ic schools)

oinu nejproslulejších
sou to školy, které jsou
editelů (Headmasters'
jež byla založena
erenci bylo původně
0 škol, tento počet
a víc než 240. Výše
– Eton, Rugby a další –
i školami konference.
těvovali školy HMC,
britské společnosti
udie provedená týmem
ovaná v roce 1991,
že 84 % soudců,
a 49 % nejvyšších
navštěvovalo školy HMC

o školských reformách
í všechny státní školy
národními osnovami
obovat testování ve
et. Zástupci placených
e na vytvoření tohoto
eli, přesto tyto školy
ni vázány nejsou.
hou vyučovat, co
innost děti testovat.
držování národních
některé školy je prostě

TICKY

systém
výše na této
é současné
masového
ání a různých
vzdělávání?
tyto školy
na základě
aký kulturní
ké soukromé
entům.

Sociální rozdělení a vzdělání

V naší diskusi o nerovnostech ve vzdělávání jsme byli dosud zaměřeni na sociální vrstvy, ale v této části se soustředíme i na nerovnosti jiného druhu. Začneme nástinem dlouhodobé a vysoce sporné debaty kolem IQ a lidské inteligence a poté si probereme nerovnosti z hlediska genderu a etnika. To nám pomůže zjistit, jak se mohou vzdělávací systémy měnit v období, kdy sama společnost prochází významnými ekonomickými změnami.

Diskuse o roli IQ ve vzdělání

V psychologii se už mnoho let živě debatuje o tom, zda existuje lidská vloha, kterou můžeme nazývat *inteligencí*, a pokud ano, nakolik spočívá ve vrozených schopnostech. Inteligenci je obtížné definovat, protože zahrnuje mnoho různých, často spolu nesouvisejících kvalit. Mohli bychom například předpokládat, že „nejčistší" formou inteligence je schopnost řešit abstraktní matematické hádanky, avšak lidé, kteří jsou velmi dobří při řešení těchto hádanek, mívají horší schopnosti v jiných oblastech, například jim činí potíže pochopit příběh z historie nebo porozumět uměleckému dílu. Jelikož koncept inteligence odolává stanovení obecně přijatelné definice, někteří psychologové navrhli (a mnozí pedagogové tento návrh přijali), že inteligence může být považována za to, „co je naměřeno v IQ testech" (IQ je tzv. inteligenční kvocient). Tento přístup je zjevně nedostatečný, jelikož definice inteligence se pak stává bludným kruhem – IQ testy měří inteligenci a inteligence je to, o čem vypovídají IQ testy.

Většina IQ testů se skládá ze směsice abstraktních a početních problémů. Možná jste sami nějakým IQ testem prošli. Testy jsou konstruovány tak, aby byl průměrný výsledek 100 bodů: každý, kdo získá nižší počet bodů, je označen za „podprůměrně inteligentního" a každý, kdo získá nad 100 bodů, za „nadprůměrně inteligentního". Bez ohledu na zásadní problém s měřením inteligence se IQ testy stále hojně využívají ve výzkumných studiích, ve školách i ve firmách.

„Gaussova křivka"

Výsledky v IQ testech ve skutečnosti dobře korelují se studijními výsledky, což není překvapivé, protože tyto testy byly původně vyvinuty jako testy studijních předpokladů. Proto také těsně korelují se sociálními, ekonomickými a etnickými rozdíly, jež jsou spojeny s různou úrovní dosažených výsledků. Bělošští studenti dosahují v průměru lepších výsledků než černošští studenti nebo příslušníci jiných znevýhodněných menšin. Tyto výsledky vedly některé badatele, například Arthura Jensena (1967, 1979), k názoru, že rozdíly v IQ mezi bělochy a černochy jsou částečně dány genetickými variacemi. Jak jsme již v této kapitole viděli, je při zjišťování důvodů nedostatečných studijních výsledků třeba brát v úvahu i roli vzdělávacích systémů v reprodukci sociálních nerovností, a školy bychom tedy neměli považovat za neutrální instituce, kde ti nejinteligentnější prospívají na základě zděděné inteligence lépe.

Před časem otevřeli novou debatu kolem IQ a vzdělání psycholog Richard J. Herrnstein a sociolog Charles Murray, i když poněkud kontroverzním způsobem. Ve své knize *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (*Gaussova křivka: inteligence a třídní struktura v Americe*, 1994) tvrdí, že shromážděná fakta dokazují spojení IQ a genetické dědičnosti. Významné rozdíly v inteligenci zjištěné mezi různými rasami a etniky musí být podle těchto autorů částečně dány dědičností. Podle Herrnsteina a Murraye nasvědčuje důkazní materiál z USA tomu, že některé etnické skupiny mají v průměru vyšší IQ než jiné. Američané asijského původu, zejména Japonci a Číňané, mají vyšší IQ než běloši, ačkoli rozdíl mezi nimi není velký. Průměrný IQ Asijců a bělochů je však podstatně vyšší než IQ černochů. Autoři tvrdí, že tyto rozdíly ve zděděné inteligenci přispívají velkou měrou k sociálnímu rozdělení společnosti. Čím je jedinec inteligentnější, tím větší má šanci, že postoupí na

společenském žebříčku výš. Ti, kteří se ocitli na vrcholu, jsou tam částečně proto, že jsou inteligentnější než zbytek populace - z čehož vyplývá, že ti dole tam zůstávají proto, že nejsou v průměru tak inteligentní.

Kritici této teorie popírají, že by rozdíly v IQ mezi různými rasami a etniky byly genetického původu. Tvrdí, že tyto nesrovnalosti v IQ vyplývají ze sociálních a kulturních odlišností. Například v IQ testech jsou kladeny otázky vyžadující abstraktní zdůvodnění, která jsou daleko pravděpodobněji součástí zkušenosti zámožnějších bělošských studentů než černochů nebo etnických menšin. Výsledky IQ testů mohou být rovněž ovlivněny faktory, jež nemají co do činění se schopnostmi, které jsou údajně testovány, například to, zda je samotné testování považováno studentem za stresující. Některé výzkumy prokázaly, že Afroameričané dosahují při testování o šest bodů méně, když je zkoušejícím běloch, než když je jím černoch (Kamin, 1977).

Sociálněpsychologické výzkumy z 90. let prováděné v USA ukazují, že „hrozba stereotypu" - obava ze stvrzení negativního sociálního stereotypu jako vlastní charakteristiky - může narušit výkon v inteligenčních testech i v testech schopností (Steele a Aronson, 1995; Steele, 1997). Steele a Aronson provedli testování bělošských i černošských amerických studentů a polovině studentů z každé etnické skupiny sdělili, že budou měřit jejich inteligenci. Zatímco výkon bílých studentů tím nebyl nijak zvlášť ovlivněn, výkon afroamerických studentů, kteří se domnívali, že jsou testováni, byl o dost horší než předchozí jimi dosažená úroveň. Vědci usoudili, že hrozba stereotypu (tedy že afroameričtí studenti mají nižší IQ než bělošští) zvýšila u studentů úzkost, což vedlo k horšímu výkonu při testování. Jiný výzkum o genderových stereotypech a jejich účincích na výkon zjistil na vzorku dívek, jimž bylo řečeno, že dívky si obecně vedou v jistých matematických testech vždy hůře než chlapci, fyziologická data o zvýšeném stresu a úzkosti, jako jsou teplotní změny na pokožce a změny diastolické hodnoty krevního tlaku (Osborne, 2007). Podobné studie podporují argumentaci, že sociální a kulturní stereotypy mohou do velké míry ovlivnit výkon testovaných lidí, včetně výsledků IQ testů.

Pozorování utlačovaných etnických menšin v jiných zemích - například „nedotýkatelných" (dalitů)[1] v Indii, Maorů na Novém Zélandu nebo Burakuminů v Japonsku - rovněž přispívá k domněnce, že rozdíly v IQ mezi Afroameričany a bělochy v USA vyplývají ze sociálních a kulturních odlišností. Děti ze všech těchto skupin dosahují v testech v průměru o 10-15 bodů méně než děti, které náležejí k etnické majoritě. Podobné rozdíly můžeme vidět i mezi generacemi, kdy se průměrné výsledky testů IQ v posledním půlstoletí v celé populaci výrazně zvýšily. Když dostane stejná skupina lidí starou a novou verzi IQ testu, ve starších testech dosahují daleko lepších výsledků. Neexistuje žádný důkaz, že by dnešní mladí lidé byli vrozeně inteligentnější než jejich rodiče nebo prarodiče, jejich lepší výsledky jsou tudíž mnohem pravděpodobněji výsledkem prosperity a sociálních výhod. Domněnka, že některé rasové skupiny jsou v průměru inteligentnější než jiné, tak zůstává neprůkazná a nepravděpodobná.

V knize *The Bell Curve Wars* (*Válka o Gaussovu křivku*, Fraser 1995) zkoumala celá řada významných vědců Herrnsteinovy a Murrayovy myšlenky. Editor této knihy popsal Herrsteinovu a Murrayovu práci jako „nejštvavější publikaci v oboru sociálních věd za poslední desetiletí". Tvrzení a názory obsažené v této knize „vyvolaly záplavu dopisů redakcím všech předních časopisů a novin, nemluvě o reportážích o IQ testech vysílaných v rozhlasových a televizních pořadech" (Fraser, 1995, s. 3). Přispěvatelé ohodnotili Herrnsteinovu a Murrayovu knihu jako „rasistickou pseudovědu" a napadli téměř každý aspekt jejich argumentace.

Například biolog Stephen Jay Gould (1941-2002) tvrdil, že Herrnstein a Mur-

[1] Viz kapitolu 11, s. 400, pozn. 2, pozn. red.

ray se mýlí ve čtyřech hlavních bodech: jediný výsledek IQ testu nemůže změřit inteligenci; není možné smysluplně zařadit lidi do jediné inteligenční škály; inteligence není jen otázkou genetické dědičnosti; a „inteligence" se může měnit a s věkem roste. Howard Gardner argumentoval tím, že celé století výzkumů vyvrátilo pojem „inteligence" jako obecné kategorie. Existují jen „dílčí inteligence" – praktická, hudební, prostorová, matematická atd. Gould dospěl k tomuto závěru:

> Proti doktríně, která je obsahem knihy *The Bell Curve*, je nutné bojovat, protože je mylná a protože by, pokud by byla přijata, odstranila veškeré možnosti, jak řádně „živit" svou inteligenci. Samozřejmě že všichni nemohou být neurochirurgy nebo specialisty na kosmický výzkum, ale mohou být třeba rockovými hudebníky či profesionálními atlety (a získat tím daleko větší společenskou prestiž a příjmy). (Fraser, 1995, s. 22)

Nový IQismus

David Gillborn a Deborah Youdell (2001) jsou toho názoru, že ačkoli nejsou dnes měření IQ ve školství využívána přímo, v pedagogice se používá obdobným způsobem termín „vlohy". Dále tvrdí, že používání tohoto termínu systematicky znevýhodňuje studenty tmavé pleti a studenty z dělnických vrstev.

Autoři provedli v polovině 90. let 20. století dvouletý průzkum na dvou londýnských školách. Prováděli pozorování a vedli rozhovory s učiteli a žáky ze třetího a čtvrtého (posledního) ročníku britské střední školy. Na obou školách, na nichž prováděli výzkum, bylo vyučování silně zaměřeno na dosažení co možná nejlepších výsledků v testech GCSE (srovnávacích zkouškách, které žáci skládají ve věku 16 let). Školy usilovaly o to, aby co nejvíce žáků dosáhlo dobrých známek nejméně v pěti předmětech, a to z toho důvodu, že podíl těchto žáků je jedním z klíčových kritérií, podle nichž jsou školy zařazeny v každoročně publikovaných oficiálních tabulkách. Jak jeden z ředitelů uvedl v oběžníku učitelům: „Nejlepší věc, kterou můžeme pro školu udělat, je, aby se co možná nejvyšší počet našich žáků dostal nad hranici pěti dobrých známek."

Ačkoli to vypadá jako celkem legitimní cíl, Gillborn a Youdell zjistili, že vyučující věnovali pod tímto tlakem více času žákům, o nichž se domnívali, že budou schopni dosáhnout dobrých známek v pěti nebo více předmětech testů GCSE. Výsledek byl, že „obě školy stále větší měrou věnují svůj čas a úsilí určitým skupinám žáků". Učitelé se museli rozhodnout, kteří žáci jsou schopni získat pět dobrých známek, a těm pak věnovat nejvíc pozornosti. Na obou školách rozhodla představa učitelů o „vlohách" jednotlivých žáků, zda je považují za pravděpodobné kandidáty na získání pěti a více dobrých známek v testech GCSE. Gillborn a Youdell na základě rozhovorů a pozorování zjistili, že učitelé pokládají „vlohy" žáků za něco pevně daného a určujícího jejich možnosti. Jak poznamenal jeden z učitelů: „U lidí se přece nedají vypěstovat vlohy k něčemu, nebo ano? Člověk toho přece nemůže dosáhnout víc, než k čemu má vlohy, je to tak?"

Gillborn a Youdell také zjistili, že učitelé často věří tomu, že se vlohy dají objektivně změřit. Na jedné škole dostávali noví žáci test „kognitivních schopností", jejichž výsledky považovali učitelé za dobrou indikaci jejich pozdějšího výkonu v testech GCSE. Není překvapivé – zvlášť připomeneme-li si výše diskutovaná zjištění v pracích Bernsteina, Willise a Bourdieua –, že žáci s největšími „vlohami" byli běloši ze středních vrstev. Autoři také uváděli, že „mnohokrát pozorovali, že bylo s černošskými žáky zacházeno přísněji nebo od nich byl očekáván horší výkon než od jejich vrstevníků z jiných etnických skupin". Představy učitelů o tom, kteří žáci mají určité vlohy, způsobily bezděčnou diskriminaci černošských dětí a dětí pocházejících z dělnických vrstev.

V důsledku tohoto nového „IQismu" dosáhlo méně černošských žáků a žáků z dělnických vrstev v testech GCSE pěti dobrých známek, což posilovalo mínění vyučujících o jejich „pevně daných vlohách". Na jedné

škole dosáhlo pěti a více dobrých známek v testech GCSE jen 16 % černošských žáků oproti 35 % bělošských žáků. Tyto výsledky jsou typické pro celou Velkou Británii, která pohlíží na černošské děti a děti pocházející z dělnického prostředí jako na studijně podprůměrné.

Gillborn a Youdell dospěli k závěru, že ačkoli by většina pedagogů nesouhlasila s myšlenkou, že je inteligence dědičná, „přinejmenším v jednom případě zastánci dědičnosti zvítězili. Bez jakékoli skutečné diskuse se britské školství stále více vrací k politice a praxi, kdy se domněnky předkládané IQisty, jako je Herrnstein a Murray, považují za samozřejmé." Podle Gillborna a Youdell se v jazyce, který zdánlivě zdůrazňuje jednotlivé „vlohy" žáků, ale ve skutečnosti se spoléhá na nevyslovené předsudky, opět objevují známá sociální rozdělení (zejména rasová a třídní).

MYSLEME KRITICKY

Kritici IQ testů říkají, že tyto testy ve skutečnosti neměří „inteligenci". Pokud je to pravda, co tedy testy vlastně měří a proč se výsledky těchto testů tak různí? Chovají se teoretici IQ, kteří provádějí výzkumy o možných rasových inteligenčních rozdílech, rasisticky?

Emoční inteligence

Od 90. let 20. století bylo vydáno velké množství populárně-naučných knih a psychologických studií, které se snaží začlenit do našeho obecného chápání pojmu „inteligence" i vědomí a schopnosti týkající se emocí. Tato myšlenka byla zpopularizována v bestselleru Daniela Golemana *Emoční inteligence* (1996, česky 1997). Goleman tvrdil, že emoční inteligence může hrát v životě lidí přinejmenším stejně důležitou úlohu jako IQ. Emoční inteligence (EI) vyjadřuje, jakým způsobem používají lidé své emoce, a je považována za schopnost nebo dovednost emoce rozeznat, zhodnotit a zvládnout jak u sebe, tak i u jiných lidí. Na rozdíl od teoretiků IQ však není EI považována za dědičnou, což znamená, že čím více se jí budou děti učit, tím větší budou mít šanci uplatnit své intelektuální schopnosti. Podle Golemana: „I ti nejchytřejší z nás mohou ztroskotat na skaliscích bezuzdných vášní a neovladatelných pohnutek. I lidé s velmi vysokým IQ si mohou v soukromém životě vést až překvapivě špatně." (1997, s. 42)

Teorie emoční inteligence zpopularizovala mezi pedagogy myšlenku „emoční gramotnosti". Jak napovídá sám termín, emoční gramotnost je něčím, co se dá vyučovat ve škole jako způsob, jak naučit žáky pracovat s emočními zdroji tak, aby se dokázali vyrovnat s celou řadou emočních tlaků (viz „Používejme sociologickou imaginaci 19.3"). Jsou-li tedy jiné formy „inteligence", například emoční inteligence nebo mezilidská inteligence, vnímány jako lidská schopnost, musíme revidovat naše představy a zahrnout do nich nejrůznější faktory, které přispívají k úspěchu v životě. Podobně se i školní docházka stává něčím víc než jen pouhým přípravným stupněm k práci. Jak se mění společnost a technologie, mění se též potřebné dovednosti, a i kdybychom chápali vzdělání jen z čistě pracovního hlediska – tedy jako něco, co nám poskytuje dovednosti nezbytné k práci –, většina pozorovatelů souhlasí s tím, že v budoucnosti bude zapotřebí celoživotní přístup ke vzdělání.

MYSLEME KRITICKY

Dokážete rozeznat svou vlastní emoční inteligenci nebo emoční inteligenci jiných lidí? Jak přesvědčivá je myšlenka, že máme *emoční inteligenci* nebo že se jí můžeme naučit? Jestliže je jedním z prvků naší emoční inteligence schopnost *zvládat* své emoce a emoce druhých lidí, znamená to, že můžeme emoce zcela kontrolovat rozumem? Nebo jsou lidské emoce v podstatě spontánní a nekontrolovatelné?

Tabulka 19.2 **Počet studujících ve Velké Británii na vyšších odborných a vysokých školách, podle typu studia a pohlaví, 1970–2005**

Studium:	V tisících							
	Muži				Ženy			
	1970/71	1980/81	1990/91	2004/05	1970/71	1980/81	1990/91	2004/05
Vyšší odborné								
Denní	116	154	219	532	95	196	261	551
Externí	891	697	768	1534	630	624	986	2429
Celkem	1107	851	986	2066	725	820	1247	2981
Vysokoškolské								
Bakalářské								
Denní	241	277	345	549	173	196	319	680
Externí	127	176	148	267	19	71	106	458
Magisterské/doktorandské								
Denní	33	41	50	113	10	21	34	114
Externí	15	32	46	139	3	13	33	172
Celkem	416	526	588	1068	205	301	491	1426

Zdroj: HMSO Social Trends. 2007. s. 37

Z tohoto krátkého přehledu bychom mohli dospět k závěru, že dívky a ženy udělaly za posledních 40 let ve vzdělávání velký krok kupředu. Podle čísel předčily chlapce jak v dosažené kvalifikaci, tak v počtu studentek na vyšších odborných a vysokých školách. Jakmile však tyto vysokoškolsky vzdělané ženy vstoupí na pracovní trh, setkají se se značnou nerovností, jelikož muži si udržují své tradičně vyšší platové ohodnocení a lepší vyhlídky na postup. Není však jisté, zda tyto genderové výhody přetrvají i v 21. století.

MYSLEME KRITICKY

Sepište všechny důvody, proč si myslíte, že dnes dosahují chlapci v rozvinutých zemích horších studijních výsledků než dívky. Jaké sociální důsledky by to mohlo přinést pro budoucí společnost, a máme se jich skutečně obávat? Pokud ano, jak je můžeme změnit?

Etnický původ a vzdělání

V sociologii se provádí mnoho výzkumů týkajících se vzdělávacích možností dětí z etnických menšin. Vlády také sponzorují řadu vlastních výzkumů, například zprávu Swannovy komise z roku 1985 *Vzdělání pro všechny* ve Velké Británii. Swannova zpráva zjistila značné rozdíly v průměrně dosaženém vzdělání mezi různými etnickými skupinami. Měřeno formálními akademickými požadavky, nejhůře si ve škole vedly děti z černošských karibských rodin. Přesto se ve srovnání s jiným průzkumem provedeným před deseti lety zlepšily. Asijské děti si vedly stejně dobře jako bělošské děti bez ohledu na skutečnost, že rodiny, z nichž pocházely, na tom byly v průměru ekonomicky hůře než jejich bělošské protějšky (Swannova komise, 1985).

Další výzkumy ukázaly, že se tento obraz poněkud mění. Trevor Jones provedl ve Velké Británii výzkum, který prokázal, že v denním studiu pokračovalo více mladých lidí ze všech etnických menšin ve věku 16–19 let

šších odborných pohlaví, 1970–2005

V tisících

Ženy		
1980/81	1990/91	2004/05
196	261	551
624	986	2429
820	1247	2981
196	319	680
71	106	458
21	34	114
13	33	172
301	491	1426

dělání

mnoho výzkumů tý- možností dětí z et- ké sponzorují řadu íklad zprávu Swan- *Vzdělání pro všech-* nnova zpráva zjistila ně dosaženém vzdě- ými skupinami. Mě- nickými požadavky, děti z černošských se ve srovnání s ji- eným před deseti le- vedly stejně dobře ja- du na skutečnost, že y, na tom byly v prů- než jejich bělošské mise, 1985).

y, že se tento obraz ones provedl ve Vel- ý prokázal, že v den- více mladých lidí ze ve věku 16–19 let

než bělošských dětí. V letech 1988/1990 zůstalo ve škole pouze 37 % bělošských dětí oproti 43 % dětí z karibské oblasti, 50 % z jižní Asie a 77 % z Číny. Nehledě na tato zjevně se zlepšující čísla uvádí Jones poněkud negativnější vysvětlení této situace. Mnoho dětí z etnických menšin totiž možná zůstává ve škole proto, že mají problém sehnat dobrou práci (Jones, 1993).

Celkem vzato jsou příslušníci etnických menšin v britském vyšším vzdělání zastoupeni dostatečně. Děti z indických a čínských rodin mají v průměru značně větší šanci ukončit bakalářské a vyšší studium než děti z jiných etnických skupin. Muži, kteří se však v průzkumu označili za „míšence", a ženy, jež se označily za „černošky / Britky černošského původu a „Asijky / Britky asijského původu", mají poněkud menší šanci ukončit bakalářské a vyšší studium, než je celostátní průměr (HMSO, 2004).

Vyloučení ze školy a etnický původ

V posledních deseti letech se pro sociology stal velkým tématem problém sociálního vyloučení. Specifickou oblast zájmu představuje rostoucí počet mladých lidí stojících mimo formální systém vzdělání, z nichž mnoho pochází z etnických menšin. V rámci sociologie vzdělání je často předkládána spojitost mezi vyloučením studentů ze školy a jinými fenomény, jako jsou záškoláctví, delikvence, chudoba, omezený rodičovský dohled a nechuť ke vzdělávání.

» Sociálnímu vyloučení se zevrubněji věnujeme v kapitole 12 „Chudoba, sociální vyloučení a sociální podpora".

V mnoha vyspělých zemích stoupá v posledních letech podíl vyloučených studentů, ačkoli v Anglii naopak tento počet klesl od školního roku 1997/1998 o 23 % na 12 vyloučených z 10 000 žáků ve školním roce 2004/2005. Ve školním roce 1997/1998 bylo trvale vyloučeno kolem 12 300 dětí, ve školním roce 2004/2005 se počet vyloučených dětí snížil na 9440 (HMSO, 2007, s. 29) a poměr trvale vyloučených chlapců a dívek byl téměř 4 : 1. Podíl vyloučených se také liší podle etnického původu (viz schéma 19.3). Ve školním roce 2004/2005 tvořili největší podíl trvale vyloučených v Anglii míšenci bělochů a karibských černochů, zatímco černošským žákům afrického původu hrozilo trvalé vyloučení ze školy s daleko menší pravděpodobností. Nejméně trvale vylučovány byly čínské děti, a to pouze dvě z 10 000.

Výzkumy na amerických školách ukazují podobný rozdíl mezi podílem vyloučených černošských žáků a žáků z jiných etnických skupin. Po sérii střílení ve školách v USA přijalo více než 80 % amerických škol politiku „nulové tolerance" vůči problémovým žákům. V celostátním průzkumu bylo zjištěno, že černošští studenti bývají vylučováni ze škol v počtech, které neodpovídají jejich poměrnému zastoupení mezi studenty, a že tedy není pravděpodobné, aby byli vylučováni pouze z důvodu nekázně. Například v San Francisku tvořili černošští studenti 52 % všech vyloučených, ačkoli měli jen 16% zastoupení. Ve Phoenixu, kde černoši tvoří 4 % obyvatel, bylo mezi vyloučenými 21 % černošských studentů. Jak se dá toto vysoké procento vyloučených černošských žáků vysvětlit? Pravděpodobně zde hraje roli celá řada faktorů, ale je rovněž možné, že přísnější politika vylučování ze škol je aplikována rasově diskriminačním způsobem.

Je také důležité zvážit, zda mohou počty vyloučených žáků odrážet širší vzorce vyloučení a znevýhodnění ve společnosti. Jak jsme už viděli dřív, mnoho mladých lidí vyrůstá ve velmi problémových podmínkách s relativním nedostatkem vedení a podpory ze strany rodičů. Tradiční pojetí maskulinity je v ohrožení a neexistuje žádná stabilní vize budoucnosti. Mladým lidem vyrůstajícím v této turbulentní době – zejména chlapcům a mladým mužům ze znevýhodněných skupin – se školy mohou zdát být spíše než místem pro poskytování příležitostí a osobního rozvoje dosti irelevantní a příliš autoritativní institucí.

Významným aspektem vzdělávacích systémů a vylučování ze škol, který je třeba brát

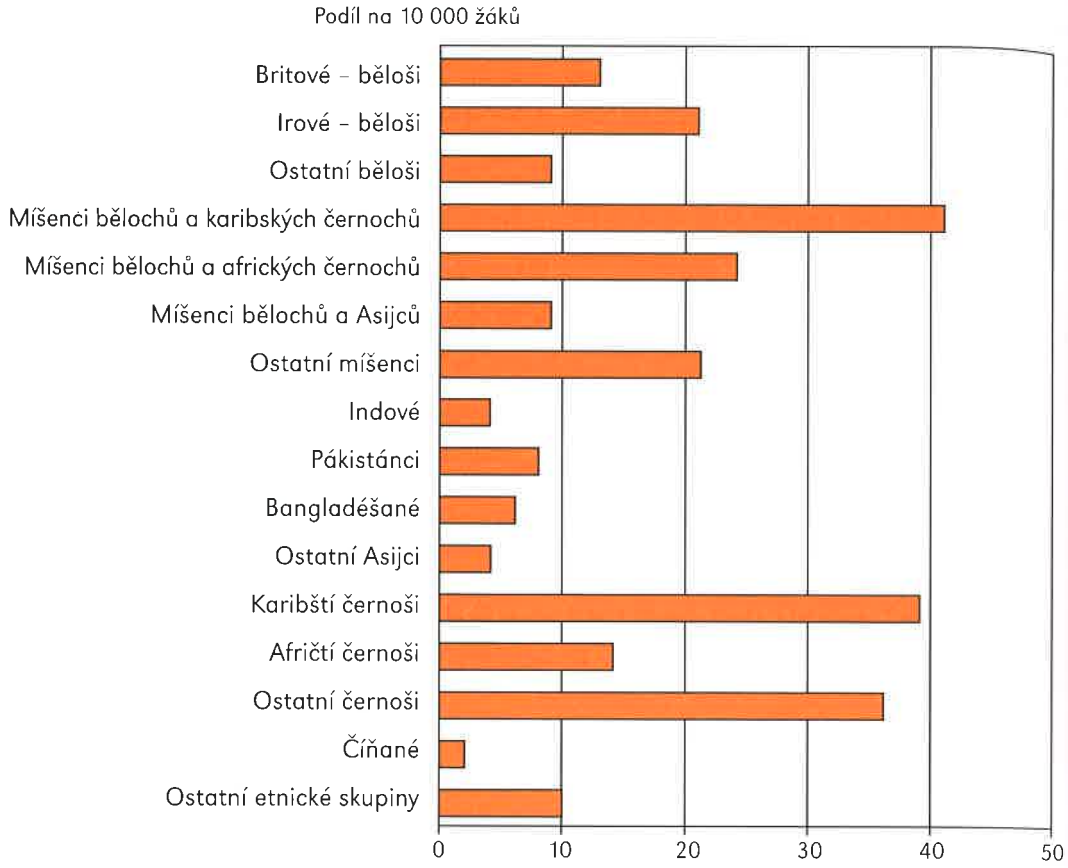


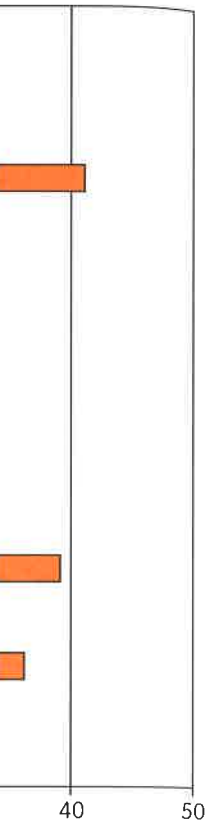
Schéma 19.3 Podíl trvale vyloučených žáků v Anglii podle etnického původu, školní rok 2004/2005

Zdroj: HMSO Social Trends, 2007, s. 37

v úvahu, je potenciál institucionálního rasismu (Rattansi, 1992). Ve vzdělávacích systémech odkazuje tento koncept ke způsobu, jakým je strukturován školní život, jaké oblečení je považováno za vhodné a co je obsahem školních osnov. Proto mohou vyučující často interpretovat chování a styl oblékání černošských žáků jako důkaz jejich „nekázně", což vede k většímu množství dočasných i trvalých vyloučení ze školy. Je však třeba mít současně na paměti, že některé nebělošské etnické skupiny mají relativně nízký počet vyloučených žáků a že přesněji se možná dají kořeny velkého množství případů diskriminace ve školách popsat pomocí konceptu etnocentrismu – tedy zabýváním se vlastní kulturou a z toho vyplývajícím nezájmem o jiné kultury (Mason, 2000).

» Koncept institucionálního rasismu byl představen v kapitole 15 „Rasa, etnicita a migrace".

Rasismus na školách však může k vysokému podílu vyloučených černošských žáků skutečně přispívat. Ve výzkumné studii provedené ve Velké Británii, která zkoumala rasové vztahy na prvním stupni základních škol, se Cecile Wright (1992) zabývala vztahy na čtyřech městských základních školách po dobu tří let. Zjistila, že vyučující mají tendenci předpokládat, že chlapci afrokaribského původu jsou neukáznění, a tak byli připraveni je ihned kárat a dohlížet na jejich chování. Asijští žáci byli vnímáni jako jazykově pro-



kého původu,

nálního rasismu
apitole 15
igrace".

k může k vysoké-
ernošských žáků
kumné studii pro-
terá zkoumala ra-
ni základních škol,
abývala vztahy na
ích školách po do-
jící mají tendenci
frokaribského pů-
ak byli připraveni
na jejich chování.
ako jazykově pro-

blémoví, ale ochotní se učit a dodržovat příkazy učitelů. Tyto sociální stereotypy vedly k jistému strachu mezi vyučujícími, který pak tyto stereotypy dále posiloval. Wright zjistila, že učitelé byli sice odhodláni jednat se všemi žáky rovnocenně, uvízli však v širších sociálních procesech, které vedou k diskriminaci.

Tyto sociální procesy se projevovaly i ve vztazích mezi žáky. Rasové obtěžování bylo součástí každodenní zkušenosti černošských žáků a asijští žáci se stávali velice často oběti šikany ze strany bělošských dětí. Neschopnost vyučujících se s těmito problémy vyrovnat vedla k problémům s rodiči a ke značné nespokojenosti rodičů černošských dětí ve srovnání s rodiči bílých žáků. Rodiče si často stěžovali na nespravedlnost, ale učitelé jejich stížnosti interpretovali jako pokus bagatelizovat špatné chování jejich dětí. Výzkum ukázal, že procesy vedoucí k rasismu a k diskriminaci v širší společnosti jsou přítomné i na školách, a jak vysvětluje autorka, „učitelé se stejně jako většina ostatních lidí chovají ke druhým lidem odlišně na základě jejich ‚rasové' charakteristiky. Mnoho učitelek v mateřských školách a učitelů a učitelek v obecných školách stále ještě nechce přijmout fakt, že už malé děti mohou zaujímat prvotní rasistické postoje a projevovat nepřátelství vůči příslušníkům jiných skupin." (1992, s. 103)

Podobná zjištění vedla některé specialisty k tomu, aby se zasazovali o multikulturní formy vyučování, jež by si vyžádaly změny ve školních osnovách a zavedly do vyučování v současné době ignorovanou národní historii, náboženství a kulturu těchto etnik. V omezeném rozsahu k této změně dochází například v hodinách náboženství, kde jsou žáci seznamováni s různými náboženskými vírami a praktikami. S těmito multikulturními iniciativami jsou však spojeny i určité problémy. Například historická fakta nemohou mluvit pouze sama za sebe a historie vždy potřebuje výklad. Jak by se měla například vyučovat historie kolonialismu a imperiální expanze a jaký důraz by se měl klást na její interpretaci? Nehrozí snad, že by multikulturní přístup ke vzdělání mohl smazat jednotlivé národní identity? Zjištění o rasismu projevujícím se už na základních školách naznačuje, že by určitá forma protirasistické výchovy mohla být účinnější. Protirasistická výchova by zahrnovala nejen multikulturní výuku, ale šla by ještě dál a snažila by se pomáhat jak učitelům (v rámci školení), tak mladým lidem pochopit, jak se vyvíjejí a fungují rasistické postoje a stereotypy a jak se jim mohou postavit. Výuka k antirasismu by neignorovala ani nebagatelizovala rasismus ve škole, ale snažila by se aktivně vyhledávat a zpochybňovat diskriminační jazyk, činy a školní politiku. Hlavním problémem, jak zdůrazňují kritici této výuky, je její případný potenciál dál prohloubit rozdělení a přispět tak k dalšímu rasovému vyhrocení konfliktů ve škole. Multikulturní a protirasistické přístupy jsou v mnoha ohledech značně rozdílné, a tak existuje názor, že nejlepší cestou, jak zachovat klady obou přístupů, by mohl být „kritický multikulturní" přístup (May, 1999).

MYSLEME KRITICKY

Když přemýšlíte o svých vlastních zkušenostech se školou, nacházíte nějaký důkaz pro tvrzení, že školy jsou *institucionálně* rasistické, nebo je přesnější říci, že na školách existuje rasismus? Měla vaše škola antirasistické osnovy? Pokud ano, pomáhaly vám při boji s rasismem? Pokud ne, myslíte si, že by je měla mít?

Zhodnocení

Nerovnosti ve školských systémech přetrvávají, zejména co se týče sociálního původu žáků. Jak jsme však viděli u genderových nerovností, může docházet i k radikálním změnám. V druhé polovině 20. století se značně rozšířily možnosti vzdělání pro ženy, ačkoli potrvá ještě nějaký čas, než budou pevně ukotveny. Restrukturalizace hospodářství – která snížila potřebu těžké manuální práce ve prospěch postindustriálního zaměstnávání v sektoru služeb – byla hlavním strukturálním faktorem upřednostňujícím lépe

MYSLEME KRITICKY

Je pravděpodobné, že se z Kosova stane stabilní národní stát? Měla by být podporována jednostranná vyhlášení nezávislosti? Znamená zvyšující se počet menších národních států pro mezinárodní státní systémy pozitivní vývoj? Jaká rizika a nebezpečí by mohl tento scénář přinést?

Národy a nacionalismus

Nacionalistická hnutí patří v současném světě k nejdůležitějším sociálním hnutím. Sociologičtí myslitelé 19. a počátku 20. století se nacionalismem příliš nezabývali. Marx a Durkheim pohlíželi na nacionalismus především jako na destruktivní sílu. Durkheim tvrdil, že narůstající hospodářská integrace vyvolaná moderním průmyslem způsobí rychlý zánik nacionalismu, a Marx byl toho názoru, že v éře socialismu nacionalismus zcela vymizí. Pouze Max Weber strávil hodně času analýzou nacionalismu a byl připraven prohlásit sám sebe za nacionalistu. Avšak ani Weber nedokázal odhadnout roli, jakou bude hrát nacionalismus a idea národa ve 20. století.

I na počátku 21. století je nacionalismus stále živý a – přinejmenším v některých částech světa – přímo vzkvétá. Ačkoli se svět zejména v posledních 30–40 letech značně propojil, nevedlo to ke konci nacionalismu. V některých ohledech pomohla pravděpodobně propojenost světa nacionalismus dokonce zesílit.

» Návratem nacionalismu v bývalé Jugoslávii se zabývá kapitola 15 „Rasa, etnicita a migrace".

Badatelé přišli v nedávné době s protikladnými názory na to, proč tomu tak je. Existují rovněž rozpory ohledně historické etapy, v níž měla myšlenka nacionalismu, národa a národních států vzniknout. Někteří říkají, že vznikla mnohem dřív, než se domnívají jiní.

Nacionalismus a moderní společnost

Hlavním teoretikem nacionalismu byl pravděpodobně Ernest Gellner (1925–1995). Gellner (1983, česky 1993) tvrdí, že nacionalismus, národ a národní stát jsou produkty moderní civilizace, jež má počátky v průmyslové revoluci na konci 18. století. Nacionalismus a pocity či sentimenty s ním spojené nejsou hluboce zakořeněny v lidské přirozenosti, ale jsou produktem nové společnosti velkých měřítek, kterou vytváří industrialismus. Podle Gellnera je nacionalismus i myšlenka národa v tradičních společnostech neznámým pojmem.

Existuje několik rysů moderní společnosti, které vedou ke vzniku tohoto fenoménu. Zaprvé je moderní industriální společnost spojena s rychlým ekonomickým rozvojem a komplexní dělbou práce. Gellner zdůrazňuje, že moderní industrialismus vytváří potřebu mnohem efektivnějšího státního systému a vlády. Zadruhé musí být jednotlivci v moderním státě po celou dobu v interakci s cizími lidmi, neboť základnou společnosti už není vesnice nebo město, ale daleko větší jednotky. Masové vzdělání, založené na „oficiálním" jazyku vyučovanému ve školách, je hlavním prostředkem, díky němuž může být velká společnost organizována a unifikována.

Gellnerova teorie bývá kritizována v mnoha ohledech. Podle kritiky se jedná o funkcionalistickou teorii, která tvrdí, že vzdělání vytváří sociální jednotu. Podobně jako tomu bývá s funkcionalistickým přístupem obecněji, má i tento pohled tendenci podceňovat roli vzdělání při vytváření konfliktů a nejednotnosti. Gellnerova teorie skutečně nevysvětluje vášně, jež může nacionalismus vzbudit a jež také často vzbuzuje. Síla nacionalismu je pravděpodobně spjata nejenom se vzděláním samotným, ale také s jeho schopností vytvářet jedincům identitu – tedy něco,

bez čeho nemohou žít. V tomto smyslu může být ohrožení národních zájmů rovněž vnímáno jako ohrožení identity jednotlivců.

Potřeba *identity* jistě nevznikla teprve s nástupem moderní industriální společnosti. Kritici proto tvrdí, že se Gellner mýlil, když tak výrazně odděloval nacionalismus a národ od předmoderní doby. Nacionalismus je v některých ohledech skutečně celkem moderní, ale stejně tak vychází ze sentimentů a určitých forem symbolismu, jež sahají daleko hlouběji do minulosti. Podle Anthonyho Smithe (1986), jednoho z nejznámějších současných badatelů zabývajících se nacionalismem, jsou národy přímými potomky předchozích etnických komunit – jež nazývá etniemi. Etnie je skupina lidí, která sdílí ideu společných předků, společnou kulturní identitu a spojení s určitou vlastí.

Jak zdůrazňuje Smith, mnoho národů má návaznost na předmoderní dobu a i v dřívějších historických etapách existovaly etnické komunity, které nám připomínají národy. Například Židé formovali svou etnii po dobu více než dvou tisíc let. V určitých obdobích se Židé spojovali do komunit, které vykazovaly určité rysy národa. V roce 1948, po genocidě Židů během druhé světové války, byl založen Stát Izrael jako vyvrcholení sionistického hnutí, jehož cílem bylo vytvořit domovskou zemi pro Židy rozptýlené po celém světě. Podobně jako většina dalších národních států se Stát Izrael nezformoval pouze z jedné etnie. Palestinská menšina v Izraeli odvozuje svůj původ od zcela odlišného etnického základu a prohlašuje, že vytvořením Státu Izrael byli Palestinci odsunuti ze své původní domoviny – z toho pramení neustálé napětí mezi nimi a Židy v Izraeli a napětí mezi Izraelem a většinou okolních arabských států.

Co se týče etnií, jednotlivé národy následovaly různé vývojové vzorce. V některých z nich, včetně většiny národů západní Evropy, expandovala jedna z etnií tak, že vytlačila ostatní na okraj. Například ve Francii se až do 19. století hovořilo několika různými jazyky, jež byly spojeny s dějinami jednotlivých etnik. Francouzský stát však donutil školní děti učit se pouze ve francouzštině – kdyby mluvily svým rodným jazykem, byly by potrestány –, takže na začátku 20. století se francouzština stala převládajícím jazykem a většina ostatních jazyků téměř vymizela. Přesto pozůstatky některých jazyků přežily a v současnosti jsou oficiálně podporovány. Jedním z nich je baskičtina, jíž se hovoří v oblasti, která patří částečně k Francii a částečně ke Španělsku. Baskičtina se výrazně liší od francouzštiny i od španělštiny a Baskové tvrdí, že mají vlastní kulturní historii. Někteří Baskové chtějí založit svůj vlastní národní stát, jenž by byl naprosto nezávislý na Francii i na Španělsku. Ačkoli v Baskicku nikdy neexistovala taková míra násilí jako v jiných oblastech – například na Východním Timoru nebo v Čečensku v jižním Rusku –, separatistické skupiny zde občas na podporu svého cíle využívají také bombové atentáty.

MYSLEME KRITICKY

Existují důkazy z nedávných válek a konfliktů, že civilizační proces podle Eliase (viz následující strana) pokračuje i v 21. století? Když Elias poukazuje na to, jak *formování* státu ovlivňuje jednotlivce, jaké by mohly být následky pomalého *ústupu* národních států tváří v tvář neustále se zrychlující globalizaci?

Národy bez států

Přežívání dobře definovaných etnií v etablovaných národech vede k fenoménu existence národa bez státu. V takových případech je přítomna řada základních prvků národa, avšak ti, kdo národ tvoří, postrádají nezávislou politickou komunitu. Separatistická hnutí, například v Čečensku a v Baskicku nebo v mnoha jiných částech světa – jako třeba v Kašmíru v severní Indii –, jsou poháněna touhou založit autonomní stát s vlastní vládou.

V závislosti na vztahu mezi etnií a větším národním státem, v jehož rámci etnie existuje,

Klasická studie 23.1 Norbert Elias o formování státu a o civilizačním procesu

Výzkumný problém

Jak to, že jsou některé národy považovány za „civilizované" a jiné za „necivilizované"? Jak mohou takzvaně civilizované národy vést válku za použití extrémního násilí a masového zabíjení, a přesto si udržet image civilizovanosti? Existuje spojení mezi národními státy, násilím a civilizací? Norbert Elias (1897–1990), sociolog narozený v Německu, se těmito otázkami zabýval ve dvoudílné práci *O procesu civilizace* (2000, česky 2006 a 2007), poprvé publikované v roce 1939. Rok 1939 nebyl příliš vhodný k hovorům na téma „civilizované chování", protože v Evropě právě vypukla podruhé během 25 let válka. Teprve když vyšla kniha *O procesu civilizace* v roce 1969 v angličtině, začal se v sociologii připouštět její značný význam.

Eliasovo vysvětlení

Elias zahájil svou práci *O procesu civilizace* touto poznámkou: pojem civilizace „vyjadřuje sebepojetí a sebevědomí Západu. Bylo by možné také říci, že vyjadřuje jeho národní vědomí"; a pokračuje takto:

> Zahrnuje všechno to, o čem se západní společnost posledních dvou tří staletí domnívá, že představuje její náskok před dřívějšími nebo současnými „primitivnějšími" společnostmi. Pojmem „civilizace" se západní společnost snaží charakterizovat to, v čem spočívá její osobitost a na co je hrdá: stav *své* techniky, způsoby *svého* chování, vývoj *svého* vědeckého poznání nebo *svého* světového názoru a mnoho dalšího. (Přeložil Josef Boček, díl I, 2006, s. 67.)

Řečeno v krátkosti, moderní západní národy považují svoji společnost za nadřazenou ostatním typům společností, protože stanovuje normy civilizovaného chování.

V prvním díle se Elias na příkladu srovnání Anglie, Francie a Německa zaměřil na vývoj typicky moderních struktur a kódů chování. Aby ukázal, jak se měnily normy chování týkající se stolování, tělesných funkcí (například plivání nebo vyprazdňování), sexuálních projevů a násilí, používá mnoho historických příkladů z knih o etiketě a chování. Elias poukazuje zejména na to, že se veškeré chování vyvíjelo od středověku k většímu studu, a dokonce odporu, takže chování, jež bylo dříve považováno za „normální", bylo postupně vnímáno jako nepřijatelné. Lidé si vypěstovali silnější vnitřní sebekázeň a snažili se stále více ovládnout své emoce.

Ve druhém díle své práce nastínil Elias teorii vysvětlující tyto změny. Určil klíčové faktory, které působí v procesu formování státu a čím dál delších a komplexnějších sítí vzájemných vztahů na počátku moderní doby. Dvořané, kteří spolu na evropských královských dvorech soupeřili o prestiž a vliv, se museli přizpůsobit novým kódům chování, jež vyžadovaly přísnější a vyrovnanější ovládání emocí a výbuchů násilí. Vyvinul se tak individuálnější typ osobnosti, který dal vzniknout prvním „moderním lidem" (Korte, 2001, s. 29). Kultivované a zjemnělé chování dvořanů stanovilo standard chování pro vznikající buržoazii a posléze se rozšířilo i na další skupiny ve společnosti. Tento vyrovnanější, vyváženější a přísně regulovaný typ sebekontroly, který se v moderních industrializovaných společnostech stal „druhou přirozeností", se může jevit jako poněkud neosobní a vypočítavý. Dnes je osobnost člověka utvářena v socializačních procesech obvykle právě tímto směrem.

Absolutistické monarchie v Evropě 17. a 18. století jsou příkladem zvyšující se centralizace společnosti. Boj o moc mezi soupeřícími regiony, městy a společenskými vrstvami často vedl k násilným konfliktům a k eliminaci nejslabších nebo špatně organizovaných. Ve výsledku vznikl prostřednictvím procesu, který Elias nazývá „monopolní mechanismus", menší počet větších sociálních útvarů. Tento mechanismus vedl k vytvoření

„státu, v němž jsou veškeré příležitosti ovládány jedinou autoritou: ze systému s otevřenými příležitostmi se stal systém s uzavřenými příležitostmi". Elias tak vysvětluje vznik moderního národního státu s jeho monopolizací prostředků fyzické síly a vybírání daní (citace z Eliase ve van Kierken, 1998, s. 101). Elias ve své práci *O procesu civilizace* ukazuje, že formování národních států je spolu se stále hustšími sítěmi sociálních vztahů těsně spojeno se vznikem moderního typu osobnosti. Pouze tam, kde je státní monopol fyzických sil relativně stabilní a bezpečný, mohou být jednotlivci už od raného dětství naladěni na novou, vyšší úroveň sebekontroly, která se pak stane jejich „druhou přirozeností".

Kritika

Eliasově práci, která je dnes považována za klasické dílo, se dostalo i určité kritiky. Zaprvé se někteří badatelé domnívají, že Elias zveličil rozdíl mezi moderním jedincem a lidmi v jiných společnostech. Německý etnolog Hans-Peter Duerr tvrdí, že pojem civilizačního procesu je „mýtus". Dnešní lidé jsou v podstatě podobní lidem v minulosti, neexistují žádní „necivilizovaní" nebo „primitivní" lidé. Duerr uvádí, že veřejná „nahota" vždy vyvolávala stud, a není tudíž produktem „civilizace". Zadruhé pohlíží Elias na společenské procesy jako na v podstatě neplánovaný výsledek mnoha záměrných akcí. Kritika však zdůrazňuje, že tuto domněnku je třeba v konkrétních případech podložit důkazy. Také se zdá, že Elias přehlíží „civilizační útoky", například ty, které jsou prováděny mocnými společenskými elitami (van Krieken, 1998). Zatřetí je možné kritizovat Eliasovo zaměření na civilizační procesy za to, že opomíjí či dostatečně nevysvětluje „temnou stranu" těchto procesů. Západní civilizace nebyla bezbolestným procesem, a jak ukazuje Foucault, mnoho skupin ve společnosti ji zdaleka nemusí vnímat jako „civilizovanou".

Význam pro současnost

Eliasovy myšlenky ovlivnily mnoho oborů, mezi jinými historickou sociologii, sociologii těla nebo studium lidských emocí. Badatele přitahuje na Eliasově práci skutečnost, že její hlavní zaměření na dynamické společenské procesy umožňuje propojení na makro- a mikroúrovni. Vezmeme-li v úvahu obavy z narůstajícího násilí ve společnosti, z terorismu a genocidy, je pravděpodobné, že studium civilizačních procesů a *zpětných civilizačních* procesů bude důležitým aspektem při sociologických pokusech, jak vysvětlit, proč se lidé stále uchylují k fyzickému násilí, jež způsobuje tolik utrpení.

rozeznáváme několik různých typů národa bez státu (Guibernau, 1999). V některých konstelacích může národní stát přijmout kulturní rozdíly své menšiny nebo menšin a umožnit jim určitý aktivní rozvoj. Ve Velké Británii jsou například Skotsko i Wales uznávány jako země, které mají částečně odlišné historické a kulturní rysy, a do určité míry jsou reprezentovány vlastními institucemi. Například Skotové jsou většinou presbyteriáni a Skotsko má odedávna jiný vzdělávací systém než Anglie a Wales. Skotsko a Wales dosáhly po ustavení Skotského parlamentu a Velšského národního shromáždění v roce 1999 větší autonomie na Velké Británii jako celku; v roce 2007 byla zvolena do vlády Skotská národní strana (Scottish National Party), usilující o nezávislost země. Podobně jsou ve Španělsku uznávány Baskicko a Katalánsko (oblast kolem Barcelony v severním Španělsku) za „autonomní komunity". Mají svůj vlastní parlament, který má určitá práva a pravomoci. Ve Velké Británii i ve Španělsku však zůstává hodně pravomocí nadále v rukou národních vlád a parlamentů se sídlem v Londýně a v Madridu.

Druhým typem národů bez státu jsou ty, které mají vyšší stupeň autonomie. V Quebeku (francouzsky hovořící kanadské provincii) a ve Vlámsku (holandsky hovořící oblasti na

severu Belgie) mají regionální politické orgány pravomoc přijímat zásadní rozhodnutí, aniž by však byly plně nezávislé. Podobně jako v případech zmíněných u prvního typu mají i tyto regiony svá nacionalistická hnutí, jež usilují o úplnou nezávislost.

Zatřetí existují národy, které nejsou státem, v němž žijí, uznávány. V těchto případech používá větší národní stát silové prostředky a menšině odpírá uznání její samostatnosti. Příkladem takové skupiny jsou Palestinci, Tibeťané v Číně nebo Kurdové, jejichž domovina se nachází v části Turecka, Sýrie, Íránu a Iráku.

Tibeťané a Kurdové mají staletou kulturní historii. Historie Tibetu je těsně spojena s určitými formami buddhismu, který v této zemi vzkvétal. Vůdcem hnutí existujícího mimo Tibet, jež usiluje o samostatný tibetský stát nenásilnými prostředky, je exilový tibetský vůdce dalajlama.[1] Naopak několik převážně zahraničních kurdských hnutí usilujících o nezávislost země vyhlásilo za prostředek k dosažení svých cílů násilné akce a Kurdové mají také svůj vlastní „exilový parlament" se sídlem v Bruselu. Po první válce v Zálivu (1990–1991) vyhlásily spojenecké síly v severním Iráku „bezpečné útočiště" pro Kurdy a určitou autonomii, jež byla po svržení režimu Saddáma Husajna v Iráku v roce 2003 ještě dále rozšířena a konsolidována.

V případě Tibetu existuje jen malá šance na dosažení byť jen omezené autonomie, pokud se čínská vláda v budoucnosti nerozhodne změnit svou stávající politiku. V jiných případech je však možné, že národnostní menšiny mohou dosáhnout jisté autonomie – spíše než úplné nezávislosti – na národních státech, na jejichž území žijí. Například v Baskicku, Katalánsku a ve Skotsku podporuje v současnosti úplnou nezávislost pouze menší část obyvatel a v Quebeku nezískalo referendum o nezávislosti této provincie na Kanadě, uspořádané v roce 1995, dostatečný počet hlasů.

MYSLEME KRITICKY

Národy bývají popisovány jako „předpokládaná společenství" (Anderson, 2006 [1983]), protože nikdo nemůže znát všechny lidi patřící k národu, a tudíž je jednota národa pouze předpokládaná. Jaké praktické věci udržují tato společenství po generace při životě i v případě, kdy nemají svůj vlastní stát?

Národnostní menšiny a Evropská unie

V případě národnostních menšin v Evropě by měla hrát důležitou roli Evropská unie. Evropská unie vznikla na základě spojenectví vytvořeného velkými západoevropskými národy. Klíčovým prvkem filozofie EU je však předávání pravomocí na místní a regionální úroveň. Jedním z explicitních cílů EU je vytvoření „Evropy regionů". Tento důraz je silně podporován většinou Basků, Skotů, Katalánců i jinými národnostními menšinami. Lidé z těchto menšin často cítí lítost nad ztrátou určitých součástí své kultury nebo institucí a rádi by je obnovili. Pohlížejí na EU jako na prostředek, jak posílit svou odlišnou identitu. Jejich právo obrátit se přímo na organizace EU, jako je Evropský parlament nebo evropské soudy, by jim mohlo poskytnout dostatečnou autonomii a uspokojení, že mohou dosáhnout kontroly nad svým osudem. Lze si představit, že existence EU bude znamenat, že se národnostní menšiny vzdají ideálu úplné nezávislosti ve prospěch kooperativních vztahů s většími národy, jejichž jsou součástí, i s Evropskou unií.

» Základní role a funkce EU jsou popsány v kapitole 22 „Politika, státní správa a sociální hnutí".

[1] V březnu 2011 se dalajlama této politické funkce vzdal, pozn. překl.

Globální společnost 23.1 **Demokracie volného trhu a etnická nenávist**

Mnoho komentátorů tvrdí, že nejlepší způsob, jak oslabit etnické konflikty podobné těm, o nichž jsme hovořili výše, je nastolit v zemi demokracii a zavést volný trh. Argumentují tím, že toto řešení podporuje mír, neboť poskytuje všem lidem možnost zúčastnit se hlasováním správy své země a umožňuje dosáhnout prosperity, která vzniká z obchodování s jinými lidmi. Profesorka z Yaleovy univerzity Amy Chua však tento názor ve své vlivné knize *World on Fire: How Exporting Free Market Democracy Breeds Ethnic Hatred and Global Instability* (*Svět v ohni: Jak posiluje vývoz demokracie volného trhu etnickou nenávist a globální nerovnováhu*, 2003) popírá.

Výchozím bodem této práce je teze, že v mnoha rozvíjejících se zemích drží nepočetná etnická menšina v rukou nepoměrně velkou ekonomickou moc. Jedním ze zjevných příkladů je bělošská menšina, která vykořisťovala nebělošské etnické skupiny v době jihoafrického apartheidu. Amy Chua argumentuje, že masakr Tutsiů ze strany Hutuů ve Rwandě v roce 1994 a nenávist, kterou cítili Srbové vůči Chorvatům v bývalé Jugoslávii, se rovněž částečně týkaly ekonomických výhod, jimž se těšili Tutsiové a Chorvaté ve své zemi. Dalším příkladem, jejž Amy Chua často používá, je čínská etnická menšina v Indonésii.

Protržní reformy bývalého indonéského diktátora generála Suharta byly výhodné zejména pro nepočetnou čínskou menšinu v zemi. Ta se na oplátku snažila podporovat Suhartovu diktaturu. V roce 1998, kdy masové prodemokratické demonstrace vyústily v Suhartův odchod z funkce, kontrolovala čínská tříprocentní menšina 70 % indonéské soukromé ekonomiky. Konec Suhartova režimu byl doprovázen násilnými útoky proti čínské menšině, která byla vnímána jako „okrádající" Indonésany o jejich národní bohatství. Chua píše: „Převládajícím míněním mezi Pribumy[2] – původními obyvateli Indonésie – bylo, že stojí za to ztratit deset let růstu a zbavit se jednou provždy čínského problému."

Když se diktátorský režim generála Suharta zhroutil, volaly USA spolu s ostatními západními zeměmi po zavedení demokratických voleb. Amy Chua však tvrdí, že zavádění demokratického systému v zemích, kde existují „menšiny ovládající trh", jako byli Číňané v Indonésii, pravděpodobně mír nepřinese. Namísto toho je podle ní pravděpodobné, že soutěž o hlasy v demokracii povede k odvetě ze strany etnické většiny. Objeví se političtí vůdci, kteří se budou z nenáviděné etnické menšiny snažit udělat obětního beránka a budou povzbuzovat etnickou většinu k tomu, aby „získala zpět" bohatství země pro „pravé" vlastníky, podobně jako se zachovala v Indonésii pribumská většina vůči čínské menšině.

Analýza Amy Chua nám ukazuje, že ačkoli jsou demokracie a volný trh v principu prospěšné, musí mít základ v efektivním právním a občanském společenském systému. Tam, kde tomu tak není, například v mnoha oblastech rozvíjejícího se světa, mohou vzniknout nové etnické konflikty.

Národy a nacionalismus v rozvíjejících se zemích

Ve většině zemí rozvíjejícího se světa se cesta od nacionalismu k národu a národnímu státu liší od cesty v industrializovaných společnostech. Většina rozvíjejících se zemí byla kdysi kolonizována Evropany a samostatnosti dosáhla teprve ve druhé polovině 20. století. V případě mnoha států zemí byly hranice mezi koloniálními vládami arbitrážně stanoveny

[2] Označení původních obyvatel Indonésie („synové země") užívané holandskou koloniální správou v rámci rasové segregace obyvatelstva: první skupinu tvořili Evropané, druhou přistěhovalí Orientálci (Číňané, Arabové, Indové) a třetí, sociálně nejnižší, původní, rodilí Indonésané, pozn. red.

v Evropě, aniž by braly v úvahu stávající ekonomické, kulturní či etnické rozdělení místních obyvatel. Koloniální mocnosti porazily nebo si podmanily království a kmenová společenství v Africe, v Indii a v Asii a ustavily tam své vlastní koloniální vlády či protektoráty. V důsledku toho byla každá kolonie „souborem národů a původních států nebo jejich fragmentů v jednotných hranicích" (Akintoye, 1976, s. 3). Většina kolonizovaných území sestávala z mozaiky různých etnií a jiných skupin obyvatel.

Když bývalé kolonie získaly nezávislost, často zjistily, že je pro ně obtížné vytvořit pocit existence národa a příslušnosti k němu. Ačkoli hrál nacionalismus při snahách o získání nezávislosti na kolonizovaných územích velkou roli, byl převážně omezen na malé skupiny městských elit a intelektuálů. Nacionalistické myšlenky nicméně ovlivnily velký počet lidí, třebaže kolem etnických rozdílů často vykrystalizovaly i politické rozdíly, například ve Rwandě nebo v Keni. Ještě dnes je mnoho postkoloniálních států ustavičně ohrožováno vnitřním rivalstvím a soupeřením o nárok na politickou moc.

Afrika je kontinent, který byl kolonizován ze všech světadílů nejvíce. Nacionalistická hnutí propagující nezávislost v Africe po druhé světové válce se snažila osvobodit kolonizovaná území od evropské nadvlády. Jakmile toho bylo dosaženo, noví vůdci těchto zemí čelili problému, jak vytvořit národní jednotu. Mnoha vůdcům se v 50. a 60. letech 20. století dostalo vzdělání v Evropě a v USA a mezi nimi a jejich občany, kteří byli většinou negramotní, chudí a neobeznámení s právy a povinnostmi v demokracii, existovala obrovská propast. Za kolonialismu prosperovaly některé etnické skupiny více než jiné; tyto skupiny měly rozdílné zájmy a cíle a legitimně pohlížely na jiné skupiny jako na nepřátelské.

V celé řadě postkoloniálních států Afriky, například v Súdánu, Zairu a v Nigérii, vypukla občanská válka a v mnoha dalších afrických a asijských zemích propukly etnické nepokoje. V případě Súdánu se asi 40 % obyvatel hlásilo k arabskému etnickému původu, zatímco v jiných částech země, zejména na jihu, tvořili většinu obyvatel černoši křesťanské nebo animistické víry. Jakmile moc převzali nacionalisté, přijali program národní integrace založený na arabštině jako národním jazyku. Tento pokus byl úspěšný pouze zčásti a tlaky a napětí, které způsobil, jsou viditelné dodnes (jak jsme viděli při naší diskusi o etnických konfliktech ve Rwandě nebo v Dárfúru v západním Súdánu v kapitole 15). Mnoho válečných konfliktů, k nimž došlo na africkém kontinentu od dob získání nezávislosti, je přímým důsledkem těchto obtíží.

Jako další příklad nám může posloužit Nigérie. V této zemi žije asi 120 milionů obyvatel – zhruba každý čtvrtý Afričan je Nigerijec.[3] Nigérie je bývalou britskou kolonií, která získala nezávislost 1. října 1960. V zemi žijí tři hlavní etnické skupiny: Jorubové, Ibové a Hausové. Brzy po získání nezávislosti začalo v zemi docházet k ozbrojeným konfliktům mezi různými etnickými skupinami. V roce 1966 byla ustavena vojenská vláda a od té doby se střídají období občanské vlády s obdobími vojenské diktatury. V roce 1967 vypukla občanská válka, při níž se jedna z oblastí, Biafra, snažila získat nezávislost. Separatistické hnutí bylo potlačeno vojenskou silou s velkými ztrátami na životech. Následující vlády se pokusily vybudovat jasnější národní identitu kolem pojmu „nigerijská vlast", avšak vytvoření národní jednoty a jejího účelu zůstává nadále obtížným úkolem. Země má obrovské zásoby ropy a zemního plynu, většina jejích obyvatel však žije nadále v chudobě a v sevření autoritářského režimu.

Souhrnně řečeno, většina států rozvíjejícího se světa vznikla jako výsledek procesu formování národa odlišného od vzniku národů v industrializovaném světě. Tyto státy byly zřízeny externě na územích, která často nebyla kulturně ani etnicky jednotná, což po získání nezávislosti vyústilo v některých

[3] Podle údajů Ministerstva zahraničních věcí ČR z roku 2010 je počet obyvatel Nigérie 153 milionů, pozn. překl.

případech v občanskou válku. Moderní národní státy vznikaly nejefektivněji v oblastech, které nebyly nikdy plně kolonizovány, anebo tam, kde již existovala jistá kulturní jednota – například v Japonsku, Číně, Koreji nebo v Thajsku.

Národní stát, národní identita a globalizace

Jak ovlivňuje globalizace nacionalismus a národní identitu? Touto otázkou se zabývá sociolog Andrew Pilkington (2002). Pilkington tvrdí, že nacionalismus je vcelku novým jevem bez ohledu na skutečnost, že mnoho stoupenců nacionalismu prohlašuje, že jsou příslušníky národa, jehož historie sahá až do dávných časů. Z historického hlediska žili lidé až donedávna v malých osadách a většinou neměli ani ponětí o tom, co se děje za humny. Myšlenka, že jsou součástí většího národa, by se jim zdála cizí. Pilkington se domnívá, že myšlenka národní komunity se rozvinula a rozšířila až později, počínaje 18. stoletím, spolu s rozvojem masové komunikace a médií. Podle Pilkingtona byly národní identity „vybudovány" teprve v tomto období.

Otázku sociálního konstruktivismu jsme obšírněji pojednali v kapitole 2 „Kladení a zodpovídání sociologických otázek", v kapitole 5 „Životní prostředí" a v kapitole 7 „Sociální interakce a každodenní život".

Podle Pilkingtona byla pro rozvoj národní identity rozhodující existence něčeho „jiného", vůči čemu se mohla národní identita vymezit. Například existence (katolické) Francie byla rozhodující pro utváření (protestantské) britské identity. Pilkington dokumentuje, že spolu se zvyšující se gramotností obyvatelstva a šířením myšlenek, jež umožnily komunikační technologie, se šířil i pocit britství směrem od elit země ke zbytku společnosti.

Je-li národní identita sociální konstrukcí, jak tvrdí Pilkington, pak je možné, že se může měnit a vyvíjet v čase. Jedním z hlavních faktorů působících při změně národní identity je podle Pilkingtona globalizace. Podle něho vytváří globalizace tlak na centralizaci a decentralizaci. Na jedné straně se pravomoci některých obchodních organizací a politických jednotek (nadnárodních korporací nebo nadnárodních organizací jako EU) koncentrují, zatímco na druhé straně existuje tlak směrem k decentralizaci, například zhroucení a rozdrobení Sovětského svazu či touha Basků po vlastním státě ve Španělsku. Ve výsledku vytváří globalizace podle Pilkingtona dvojí ohrožení národní identity: centralizace vytváří tlak shora, zejména s rostoucími pravomocemi Evropské unie, a decentralizace vytváří tlak zdola, prostřednictvím sílících etnických menšin. Ve Velké Británii bylo jednou z reakcí na tuto situaci posílení úzce vymezeného pojmu britství. Pilkington cituje Johna Townsenda, bývalého poslance za Konzervativní stranu, který rozvíjel silně protievropský, bělošský a na anglickém jazyce založený pohled na anglickou národní identitu. Dalším příkladem je nedávný úspěch rasistické Britské národní strany (British National Party) v místních volbách, zejména v některých částech severozápadní Anglie. Pilkington tvrdí, že mezi některými příslušníky etnických menšin ve Velké Británii dochází k paralelní reakci, kdy ti, kteří se cítí být vyloučeni z britské identity, posilují svou lokální identitu a vymezují se vůči jiným etnickým skupinám.

MYSLEME KRITICKY

Může národní identita přežít ve věku globalizace? Jaké existují důvody pro tvrzení, že národní identita může být v budoucnosti spíše posílena než oslabena? Existují nějaké příklady sílící identity u větších regionálních celků?