení školních uniforem. I když značná část rodičů (33 procent) považuje nošení uniforem za formu potlačení individuality dítěte, zároveň ji berou ve více než 80 procentech rodiče jako ekonomicky výhodnou variantu pro rodiny i jako prevenci proti ekonomické šikaně.
- Stále se zvyšující počet smíšených škol, což je v souladu s reformou irského školství, která začala na přelomu tisíciletí. Tento rys je shodný s drtivou většinou českých škol a rodičům dětí českého původu tedy evidentně vyhovuje.

Mezi jediný rys, který byl českými rodiči hodnocen spíše negativně, je povinná výuka náboženství. I když rodiče připouští kladný vliv na rozvoj mravní výchovy mládeže (42 procent příznivců versus 33 procent odpůrců toho tvrzení), mnozí rodiče (58 procent respondentů) považují počet hodin výuky náboženství za zbytečně vysoký.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo provedení komparace základních rysů typických pro školské systémy České republiky a Irské republiky z hlediska multikulturní výchovy. Jak prokázaly výsledky dotazníkového šetření, rodiče dětí českého původu, které navštěvují školy v Irské republice, vnímají systém irského školství velmi kladně, a to i přes veškeré těžkosti spojené se změnou známého kulturního prostředí. Je zřejmé, že velký vliv na začlenění dětí českých imigrantů má promyšlená koncepce multikulturní výchovy, která umožňuje českým dětem, aby se úspěšně začlenily do irské společnosti. I přes některé prvky, které českým imigrantům činí v rámci systému vzdělávání v Irsku problémy (například výuka náboženství) se dá říci, že většina prvků irského školství motivuje děti z přistěhovaleckých rodin ke kladnému postoji k irským školám. Srovnání školských systémů pak vyznívá pro české školy dosti nelichotivě a mohlo by sloužit jako jeden z podkladů k dalším změnám v rozvoji koncepce multikulturní výchovy v České republice.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika - vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0817-X.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 9788096843756.

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

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro demokracii a kulturu, 1999. ISBN 80-85959-47-X.

BARTLETT, Thomas. *Ireland: A History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-1107422346.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Clarendon Press, 1995. ISBN 0-19-827949-3.

MAREŠ, Miroslav. *Etnické menšiny a česká politika*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-050-0.

MAY, Stephen. *Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. London: The Falmer Press, 1999. ISBN 0-7507-0768-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

SMÉKAL, Vladimír. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-85947-82-X.

ŠÍŠKOVÁ, Taťána. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

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

TAYLOR, Charles. *Multiculturalism and The Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1992. ISBN: 978-06-9108-7863.

Metodický pokyn „*Intercultural education in the primary schools*“ – In: webové stránky „National Council for Curriculum and Assessment“ – <http://www.ncca.ie>.

Metodický pokyn „*Kritéria a indikátory*“. In: webová stránka NÚV (Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) - <http://www.nuov.cz/ae/priloha-c-6-kriteria-a-indikatory>.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003*. Praha: ČŠI, 2003.

Webové stránky „*Národní informační centrum pro mládež*“ – <http://www.nicm.cz>.

Webová stránka irského ministerstva školství - <http://www.education.ie>.

Webová stránka „*National school (Ireland)*“ - [http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_school\\_%28Ireland%29](http://en.wikipedia.org/wiki/National_school_%28Ireland%29).

Webová stránka o keltských jazycích - <http://www.jazyky.com/irstina-a-pribuzne-gaelske-jazyky>.

Webový odkaz: „*Český pedagogický tezaurus*“. In: Národní pedagogické muzeum knihovna J.A. Komenského. Webový odkaz: <http://npmk.cz/node/21>.

Webový odkaz: „*Rasismus a xenofobie v Maďarsku*“. Dostupný z WWW: [http://aa.ecn.cz/img\\_upload/9e9f2072be82f3d69e3265f41fe9f28e/Microsoft\\_Word\\_\\_\\_x-enofobie\\_v\\_Ma\\_arsku03.pdf](http://aa.ecn.cz/img_upload/9e9f2072be82f3d69e3265f41fe9f28e/Microsoft_Word___x-enofobie_v_Ma_arsku03.pdf).

„*Zpráva o situaci romské komunity*“. In: [www.vlada.cz](http://www.vlada.cz) (odkaz: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/zprava-o-situaci-romske-komunity---cast-i-1428>).



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Graf znázorňující kladné postoje rodičů dětí českého původu vůči různým aspektům irského systému vzdělávání - strana 44

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Statistika odpovědí získaných pomocí online výzkumu - strana 40

Tabulka 2 - Statistika obsahující korigované hodnoty označující pozitivní či negativní postoje rodičů žáku českého původu vůči irskému vzdělávacímu systému - strana 43

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI – Rešerše použité literatury – strana 52

Příloha PII – Slovník pojmů použitých v bakalářské práci – strana 59

Příloha P III – Dotazník pro rodiče českého původu – strana 62

## PŘÍLOHA PI – REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika - vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0817-X.**

V knize je rozpracována škála problémů z oblasti sociální pedagogiky, jako například profesiogram a legislativní zakotvení práce sociálního pedagoga v různých resortech, dále pak problémy kompetencí sociálních pedagogů v praxi. Mezi základní kompetence, které jsou analyzovány, patří výchovně vzdělávací kompetence, kompetence převýchovy, kompetence poradenství, kompetence prevence a manažerská kompetence.

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 97-88096843-756.**

Autorka v práci zpracovává teorii sociální pedagogiky jako systém společenské pomoci, jenž je využíván zejména v konfliktních situacích. Sociální pedagogika je v tomto procesu postavena na dvou primárních procesech. V knize je použit teoretický přístup, který se zaměřuje na rozpoznání, pomoc a hledání optimálních forem kompenzace pro ty institucionalizované a volné sociální skupiny, které existují v natolik sociálně dysfunkčním prostředí, že si nejsou individuálně i ve skupině schopny pomoci sami.

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

Autor se v této publikaci zabývá vědecky zdůvodněným rozlišením multikulturality, interkulturality a plurality. Přináší také pohled na vztah pedagogiky, andragogiky a multikulturality. Kniha je rovněž doplněna autorovými fotografiemi, které mají vysokou výpovědní uměleckou hodnotu a zobrazují kulturní souvislosti života Romů. Knihu rovněž obohacuje analýzou textů studentů, vyvolaných hrami italského specialisty Duccia Demetria, a prezentace jejich názorů a emocionálního přístupu k sociální etice.

**BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro demokracii a kulturu, 1999. ISBN 80-85959-47-X.**

Kniha seznamuje se základními fakty a pojmy spjatými s mnohoznačným termínem multikulturalismus. Diskutuje filosofická zdůvodnění multikulturních politik pocházející z liberálního i radikálního tábora. Zároveň probírá přístupy k mezirasovému a mezikulturnímu soužití v USA, Austrálii, Kanadě a západní Evropě a v perspektivě těchto zkušeností navrhuje možná východiska politiky soužití Čechů a Romů.

**BARTLETT, Thomas. *Ireland: A History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-1107422346.**

Kniha popisuje vývoj irského národu v průběhu několika staletí. Přitom zkoumá aspekty vývoje ekonomického, politického, ale také kulturního. Zvláštní zřetel je věnován problematice soužití s příslušníky anglického národa, kteří po staletí irské území okupovali, na druhé straně však irskou kulturu i ekonomiku nesporně obohatili a vtiskli irskému životnímu stylu typicky ostrovní tvář.

**FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.**

Publikace obsahuje přehled poznatků moderní psychologie, které mají vztah k problémům vzdělávání a výchovy. Informace jsou předkládány srozumitelně a jsou vždy spojeny s aplikací na praktické činnosti učitele. Tato učebnice patří celé roky mezi nejvíce používané příručky pro učitele nejen v jeho domovině, ale také v České republice. Zvláště velký přínos měla publikace při tvorbě první vlny Školních vzdělávacích plánů.

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

Tato publikace se opírá o historické, právní, mezinárodní i sociologické analýzy, které jsou zaměřeny na vývoj a proměny etnických vztahů, na postavení a situaci národnostních menšin u nás, na poměry v sousedních zemích, na kořeny a mechanismy války v bývalé

Jugoslávii, respektive v Bosně a Hercegovině, a v neposlední řadě na situaci a etnické poměry v zemích Evropské unie.

**CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

Tato publikace přináší základy kvantitativně orientovaného výzkumu v pedagogice. Objasňuje podstatu klasického pedagogického výzkumu a analyzuje jeho základní fáze. Pozornost věnuje informačním zdrojům pedagogického výzkumu a předkládá výhody i nevýhody kvantitativního přístupu. Věnuje se otázkám měření v pedagogickém výzkumu. Autor se zaměřuje na běžně používané metody, ale také na metody v pedagogickém výzkumu méně časté (sémantický diferenciál, Q-metodologie, faktorová analýza, shluková analýza).

**KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.**

Publikace podává komplexní pohled na historii i současnost sociální pedagogiky u nás i v zahraničí. Seznamuje s jejími metodologickými východisky a charakterizuje ji jako vědní disciplínu i jako frekventovaný studijní obor. Dále se věnuje problematice sociálního prostředí, škole a výchovným institucím z pohledu sociální pedagogiky, sociálně pedagogické komunikaci, aktuálním možnostem oboru při pomoci v nejrůznějších životních situacích, otázkám multikulturního soužití a celé šíři sociálně výchovného působení v terénu.

**KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1511-9.**

Předmětem monografie je výuka žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách v České republice. Pozornost je věnována zejména charakteristice souvisejících pojmů bilingvismus, dvojjazyčnost, žák s odlišným mateřským jazykem a různému chápání těchto pojmů různými autory. Kniha je doplněna celou řadou příkladů z praxe, které ukazují pestrost dané problematiky.

**KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Clarendon Press, 1995. ISBN 0-19-827949-3.**

Autor publikace prezentuje úvahy o multikulturním politickém uspořádání. Podle něj je potřeba odlišovat tři typy kolektivit: „Národní minority“ (svébytné a potenciálně samosprávné society v rámci širších státních útvarů), „etnické skupiny“ (populace imigrantů, kteří opustili své národní společenství a žijí na území cizího státu) a „nová sociální hnutí“ (asociace a hnutí gayů, žen, chudých či postižených, kteří jsou marginalizováni v rámci vlastního národního společenství nebo vlastní etnické skupiny).

**MAREŠ, Miroslav. *Etnické menšiny a česká politika*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-050-0.**

V této knize se autoři pokoušejí charakterizovat vztah významných českých politických stran k etnické problematice. Pozornost výzkumu byla zaměřena na období po listopadu 1989, protože až pád režimu umožnil svobodnou formulaci a prosazování stranických názorů v pluralitním spektru. V příspěvcích jednotlivých autorů čtenář nalezne jak obecnější teoretické modely vztahu státu k etnickým menšinám a jejich odezvu ve státní politice, tak i konkrétní pohledy na to, jak české politické strany vnímají např. tzv. romskou otázku.

**MAY, Stephen. *Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. London: The Falmer Press, 1999. ISBN 0-7507-0768-2.**

Autor uvádí nové pohledy na problematiku multikulturalismu, a to zejména na základě zkušeností ze Spojených států, kde docházelo v druhé polovině devadesátých let dvacátého století k celé řadě rasových nepokojů. Autor zkoumá pohledy na příčiny těchto jevů v globálních souvislostech přehřátí ekonomiky v USA a Kanadě a s tím souvisejícím prohlubováním sociálních rozdílů.

**PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.**

Publikace popisuje, co se opravdu děje ve školách, co si z nich děti vlastně odnášejí, ale také, jaké je naše školství ve srovnání se světem. Kniha je nově koncipovaná učebnice

soudobé pedagogiky, která českému čtenáři v ucelené formě zpřístupňuje moderní teorii a praxi školního vzdělávání. Na řadě příkladů objasňuje, jakými proměnami prochází ve světě škola, jaké nové formy vzdělávacích procesů se dnes uplatňují a jak je pedagogická věda studuje. Dílo se tak stává významným příspěvkem k diskusi o směřování transformace českého školství.

**PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.**

V této publikaci autor shromáždil v přehledné práci informace o současném stavu a trendech v pedagogických vědách. Zabývá se klíčovými poznatky i otevřenými otázkami. Velká pozornost je věnována výzkumným metodám a informačním pramenům. Kniha je určena zájemcům o studium učitelství, studentům pedagogických a sociálních oborů, učitelům, pracovníkům v oblasti managementu a státní správy ve školství. Je vhodná pro všechny typy škol a může sloužit i jako referenční příručka pro odborníky v praxi.

**PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-709-1.**

V této publikaci je analyzován současný svět, pro který je charakteristická vysoká míra setkávání lidí odlišných kultur, ras a národů. Ta má někdy podobu mírového soužití a spolupráce, jindy však i konfliktů. Autor podává v informačně velice bohaté knize přehled dosavadních znalostí shromážděných v posledních letech. Zabývá se jak teoretickými koncepcemi, tak výzkumnými zjištěními např. o rozdílech mezi kulturami, o psychických problémech imigrantů a etnických minorit, o rozdílech komunikačních stylů.

**PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.**

Autor se zabývá problémy soužití a spolupráce lidí z různých etnických, rasových a kulturních společenství jsou v dnešním světě. Multikulturní výchova stala nedílnou součástí školního vzdělávání. Její realizace v praxi však stále není dostatečně zajištěna. Tato příručka si proto klade za cíl poskytnout poznatky, které tvoří základ multikulturní výchovy. Autor objasňuje teorii a praxi multikulturní výchovy na četných příkladech a výzkumech, jak z českého prostředí, tak ze zahraničí.



**SMÉKAL, Vladimír. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit.* Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-85947-82-X.**

Kniha uvádí do všech významných témat psychologie osobnosti a pomáhá formovat způsoby myšlení o osobnosti. Pojednává o tom, z čeho se osobnost skládá, jaké jsou složky osobnosti a druhy vlastností. Objasňování osobnosti se opírá o nejnovější poznatky z výzkumů osobnosti a ze světové odborné literatury. Zvolený postup výkladu vede čtenáře krok za krokem k psychologickému poznání úlohy vlastností osobnosti v řízení lidského vědomí a jednání.

**ŠIŠKOVÁ, Taťána. *Menšiny a migranti v České republice.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.**

Publikace obsahuje tři části, ve kterých je věnována pozornost sociálně-psychologickému pohledu na komunikaci mezi lidmi a na její složitost, se speciálním zaměřením na faktory, které ji komplikují; odbornému demograficko-geografickému pohledu na migraci, její trendy, možnosti, limity a zákonitosti, dále pak právnímu pohledu na závazky, které naše země přijala podepsáním asociační dohody se státy Evropské unie. Mimo jiné je zde zmíněna i problematika volného pohybu osob v rámci zemí EU.

**ŠIŠKOVÁ, Taťána. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.**

Publikace obsahuje základní informace o národnostních menšinách a zvycích etnik, výsledky výzkumu postojů mládeže základních a středních škol, vytváření modelových situací neporozumění a xenofobie pomocí interaktivních her. Publikaci pomohli autorce připravit přední čeští a slovenští psychologové, sociologové, pedagogové, antropologové a další odborníci z oblasti sociálních věd. Vytvořili tak příručku výchovy dětí a mládeže k toleranci a proti rasismu.

**TAYLOR, Charles. *Multiculturalism and The Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1992. ISBN: 978-06-9108-7863.**

Celá publikace je vlastně sborník, který mimo jiné obsahuje Taylorovu významnou studii „Politika uznání“, v níž legitimizuje nárok na multikulturní uznání kulturně definovaných identit v liberálně demokratických společnostech. Tato studie vyvolala živou diskusi zejména ve Spojených státech. Sborník rovněž obsahuje komentáře Susan Wolfové, Stevena C. Rockefellera, Michaela Walzera, Jürgena Habermase a Kwame Anthonyho Appiaha.

## **PŘÍLOHA PII - SLOVNÍK POJMŮ POUŽITÝCH V BAKALÁŘSKÉ PRÁCI**

### **Edukace**

Původ slova „edukace“ odkrývá teorii její funkce: latinské slovo „educare“ pochází z kořenů znamenajících „vedení ven“ nebo „vedení vpřed“ s možnými implikacemi vývoje vrozených schopností a rozšíření horizontů. Formální vzdělání probíhá, když si společnost, skupina nebo jednotlivec sestaví učební osnovu pro vzdělání lidí, obvykle mladých. Formální vzdělání může být systematické a důkladné, ale sponzor vzdělání může hledat vlastní výhody při formování vnímavých mladých žáků.

### **Edukační strategie**

Jde o systémově, holisticky uspořádané vyučovací a výchovné metody a postupy pedagogů, kterými jsou rozvíjeny osobnostní vlastnosti, vědomosti, dovednosti, návyky a učební taktiky a techniky žáků a studentů. Jejich význam je v praktickém uplatňování teoretických pouček z oblasti edukace v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Jejich použití pak stanoví školské systémy, v rámci školy pak školní vzdělávací programy.

### **Irská republika**

Irská republika, irsky Éire, anglicky Ireland – stát v severozápadní Evropě převážně na ostrově Irsko v Atlantském oceánu; 70 285 km<sup>2</sup>, 3,7 mil. obyvatel (1998), hustota zalidnění 52 obyv./km<sup>2</sup>, hlavní město Dublin (irsky Baile Átha Cliath, 481 000 obyvatel, aglomerace 953 000, 1996); úřední jazyky irština a angličtina, měnová jednotka 1 irská libra (IEP) = 100 pencí. Administrativní členění: 4 provincie s 27 hrabstvími. Stát vzniknul v roce 1922 odtržením od Spojeného království.

### **Komparace**

Komparace (z lat. comparare, srovnávat) má několik významů: obecně srovnání, např. v literatuře dvou literárních děl, dvou délek při měření, dvou vzorků, stupňování – v jazykovědě stupňování přídavných jmen a příslovcí. Od slova komparace jsou odvozeny

též slovní spojení „komparační lingvistika“, dále pak „Komparativní religionistika“, „komparatistika“ nebo třeba komparační mikroskop

## **Multikulturalismus**

Multikulturalismus je myšlenkový a politický směr (kulturní ideologie), který zastává stanovisko, že v jednom demokratickém státě mohou společně žít nejen jednotlivci, ale i skupiny s různou kulturou a zdůrazňuje prospěšnost kulturní rozmanitosti pro společnost a stát. Je živý v zemích, jejichž obyvatelé pocházejí z rozdílného kulturního prostředí a v některých z nich se uplatňuje i jako konkrétní politika státu. Cílem je politicky sjednotit všechny občany bez ohledu na jejich původ, rasu či přesvědčení, a to tak, že si pokud možno zachovají své kulturní odlišnosti. Multikulturalismus je z historického hlediska snahou nabídnout alternativu k národnímu státu, tedy ke zřízení, v němž je hlavním společenským pojítkem sdílená etnicita (v důsledku toho minority nemají stejná kulturní práva jako majorita).

## **Multikulturní výchova**

Multikulturní výchova je akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání. Její začlenění do vzdělání je potřebné, jeho realizace však není jednoduchá. Cílem multikulturní výchovy je vést žáky k tomu, aby chápali kulturní specifickou příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerovali tyto odlišnosti. V českém prostředí se multikulturní výchova většinou zaměřuje na záležitosti soužití s Romy. Je však žádoucí zaměřovat se i na různé imigrantské skupiny žijící v ČR, dále pak na etnika, s nimiž Češi sousedí.

## **Školní uniformy**

Úplně první školní uniformy – dlouhé modré pláště – oblékli žáci v Anglii za Jindřicha VIII. Rozšířily se ale až na přelomu 18. a 19. století, v době, kdy se anglické veřejné školy stávaly nebezpečným místem a chudí chlapci v obnošených šatech často sloužili jako hračka bohatším nebo aristokratickým spolužákům. Tyto drsné hrátky daly základ mnoha

dnes populárním hram jako je fotbal nebo rugby. Uniformita oblékání byla jedním ze způsobů, jak děti zkrotit a nahradit chaos disciplinovaným pořádkem.

## **Školský systém**

Základem školského systému je rozdělení vzdělání do 3 oblastí: primární (základní), sekundární (střední) a terciární (další). V naší zemi je primární vzdělání poskytováno sítí základních škol v délce trvání devíti let. V České republice je povinná devítiletá školní docházka ukotvena v zákoně a může ji předcházet předškolní vzdělání organizováno mateřskými školami. Sekundární vzdělání je poskytováno středními školami a člení se na střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Terciární vzdělání umožňuje absolventům maturitních oborů zvyšovat kvalifikaci na vysokých školách nebo vyšších odborných školách.

## PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE ČESKÉHO PŮVODU

### Dotazník pro rodiče dětí českého původu

Odpovězte prosím zakroužkováním čísla pod větou. Jde vždy o tvrzení, které vyjadřuje postoj ke konkrétnímu rysu, jenž odlišuje české a irské školství. Škála čísel odpovídá těmto postojům:

1 = zcela souhlasím

2 = částečně souhlasím

3 = nelze jednoznačně říci, zda souhlasím či nesouhlasím

4 = částečně nesouhlasím

5 = zcela nesouhlasím

### Sada tvrzení porovnávajících věci odlišné pro české a irské školství:

1. Nošení školních uniforem je pro rodinu finančně výhodné.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

2. Děti díky školní uniformě nečelí žádné formě ekonomické šikany.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

3. Nošení školní uniformy potlačuje individualitu dítěte.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

4. Výuka irštiny je pro moje dítě celkově přínosem.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

5. Výuka irštiny je prováděna zábavnou formou.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

6. Moje dítě má problémy se zvládnutím předmětu „Irský jazyk“.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

7. Předmět „náboženství“ dělá mému dítěti velké problémy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

8. Považuji výuku předmětu „náboženství“ za přínos pro mravní rozvoj mého dítěte.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

9. Počet hodin předmětu „náboženství“ považuji za zbytečně vysoký.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

10. Formu výuky předmětu „náboženství“ považuje mé dítě za atraktivní.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

11. Výuku předmětu „náboženství“ považuje mé dítě za zcela zbytečnou.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

12. Považuji za správné, že většina škol má smíšené třídy (chlapce i dívky).

1 - 2 - 3 - 4 - 5

13. Smíšené třídy jsou lepší pro přirozené sociální kontakty mezi chlapci a dívkami.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

14. Smíšené třídy vedou k častějším sexuálním kontaktům mezi chlapci a dívkami.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

15. Jazyková příprava pro cizince mému dítěti pomohla při zvládnutí problémů s jazykem.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

16. Jazyková příprava pro cizince mému dítěti pomohla při zvládnutí problémů s učivem.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

17. Považuji jazykovou přípravu pro cizince za zbytečnou.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

18. Považuji jazykovou přípravu pro cizince za formu diskriminace vůči dětem z ciziny.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

19. Děti cizinců mají málo hodin jazykové přípravy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

20. Systém školství v Irské republice je přísnější než český školský systém.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

21. Irský systém školství nutí žáky zvládnout větší množství učiva.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

22. Irský systém školství méně děti stresuje.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

23. Na irských školách je více šikany než na českých školách.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

24. Děti cizinců nejsou dostatečně sociálně začleněny do kolektivu ve třídách.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

25. Irský systém školství lépe připravuje pro budoucí kariéru dítěte.

1 - 2 - 3 - 4 - 5