

Inspirace ze zahraničí

Kanadská zkušenost – bohatství kultur a národů

František Trapl

Mít možnost po dobu jednoho roku žít, pracovat, studovat, vést akademické výzkumné šetření a v podstatě mondénně fungovat v Kanadě je inspirací nadmíru opulentní jak pro život osobní, tak profesní i akademický. Věřím, že pouze málokdo se z kratšího či dlouhodobého pobývání v Kanadě navrací nedotčen tamní společností (pomínou-li unikátní čarokrásnou přírodu). Nelze se ani divit, neboť Kanada a její města, jako je zejména Vancouver, se opakovaně už po několik let umísťují na předních příčkách nejlepších míst k životu¹, a to jak pro starousedlíky (potomky evropských osadníků), tak pro imigranty usazující se v Kanadě především po skončení druhé světové války. Národnostní, rasovou, jazykovou a implicitně rovněž kulturní pestrostí je tato země celosvětově proslulá.

Toto bohatství kultur a národů lze pozorovat nejen v makrosvětě na úrovni celospolečenské, ale také na úrovni školy, tedy v prostředí odpovídající mikrosvětě společnosti. Právě v kanadských školách se s vynikajícími výsledky umísťují na předních příčkách v rámci mezinárodních srovnávacích testech PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) také její žáci základních a středních škol, a to ve všech srovnávacích oblastech – v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Kanada je navíc jednou ze zemí s nejnižší procentuální neúspěšností ve čtení mezi socioekonomicky znevýhodněnými studenty a zároveň je jednou ze zemí s nejvyšší procentuální úspěšností ve čtení mezi socioekonomicky znevýhodněnými studenty (Education GPS. OECD, n.d.). Do tohoto prostředí, v němž pojem „cizinec“ ztrácí svůj sémantický význam, neboť jen málokdo z cizinců se v této zemi jako cizinec cítí či je tak vnímán, a v němž lze pojmy „multikulturní“ a „inkluzivní“ považovat za pleonasmy, neboť kanadská společnost implikuje diverzitu a inkluzi, jsem se tedy rozhodl vstoupit s cílem lépe její poznat, ideálně pak natolik, abych byl s to rozklíčovat, co stojí za jejím úspěchem. K tomu mi napomohla realizace výzkumného šetření v rámci vypracovávání dizertační práce na téma bohatství kultur na příkladu kanadského Vancouveru (Trapl, 2020).

Podíváme-li se do odborné literatury (např. Porter, 1965; Temelini, 2008), s níž se snoubí také názory a zkušenosti respondentů výzkumného šetření, zásadním faktorem pro otevřenou, diverzní a v neposlední řadě fungující mnohonárodnostní, mnohojazykovou a mnohokulturní společnost byla aplikace idey biculturalismu, jež se koncem 60. let 20. století rozvinul ve vznik multikulturalismu, v němž měly být nově podporovány také další etnické a kulturní minority žijící na území Kanady, později označené jako *visible minorities* (viditelné menšiny) (Wayland, 1997). Politika multikulturalismu² procházela v průběhu let několika proměnami. Z následující tabulky (Tabulka 1) lze z jednotlivých sloupců, jež indikují jednotlivé dekády od vyhlášení multikulturalismu za oficiální politiku vlády, vyčíst, že pozornost byla postupně věnována otázkám etnicity, sociální rovnosti, občanství a sociálně-ekonomické integraci.

¹ Existuje mnoho žebříčků „nejlepších měst k životu“. Na většině z nich se Vancouver umísťuje na čelních příčkách.

² Vyhlášena premiérem Pierre Trudeauem v říjnu 1971, kdy se Kanada stala první zemí na světě, která se k politice multikulturalismu oficiálně přihlásila.

Tabulka 1
 Vývoj kanadské politiky multikulturalismu

Stages and key elements of multiculturalism	Ethnicity Multiculturalism (1970s)	Equity Multiculturalism (1980s)	Civic Multiculturalism (1990s)	Integrative Multiculturalism (2000s)
Focus	Celebrating differences	Managing diversity	Constructive engagement	Inclusive citizenship
Reference Point	Culture	Structure	Society building	Canadian identity
Mandate	Ethnicity	Race relations	Citizenship	Integration
Magnitude	Individual adjustment	Accommodation	Participation	Rights and responsibilities
Problem Source	Prejudice	Systemic discrimination	Exclusion	Unequal access, “clash” of cultures
Solution	Cultural sensitivity	Employment equity	Inclusiveness	???
Key Metaphor	“Mosaic”	“Level playing field”	“Belonging”	???

Zdroj: Fleras a Kunz (2001).

Na tomto místě nelze rovněž nezmínit kritiku multikulturalismu, která se opakovaně ozývá jak ze strany veřejnosti a politických uskupení napříč ideologickým spektrem, tak ze strany indiánských obyvatel prvních národů (First Nations). Právě tito původní obyvatelé Kanady jsou dáváni za příklad neúspěchu politiky multikulturalismu (např. Schierup, 1997). Nutno podotknout, že tato shoda napříč kanadskou společností vede k úvaze o relevantnosti tohoto závěru, který podpořila i zpravodajka Spojených národů pro práva domorodých obyvatel po návštěvě Kanady v roce 2013 (Anaya, 2013):

„... rozdíl v blahobytu mezi původními obyvateli a lidmi do této skupiny nepatřící se v Kanadě za posledních několik let nezmenšil, nároky původních obyvatel zůstávají trvale nevyřešené a všeobecně se zdá, že mezi původními obyvateli převažuje vysoká nedůvěra vůči vládám na federální i provinční úrovni“³.

Jak už bylo řečeno, škola reflektuje společnost a v Kanadě tomu není jinak. Jak tedy může být kanadská multikulturní škola inspirativní pro české školní prostředí? Jedním z důležitých bodů je nové kurikulum, které je nastaveno tak, aby pružně reagovalo na dynamicky se proměňující společnost a přinášelo do oblasti vzdělávání klíčové změny, které jsou pro společnost v moderním světě 21. století velmi potřebné. Mezi tyto významné změny patří orientace na potřeby žáka, personalizované učení, jež kupříkladu odmítá v USA rozšířené standardizované testování, či větší autonomie pro učitele uchopit svůj předmět způsobem, který pedagogovi i v rámci aktuální situace či kontextu nejlépe vyhovuje.

Dalším důležitým a inspirativním bodem je v edukaci odklonění se od důrazu na obsah vzdělávání k důrazu na rozvoj a podporu kritického myšlení a kreativity. Zde je patrný odklon od tradičního osvojování si vědomostí a znalostí a příklon k umění informace nikoliv znát, nýbrž podrobit kritickému zhodnocení. Tyto nové způsoby tak rozvíjejí kritické myšlení, ale také umění argumentace, umění naslouchání a přijetí druhého, což implikuje otevření jinakosti a odlišnosti, čímž lze zároveň předpokládat nižší pravděpodobnost podléhání strachu, uzavřenosti či nepřijetí. Nové kurikulum

³ (...) Canada faces a crisis when it comes to the situation of the indigenous peoples of the country. The well-being gap between aboriginal and non-aboriginal people in Canada has not narrowed over the last several years, treaty and aboriginal claims remain persistently unresolved, and overall there appear to be high levels of distrust among aboriginal peoples toward government at both the federal and provincial levels.

částečně pobízí také k stírání či úplnému zrušení hranic mezi jednotlivými předměty, což edukační proces vede k tomu, že vybraná témata mohou být probírána z různých perspektiv, promítají se do všech oblastí, jež jsou zahrnuty v kurikulu, a jsou zároveň propojovány s aktuální okolní či vzdálenější realitou, čímž je zachován přesah do praktického života a minimalizuje se tak princip „učení (se) pro učení (se)“.

Jinou inspirací, o níž se v českém prostředí mluví zejména v alternativních vzdělávacích proudech, je v Kanadě hojněji rozšířená podpora žáků k vzájemné kooperaci „na úkor“ tradiční soutěživosti a také vzdělávání pro budoucnost nikoliv pro přítomnost. Nové kurikulum školy pobízí, aby své žáky připravovaly na svět zítřka a aby je vybavily kompetencemi, které pro ně budou v budoucnosti využitelné a které poslouží pro rozvoj a blaho celé společnosti.

Nezanedbatelná pozornost je věnována protagonistům edukativního procesu – učitelům. Ti jsou vnímáni jako kreativní hybatelé a aktéři změn. Proto se některé školy uchylují k pravidelnému dalšímu vzdělávání učitelů (ongoing education), jež spočívá v pravidelném povinném frekventování kurzů s časovou dotací sobotního dopoledne jedenkrát měsíčně. Neméně zajímavý je další rozměr učitelské profese, jímž je tandemová výuka v běžném edukativním procesu. V kanadské škole pak získává profese učitele ještě další roli – je to role mediátora mezi žáky zejména druhé generace imigrantů a jejich rodiči. V tuzemsku tento jev neznáme, ale můžeme zde do budoucna jistě prvky očekávat v situacích komunikace s rodiči ukrajinských žáků.

Spíše problematickou se může jevit otázka hodnot učitele a promítání těchto hodnot v procesu edukace. Otázkou jest, jak se nedostat do sporu s rodiči (kvůli vyučovanému tématu) a zároveň zůstat věrný vlastnímu názoru. Jeví se zde jakýsi rozpor v tom, že učitel sice má díky novému kurikulu větší svobodu v pojetí výuky, přesto ze strany rodičů může vnímat bariéru, která jej vede ke snaze upozadit své hodnotové postoje, aby se nedostal do choulostivé situace kvůli tíživým tématům, která během školní povinné docházky vždy budou součástí výuky. Situace se může jevit až bipolárně nastavena: chceme učitele weberovsky hodnotově neutrálního (srov. Weber, 2013) nebo se přikloníme k Straussovu (1965, s. 77) „nutnému vyjádření mravního soudu k vědeckému popisu politické a společenské reality“?

Dalšími důležitými body v kanadské škole je management školy, od něhož se očekává vize a dostatečná odvaha ke krokům vedoucím ke změně, a také síla komunity, v níž se vytvářejí úzké vztahy mezi školou a rodiči a mezi rodiči navzájem. Ti se podílejí na společných činnostech a extrakurikulárních aktivitách (např. organizace a realizace různých společných oslav, divadelních představeních atp.).

V souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině se česká škola, zejména ta, jejíž půdu navštěvují děti s odlišným mateřským jazykem, může od té kanadské inspirovat ve vytvoření nepedagogické pozice kulturního podpůrného pracovníka. Do jeho kompetencí spadá komunikace mezi rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem a školou a zajišťování překladatele pro jakýkoliv jazyk, v němž je zapotřebí vést komunikaci.

Jistou paralelu lze vyzorovat mezi romskými obyvateli České republiky a prvními národy v Kanadě. Mezi hlavní společné body je možné zařadit chudobu, přetrvávající nedůvěru, stereotypy většinového obyvatelstva vůči minoritě či navzdory snaze jedinců z těchto minorit etablovat se ve většinové mainstreamové společnosti nejsou v ní tito jedinci obvykle plnohodnotně přijímáni. Navzdory výše zmíněnému kurikula některých škol na děti z těchto minoritních skupin prvních národů pamatují a nabízí výuku v jejich mateřském jazyce, případně i děti odlišného původu se mohou učit jazyk svých spolužáků. Tato realita klade zároveň nemalé nároky na pedagogy působící na těchto školách v té podobě, že se musejí učit danému indiánskému jazyku. Zkusme si představit tuto realitu v našem prostředí. Ve zkratce jsem představil, v našich očích možná zvláštnosti, v očích Kanadánů každodenní realitu tamního školního prostředí. Mezinárodní srovnávací testy PISA potvrzují vysokou úroveň nabyté vzdělanosti kanadských dětí, také multikulturní inkluzivní prostředí tamním dětem a pedagogům ve značné míře vyhovuje. Snad by to mohla být vhodná *destinace* pro inspiraci proměňovat edukační realitu české školy (?).

Literatura

- Anaya, J. (2013, October 15). *Statement upon conclusion of the visit to Canada by the United Nations Special Rapporteur on the rights of indigenous peoples*. <https://newsarchive.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=13868&LangID=E>
- Education GPS. OECD. (n.d.). *Canada. Student performance (PISA 2018)*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=PI>
- Fleras, A., & Kunz, J. (2001). *Media and Minorities: Representing Diversity in a Multicultural Canada*. Thompson Educational Publishing.
- Porter, J. (1965). *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Schierup, C. (1997). *Multiculturalism and Universalism in The United States and EU-Europe*. In H.-R. Wicker (Ed.), *Rethinking Nationalism and Ethnicity: The Struggle for Meaning and Order in Europe* (pp. 111–126). Berg.
- Strauss, L. (1965). *Natural Right and History: A Cogent Examination of One of the Most Significant Issues in Modern Political and Social Philosophy*. University of Chicago Press.
- Temelini, M. (2008). *Multicultural Nationalism: Civilizing Difference, Constituting Community (review)*. *The Canadian Historical Review*, 24(4), 620–622. <https://doi.org/10.1353/can.0.0116>
- Trapl, F. (2020). *Bohatství kultur jako cesta k přeměně školy a společnosti na příkladu kanadského Vancouveru* [Doctoral dissertation, Masaryk University]. Theses.cz – Vysokoškolské kvalifikační práce. <https://theses.cz/id/wlllri>
- Wayland, S. H. (1997). Immigration, Multiculturalism and National Identity in Canada. *International Journal on Group Rights*, 5(1), 33–58.
- Weber, M. (2013). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

František Trapl
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita



Mgr. František Trapl, Ph.D., je odborným asistentem působící na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se tématům diverzity ve vzdělávání, hodnot, multikulturní výchově, inkluzi či filozofii vzdělávání. Na katedře se dále věnuje internacionalizaci, je také českým řešitelem dvou mezinárodních projektů v oblasti edukace – „Social Inclusion and Engagement in Mobility“ a „COST: Connecting Theory and Practical Issues of Migration and Religious Diversity“. Na částečný úvazek vyučuje na druhém stupni ZŠ předměty dějepis a zeměpis, ve volném čase nejraději cestuje (100 procentovanými zeměmi).