

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Multikulturalismus ve školní praxi
Multiculturalism in teaching practise

Bc. Aneta Hvězdová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy
německý jazyk – základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma Multikulturalismus ve školní praxi potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13.7.2018

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D. za odborné vedení mé práce. Také děkuji všem školám a vyučujícím ochotným účastnit se na mé studii.

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o realizaci multikulturní výchovy na státních základních školách a na nižších stupních osmiletých gymnázií v České republice. V teoretické části se zabývám vymezením základních pojmů, multikulturalismem a multikulturní výchovou v kurikulárních dokumentech. Těžištěm práce je výzkumné šetření, které jsem provedla v průběhu školního roku 2017/2018 ve Středočeském kraji a v Praze. Zde jsem stručně zmapovala situaci ve škole a způsob zpracování jejich Školního vzdělávacího programu. Dále popisuji průběh pozorovaných hodin a výsledky výzkumu. Následně jsem provedla rozhovor s učiteli. Otázky se týkaly kromě výukového obsahu i osobnosti učitele, jejich názorů na současný stav legislativy a RVP a také na jejich názor na výuku multikulturní výchovy.

Klíčová slova: multikulturalismus, multikulturní výchova, národ, kultura, etnikum, menšiny, vzdělávací program

Abstract

This final thesis deals with the realisation of multicultural education at public elementary schools and at the lower level of eight-year grammar schools in the Czech Republic. In the first part of the thesis I define the most common terms like multiculturalism and multicultural education. Also, I examine the curricular educational documents. In the main part I did a research in schools during the school year 2017/2018 in Central Bohemian Region and in Prague. Here I briefly map the situation at the school and the state of their educational program. I describe the course of the lessons, interviews with the teachers, mostly used methods and the results of the study. In the interviews I ask about the personality of the teacher, their opinion on current status of legislation and multicultural education.

Key words: multiculturalism, multicultural education, nation, culture, ethnicity, minorities, educational program

Obsah

Obsah.....	4
Úvod	6
1. Multikulturní výchova a pojmy s ní spojené.....	7
1.1 Základní termíny.....	7
1.2 Multikulturalismus	11
1.3 Multikulturní výchova.....	12
1.4 Filosofické pozadí multikulturní výchovy	16
1.5 Národnostní menšiny v ČR	18
1.6 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
1.7 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	28
II. Výzkumné šetření	31
1.8 Metodologie	31
1.9 Základní škola a mateřská škola Leden	33
1.10 Základní škola a mateřská škola Únor	40
1.11 Základní škola Březen	45
1.12 Gymnázium Duben	49
1.13 Gymnázium Květen.....	52
1.14 Výsledky výzkumu, reflexe a interpretace.....	55
Závěr	58
Seznam použitých informačních zdrojů	61

Úvod

Multikulturní výchova a multikulturalismus jsou tématy, kterými se prostředí českých škol začalo blíže dotýkat v horizontu posledních třiceti let. S narůstající evropskou a světovou integrací a s rozvojem mezinárodních vztahů v době po Sametové revoluci se ovšem stávají stále aktuálnějšími. Ve školách již nejsou tak homogenní třídy, jako tomu bylo v době před otevřením hranic. Z pohledu národnosti či náboženství je vzniklá situace stále pro mnoho rodičů i učitelů nová, stejně jako pro žáky či studenty. S cílem pomoci překlenout stereotypy a předcházet problémům byla multikulturní výchova v roce 2001 zařazena do Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, jinak známého jako tzv. Bílá kniha. Tento program představuje vládní strategii v oblasti vzdělávání a dává konkrétní podněty k práci školských zařízení.

Diplomová práce se zabývá aktuálním stavem multikulturní výchovy a případnými stereotypy, které učitelé (často nevědomě) šíří či se jich jinak při výuce dotýkají, a to na vybraných školách. Při psaní této práce se budu věnovat v teoretické části především vymezení příslušných pojmů a seznámení se s filosofickým pozadím multikulturalismu. V praktické části práce hodlám zmapovat současnou situaci ve výuce multikulturní výchovy na vybraných základních školách a z důvodu neochoty škol účastnit se na podobném výzkumu také na nižších stupních osmiletých gymnázií. Tento základní výzkum má sloužit jako sonda do této problematiky, přičemž by ji měla zmapovat. Hlavními použitými metodami práce bude rozbor primární a sekundární literatury a kvalitativní výzkum, který bude soustředěna na vybrané základní školy. Cílem práce je nejen stručně shrnout již dříve získané teoretické poznatky, ale především, získat informace o tom, jak probíhá výuka multikulturní výchovy, jaká atmosféra v hodinách panuje a jakým způsobem k danému tématu učitelé i žáci přistupují. Zajímalo mě také, do jaké míry jsou mezi žáky rozšířeny předsudky vůči druhým (například jiným kulturám) a zda k jejich šíření přispívá výuka či je v očích žáků omezuje. Ráda bych provedla srovnání výuky podobných témat na základních školách klasických a na nižším stupni osmiletých gymnázií. Také mě zajímá, zda k této problematice přistupují učitelé na vesnických školách jinak než učitelé z městských škol, na kterých lze předpokládat větší kulturní či národnostní rozmanitost. Zajímají mě tedy i specifika výuky multikulturních témat na menších školách, kde jsou třídy výrazně homogenní.

1. Multikulturní výchova a pojmy s ní spojené

Pro výuku multikulturní výchovy a pochopení jejích cílů je důležitá celá řada pojmů. V učebnicích a studijních textech bývají obvykle cizí pojmy vysvětleny, ovšem tato vysvětlení bývají buďto velmi stručná a tedy zavádějící, nebo naopak velmi odborná, nepřehledná, a tedy pro žáky nesrozumitelná. Navíc je velmi častou praxí při výuce občanské výchovy žádných učebnic nevyužívat. O to obtížnější pro učitele bývá o nich se žáky diskutovat. Na porozumění pojmům je ovšem kladen zvláštní důraz, protože porozumění jako takové je jedním z hlavních cílů školní docházky.

1.1 Základní termíny

Následující pojmy jsou těmi nejfrekventovanějšími v řadě učebnic občanské výchovy nakladatelství Fraus a nakladatelství Nová škola. Tyto učebnice jsou učiteli občanské výchovy nejčastěji využívány, jelikož jsou v současné době jedinými aktuálními knihami dostupnými na českých knižních trzích. Dále jsem se rozhodla zmínit i pojmy, které se vyskytují v Rámcovém vzdělávacím programu a v materiálech k multikulturní výchově vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Diskriminace

Vymezení tohoto pojmu je poměrně problematické. Diskriminaci definuje *Sociologický slovník* jako nespravedlivé zacházení s lidmi na základě argumentů bez sociálního vztahu se situací¹. Anthony Giddens popisuje diskriminaci jako činnost, která odepírá určitým skupinám šance na postavení, prostředky nebo prožitky, k nimž mají ostatní přístup². Problémem těchto definic, potažmo následků z nich plynoucích, je fakt, že člověka nedefinuje pouze příslušnost k nějaké skupině, a proto lze jen těžko dokázat, že s ním bylo nespravedlivě zacházeno právě z toho důvodu. Ačkoliv diskriminační chování vychází velmi často z předsudků vůči konkrétní skupině lidí, nelze tento fakt dokázat. Diskriminace je tedy nežádoucí společenský jev, který je ovšem těžko definovatelný, a tedy i obtížně postižitelný a boj proti ní je nesnadný.

¹ Boudon, Raymond, Besnard, Philippe, Cherkaoui, Mohamed, Lécuyer, Bernard-Pierre. *Sociologický slovník*. Olomouc: UPOL, 2004, s. 37.

² Giddens, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 549.

Etnikum

Jedná se o ústřední pojem multikulturní výchovy. Jedná se o skupinu lidí, kteří mají společný původ, obvykle také společný jazyk a území. Příslušníci jednoho etnika sdílejí společnou kulturu a etnicitu³. Tato kritéria je ovšem vždy nutno zvážit, jelikož na jednom území se může vyskytovat více etnik⁴ a stejně tak jedno etnikum může obývat více od sebe vzdálených územních celků⁵. Ve všech státech světa se etnika navzájem mísí a prolínají. Z důvodu neznalosti a nejistoty z neznámého panují v majoritní společnosti všelijaké předsudky vůči etnickým menšinám. Obecně platí, že čím je společnost o menšině méně informovaná, tím více předsudků se o této menšině společností šíří. Proto je cílem multikulturní výchovy poznávání a z toho plynoucí respektování jiných etnik, tedy nositelů odlišných kultur.

Etnicita

Pojem etnicita označuje podle Giddense kulturní praktiky a názory určité skupiny lidí, které ji odlišují od ostatních⁶. Nejčastější charakteristiky, kterými se od sebe jednotlivá etnika odlišují, jsou jazyk, původ, náboženství a styl oblékání.

Etnické klima

Jak bylo již zmíněno dříve, je většina společností tvořena obyvateli různých etnik. Celkové etnické klima společnosti se ustanovuje v komunikaci mezi majoritní a minoritními společnostmi žijícími na daném území. Tato komunikace je determinována především odlišností jazyků, tradicemi a kulturou daných skupin⁷. Například komunikace mezi Čechy a Romy je vymezena zejména odlišností kultur. V případě komunikace mezi Čechy a Vietnamci je situace poněkud odlišná, jelikož zde velkou roli hraje odlišný jazyk, mentalita a kultura. Pokud je tato komunikace narušena, dochází k rozvoji patologických jevů ve společnosti. K zamezení těchto jevů slouží mechanismy vedoucí k poznávání ostatních etnik, například účelné otevírání uzavřených menšin většinové společnosti, představování zvyků a tradic.

³ Balvín, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012. s. 35.

⁴ Například v oblasti severního Iráku žijí pohromadě tři etické menšiny: sunnitští Kurdové, Turkmeni a Asyřané.

⁵ Kupříkladu Arméni, kteří kromě Arménie obývají ve velké míře i Rusko a USA.

⁶ Giddens, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 228.

⁷ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 71.

Kultura

Vymezení kultury v celé své obsáhlosti je velice náročné. Původně se slovem kultura označoval způsob hospodaření v zemědělství⁸, teprve v 16. století se význam tohoto slova posunul ke kultuře ducha, tedy vzdělání, posilování mravů⁹. Obsah tohoto pojmu se dále rozvíjel, stále více se týkal duševní činnosti člověka a tvorby umění. Dnes rozumíme pod tímto pojmem „hodnoty, normy a hmotné statky typické pro určitou skupinu. [...] Kultura je jedním z nejcharakterističtějších projevů sociálního sdružování lidí.“¹⁰ Kulturu tedy tvoří lidé pro lidi, respektive pro současnou a pro budoucí generace. Tímto způsobem je i kultura předávána. Přímým i nepřímým působením jsou předávány zkušenosti, zachovávají se tabu, sdílí se systémy hodnot. Přirozeně se v průběhu času kultura mění, je neustále upravována a dotvářena, zohledňuje společenské změny. Pojem kultura bývá často zaměňován s pojmy společnost, národ, etnikum.

Kulturní vzorce

Každý jedinec si vytváří vzorce chování, které uplatňuje v různých životních situacích. Kulturní vzorce jsou tedy už z názvu vázány na kulturu daného jedince, jsou touto kulturou ovlivněny. Kulturní vzorce jsou vázány na systém hodnot, chování a tradice určité etnické či národní kultury¹¹. Kulturní vzorce si jedinec osvojuje během procesu socializace, nejčastěji je získá nápodobou rodičů.

Národ

Národem rozumíme „osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“¹² Právě společné dějiny jsou stěžejní, jelikož čím dál do historie sahají, tím více se jedná o mýty s fantastickými prvky, které vyvolávají v lidech touhu po sounáležitosti s hrdiny těchto mýtů. Naopak novější dějiny národů jsou archivované a relativně snadno ověřitelné, čímž potvrzují svou pravost. Tím se odlišuje národ od kultury. Zatímco kultura je neohraničená a neustále se vyvíjející, je národ jasně

⁸ Zde dodnes přetrvávají pojmy jako kultivary, kulturní rostliny apod.

⁹ Boudon, Raymond; Besnard, Philippe; Cherkaoui, Mohamed; Lécuyer, Bernard-Pierre. *Sociologický slovník*. Olomouc: UPOL, 2004, s. 94.

¹⁰ Giddens, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 550.

¹¹ Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 136

¹² Balvín, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012, s. 36.

definovaný a jeho původ dohledatelný. Vazba národa na určité území je také silná, ovšem ne nutná. Například Romové jsou národem, který je rozšířený po celém světě, ale svou zemi nemají.

Rasa

Pojem rasa vznikl v reakci na získávání nových poznatků v oblasti lidské anatomie a antropologie. Postupné objevování fyzických rozdílů mezi lidmi vytvořilo požadavek pro novou terminologii. Jako základní rasové skupiny byly vyčleněny rasa europoidní, mongoloidní a negroidní. Jako rasu označujeme velkou skupinu lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích.¹³ Negativním důsledkem učení o rasách se stal rasismus.

Rasismus

Pojem rasismus představuje označení pro diskriminační teorii, která hlásá nerovnocennost lidských ras.¹⁴ Rasismus je obvykle spojen s genocidou – snahou o vyhlazení jedné či všech ras rasou nadřazenou.

Stereotyp

Stereotyp či stereotypní jednání se dá vysvětlit jako vnímání členů určité skupiny tak, jako by byli všichni stejní. Stereotypní myšlení přisuzuje těmto lidem stejné skupinové charakteristiky.¹⁵ Stereotypy vznikly proto, aby ušetřily energii a čas při rozhodování, jsou to tzv. rychlé soudy. Tyto představy si naše vědomí uloží a nadále s nimi operuje. Nejrozšířenější stereotypy se týkají národů, žen, určitých profesí. Stereotypní představy jsou brány za neškodné, pokud jsou neutrální. Pozitivní stereotypy ovšem mohou vést k nepřiměřeným očekáváním nebo k pozitivní diskriminaci. Negativní stereotypy se vyvíjejí v předsudky, tedy negativní postoje vůči nějaké skupině, které nejsou vázány na žádnou reálnou zkušenost s touto skupinou¹⁶.

¹³ Průcha, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2000. S. 27

¹⁴ Balvín, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012, s. 52.

¹⁵ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 286.

¹⁶ Boudon, Raymond, Besnard, Philippe, Cherkaoui, Mohamed, Lécuyer, Bernard-Pierre. *Sociologický slovník*. Olomouc: UPOL, 2004, s. 156.

Postoj

Postojem rozumíme „hodnotící vztah zaujímaný jedincem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému.“¹⁷ Postoje jedince souvisí s jeho žebříčkem hodnot, který si utváří a mění v průběhu celého života.

Xenofobie

Jedná se o strach ze všeho cizího.¹⁸ V souvislosti s multikulturalismem je pojem používán pro označení strachu z cizinců a despektu, který vůči nim xenofobové chovají. Xenofobie se často pojí s pozitivním vnímáním vlastní sociální skupiny.

1.2 Multikulturalismus

Myšlenka multikulturalismu v současném politickém diskurzu a v politické filozofii je o tom, jak pochopit a reagovat na výzvy spojené s kulturní a náboženskou rozmanitostí. Termín "multikulturní" je často používán jako popisný termín pro charakterizaci skutečné rozmanitosti ve společnosti.¹⁹ ²⁰ Tato rozmanitost vychází se situace, kdy státy světa usilují o harmonii vztahu jednotlivých kultur mezi sebou, místo aby prosazovaly pouze kulturu vlastní a dostaly se tak do válečného konfliktu. Obsahem této snahy je respektování všech subjektů, tedy nejen těch nejsilnějších, ale naopak i těch nejmenších kulturních systémů. „Systém kroků, který usiluje o respektování všech kultur v jednotlivých státech i na úrovni velkých státních uskupení, jako je Evropská unie, i systém reprezentující světový zájem o uchování kulturního bohatství světových i minoritních kultur, můžeme nazývat multikulturalismem.“²¹ Předpokladem multikulturalismu je představa, že mnohost kultur v rámci jedné společnosti je obohacující. Případné konflikty jsou výsledkem špatného přístupu vůči menšinám ze strany této společnosti.

¹⁷ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 210.

¹⁸ *Slovník cizích slov*, s. 769

¹⁹ V jazyce originálu: „The idea of multiculturalism in contemporary political discourse and in political philosophy is about how to understand and respond to the challenges associated with cultural and religious diversity. The term “multicultural” is often used as a descriptive term to characterize the fact of diversity in a society.“ (překlad A.H.).

²⁰ Song, Sarah, "Multiculturalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy [online]* (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.).[cit. 2018-07-04]. Dostupné z:

<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/multiculturalism/>

²¹ Balvín, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalismus*. Praha: Hnutí R, 2012, s. 34.

Ideálem multikulturalismu je tedy rovnocenná multikulturní společnost, kde menšiny mají stejná práva jako většina.

V dobách svého vzniku byla ideálem zastánců multikulturalismu představa tzv. tavicího kotle, kdy se od příslušníků minorit očekává, že se asimilují do zavedeného prostředí a obohatí většinovou kulturu, ale zároveň si udrží svou kolektivní identitu.²² Tento model je ovšem nedosažitelný, jelikož ve většinové společnosti přetrvávají předsudky vůči jiným etnikům. Jako opozice tohoto modelu vznikl tzv. kulturní pluralismus, který, jak už vyplývá z názvu, podporuje vznik pluralitní společnosti, kde si všechny subjekty budou naprosto rovny.²³ Hlavním rozdílem je tedy to, že multikulturalismus považuje soužití různých kultur na jednom místě za možné a bezkonfliktní. Pluralismus je více kritický a snaží se najít reálné řešení případných konfliktů. Dnes již ale není multikulturalismus chápán tak idealisticky, ale je brán jako „pohled, politika a snaha prosadit záměr, aby si národnostní menšiny i imigranti udrželi svou kulturu vedle jiných kultur, které existují spolu v jednom teritoriu, v jednom státě.“²⁴

1.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je jednak interdisciplinární oblastí teorie a výzkumu, jednak i souborem praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky²⁵. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, vyznavačům jiných náboženství, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.

1.3.1 Definice multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.²⁶ Multikulturní výchova představuje přípravu na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných stycích. Multikulturní výchovu lze chápat dvojitě způsobem, buďto jako proces nebo jako vzdělávací program.

²² Giddens, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005, s. 251.

²³ Tamtéž

²⁴ Balvín, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012. s. 34.

²⁵ Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 154

²⁶ Průcha, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 15.

Multikulturní výchova jako proces

Jako proces je multikulturní výchova chápána především v odborné literatuře vázané k tématu. Během tohoto procesu si mají žáci, studenti, ale třeba i širší veřejnost osvojit dosud nepoznané znalosti o odlišných národech, etnikách, rasách či náboženství. Teprve z osvojení těchto znalostí může vycházet porozumění těmto rozdílům, jejich tolerance, a tedy i pokojné vzájemné soužití pluralitní společnosti.

Multikulturní výchova jako vzdělávací program

V tomto pojetí se jedná o konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků.

1.3.2 Multikulturní výchova a školní prostředí

Na jedné straně se otevíráme světu a budujeme s ním nesčetná propojení – ekonomická, politická, vojenská, či sportovní. Na druhé straně k nám přicházejí příslušníci různých kultur jako turisté, obchodníci, studenti, ale i jako imigranti či uprchlíci. K těmto skutečnostem se lidé snaží nějak vymezit, zastávat určité stanovisko ke změnám, které kolem nich probíhají. Žáci základních škol si utvářejí své názory často pouze ze zpráv v masových médiích či v bulvárním tisku. V honbě za senzacemi jsou ovšem masmédiu často uveřejňovány nepravdivé údaje, šířeny poplašné zprávy. Těmto zprávám poté uvěří jak žáci, tak jejich rodiče, tedy pokud nejsou vedeni k ověřování informací. Multikulturní výchova ve školách by tedy měla sloužit k představení odlišných kultur, etnik a jejich tradic, čímž by fungovala jako určitá protiváha dezinformacím a mediální masáži, která u podobných kontroverzních témat často probíhá.

1.3.3 Realizace multikulturní výchovy

S postupující evropskou integrací, která vrcholila především v 90. letech 20. století po podpisu Maastrichtské smlouvy, se začínají sjednocovat trhy jednotlivých evropských států a dochází k postupnému budování hospodářské, politické a měnové unie. Navazuje se užší hospodářská spolupráce, která má za důsledek středy lidí pocházejících z rozličných kultur. Zároveň se na poli politiky objevuje myšlenka evropského občanství. S tím je spojena i potřeba výchovy k evropanství, interkulturní výchovy²⁷. Tyto pojmy a jejich obsah se objevily ve všech

²⁷ Tento pojem využívá především Rada Evropy ve svých dokumentech.

důležitých dokumentech Evropské unie z přelomu století²⁸. Na interkulturní výchovu je vyčleněna část rozpočtu unie, jelikož potřeba výchovy lidí k respektu vůči rozdílům a k toleranci jiných kultur a tradic se ukazuje jako nesmírně důležitá pro fungování diverzní, multikulturní společnosti, jakou se Evropa postupem času stává.

Intenzivní pozornost věnuje multikulturní výchově především Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). OECD se snaží nezaujatě hodnotit stav a výsledky, jaké multikulturní výchova v jednotlivých zemích vykazuje. Uvádí například, že „Ve většině vzdělávacích systémů jsou – pod silným politickým tlakem – prováděny určité kroky k uplatnění multikulturní výchovy. Postavení etnických menšin se v některých zemích zlepšuje. Avšak převládá mínění, že postavení etnik není jen záležitostí multikulturní výchovy ve školách, nýbrž vyžaduje změny v postojích celé společnosti. Proto běžně proklamované a aplikované programy multikulturní výchovy pro edukační praxi nejsou zcela adekvátní a mnohdy selhávají.“²⁹

Jako doporučení pro realizaci multikulturní výchovy doporučuje OECD několik postupů³⁰. Jedním z nich je sdružování žáků do homogenních skupin, které je žádoucí v případě, kdy žáci neovládají dostatečně jazyk výuky a toto by jim bránilo v začlenění se do kolektivu. Vytvořením homogenní skupiny vznikne prostor pro podrobnou výuku jazyka od základů a žáci tak dostanou možnost si jazyk osvojit a poté se do společnosti řádně zapojit. Dalším důležitým doporučením je revize výukových materiálů a učebnic tak, aby z nich byly odstraněny negativní stereotypy o jiných kulturách.³¹ Dále OECD doporučuje zařazovat do vzdělávacích programů kulturně relativní obsah, který zohlední buďto strukturu obyvatelstva daného státu, jeho historii či se zaměří více na kulturu sousedních zemí. Poměrně složitým požadavkem, který se nejen u nás nedaří naplnit, je požadavek na zajištění učitelů z minoritních kulturních skupin. Tento požadavek je problematický obzvláště u skupin s nízkou mírou vzdělanosti.

Svým členstvím v Evropské unii a v OECD se i Česká republika zavázala k dodržování společných smluv a dohod, a to také na poli vzdělávání. Proto doporučení ze stran těchto

²⁸ Jsou jimi: Jednotný evropský akt, Rezoluce Rady evropského společenství, Maastrichtské smlouvy – Smlouva o Evropské unii a Smlouva o založení Evropského společenství, Amsterodamská smlouva a Smlouva z Nice

²⁹ *Multicultural education*. Paris: OECD, 1987. s. 65. Dostupné z portálu RVP:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1269/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-A-VYCHOVA-K-EVROPANSTVI.html/#14b> [cit. 2.7.2018]

³⁰ Průcha, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2000, s. 80.

³¹ Tímto doporučením se řídila i Česká republika, přesto se stále objevují spory o obsah učiva, viz například spor z roku 2010, kdy romské sdružení Roma Realia žádalo o zákaz čtení knihy Mikeš od J. Lady na základních školách. V knize byli cikáni líčeni jako zlí lidé, kteří Mikeše unesli, bili a hrozili mu zastřelením. MŠMT tuto žádost zamítlo s odůvodněním, že povinnou četbu si určuje každá škola sama.

nadnárodních organizací ve věci multikulturního vzdělávání a výchovy k evropanství jsou zapracovány i do našich kurikulárních vzdělávacích dokumentů, do Rámcově vzdělávacího programu, a jsou různými způsoby realizovány na jednotlivých vzdělávacích stupních. Dosavadní aktivity spojené s multikulturní výchovou jsou v našem prostředí pojaty spíše jako krátkodobé úkoly než jako dlouhodobé projekty.

1.4 Filosofické pozadí multikulturní výchovy

Může se zdát, že je multikulturalismus novým tématem, na který filosofie ještě nestihla zareagovat. Filosofie ovšem zkoumá vztah člověka k sobě samému, k jinému člověku a k celku světa. Chápáno zeširoka se tedy multikulturalismus úžeji zabývá jedním z aspektů lidského bytí, které zkoumá filosofie. Nutno také dodat, že tento pohled na vztah člověka k jinému člověku a k celku světa je výlučně zaměřen především na odlišnosti mezi lidmi a na porozumění a přijetí těchto odlišností. Multikulturalismus je také pevně spjat s praktickým životem, vychází z reálných situací a snaží se dávat lidem rady, jak spolu žít. Je tedy i úzce spjat s etikou. Přesto je praktická rovina multikulturalismu tak silná, že se multikulturalismus málokdy dostane do zorného pole zájmu současných filosofů. V dnešní době nevychází z per filosofů mnoho odborných publikací zabývajících se multikulturní problematikou, zato se k tématu vyjadřuje množství odborníků z příbuzných vědních oborů z pozice kritického filosofického myšlení. Jedním z nich je kanadský sociolog, politický vědec a filosof Charles Taylor, který na toto téma napsal významnou studii *Politika uznání*, která vyšla v roce 1992 ve sborníku *Multikulturalism and ,The Politics of Recognition*³². Tato esej popisuje fungování vícekulturní společnosti a navrhuje přístup k jejímu uspořádání. Navrhuje rozdělení společnosti do jednotlivých skupin podle jejich kulturní či náboženské odlišnosti, ovšem tyto skupiny musí být ostatními alespoň částečně uznány, aby život každého jedince mohl být brán za plnohodnotný. V dřívějších dobách nebylo podle Taylora uznání legitimním problémem. Společnost byla striktně rozdělena do společenských tříd, ze kterých automaticky vyplývalo postavení a sociální identita jedince. S tímto postavením bylo spjato i uznání většiny. Až s příchodem demokratické společnosti a s narušením zavedených pořádků vznikl problém, kdy uznání okolí nevyplývalo samovolně z žádné společenské konvence. Z nastalé situace vykrytalizovaly dva myšlenkové směry, dvě koncepce uznání. Politika rovné důstojnosti považuje všechny lidi za sobě rovné a hájí takový komplex zásad, které jsou „slepé k rozdílům“. Tento komplex ovšem vnucuje lidem jakousi homogenní kulturu, které by se příslušníci menšin museli přizpůsobit, museli by ji brát za svou bez ohledu na své vlastní kulturní dědictví. Tato představa je sama o sobě velmi diskriminační. Druhou koncepcí zabývajících se uznáním byla tzv. Politika diference, která odmítala jakoukoli formu diskriminace a kritizuje poměry, v nichž existují občané druhé kategorie.

V současnosti³³ jsme se podle Taylora dostali do situace, kdy mezi spoluobčany nalezneme i příslušníky jiných kultur, kteří zpochybňují naše filosofické vytyčené hranice. Tím

³² V českém překladu vyšlo pod názvem *Multikulturalismus: Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, 2002.

³³ Myšleno v době napsání tohoto eseje, tedy v roce 1992.

se vytváří prostor pro konflikt, kterému je potřeba předejít, a to vícero způsoby. Jedním z nich je právě uznání menšin a explicitní formulování tohoto uznání. „Více prostoru by mělo být poskytnuto ženám a příslušníkům neevropských ras a kultur. Druhým zázemím této diskuse jsou střední školy, kde je snaha např. vypracovat afrocentrické osnovy pro žáky na školách s většinovou černošskou populací.“³⁴ Takovéto změny nemají příslušníkům menšin uzavřít svět majoritní společnosti, ale naopak jim pomoci představit svou rasu či kulturu, společnosti se otevřít a získat tak uznání, které jim bylo doposud odpíráno.

S těmito názory souhlasí Pierre Bourdieu ve sborníku *La Misère du monde*³⁵ v příspěvku *La rue de Jonquilles*³⁶. Souhlasí zde v tom smyslu, že je potřeba rozšiřovat si své obzory a podporovat vzdělání, abychom mohli pochopit odlišnou kulturu. Upozorňuje také, že uznání hodnot musí být něčím univerzálním, co přichází od všech členů společnosti. „Vše nasvědčuje tomu, že internacionalistické a antirasistické tradice a přesvědčení, které získali vzděláním a politickou účastí, a které jsou posíleny oficiálním potíráním diskriminace a rasových předsudků, jsou denně podrobovány těžké zkoušce v konfrontaci s reálným soužitím“³⁷. Proto je důležité pro fungování politiky uznání, aby vycházela od každého člena společnosti. V současnosti tomu tak ovšem bohužel není. Děti imigrantů zápolí se školním neúspěchem, který je způsoben neznalostí jazyka, neadekvátními školními osnovami, ale i neochotou většinové společnosti přijmout tyto děti i s jejich kulturními odlišnostmi. Dospělí lidé jsou často nuceni přijímat neadekvátní, podhodnocené pracovní pozice. V Evropě jsou často diplomy z neevropských vysokých škol neplatné³⁸. Rodiny přistěhovalců jsou proto často uvrženy do chudoby, která má příčinu v neuznání ze strany společnosti. Potřebného uznání nelze ovšem dosáhnout na státní úrovni žádnými politickými normami. Žádný zákon nemůže občany přinutit, aby se k jiným kulturám (nebo k většinové kultuře) stavěli vždy s pozitivním přístupem. Lze ovšem potírat projevy diskriminace a prosazovat změnu na úrovni školství, odkud si budoucí generace mohou odnést požadovaný přístup k věci.

³⁴ Taylor, Charles, Gutmann, Amy, ed. A Habermas, Jürgen. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Praha: Filosofía, 2001, s. 83.

³⁵ Česky volně přeloženo *Bída světa*. Vyšlo v anglickém překladu pod názvem *The Weight of the World*, r. 1999.

³⁶ Bourdieu, Pierre. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press, 1999. s. 6-23

³⁷Tamt. S. 12: „Everything tends to show that the internationalist and antiracist traditions and convictions they acquired through their education and political involvements, and which are reinforced by the official denunciation of discrimination and racial prejudice, are put to the test on a daily basis by the confrontation with the real difficulties of living together“ (překlad A.H.)

³⁸ Podobně diplom z české pedagogické fakulty nelze uplatnit např. ve Velké Británii.

1.5 Národnostní menšiny v ČR

Multikulturní výchova má žákům a studentům zprostředkovat poznání jiných kultur a respektování odlišných zvyků. S příslušníky odlišných národnostních skupin se setkáváme denně, jelikož je naše společnost pluralitní, spousta cizinců zde žije dlouhodobě již několik generací, někteří se tu zdržují pouze sezónně, a navíc je naše hlavní město velice populární mezi turisty, kterých přijíždí ročně přes 7 milionů³⁹. Všichni tito lidé se hlásí k různým národnostem, mohou mít odlišné zvyky, kulturu, jazyk.

Nejspolehlivějšími dostupnými údaji o národnostních menšinách v České republice jsou ty poskytované Českým statistickým úřadem. ČSÚ provedl v roce 2011 sčítání obyvatel, kde mj. bylo zjišťováno, k jaké národnosti se obyvatelé ČR hlásí. Uvedení národnosti bylo ovšem dobrovolné, a proto 25,3 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Přesto je toto statistické šetření nejspolehlivějším dostupným zdrojem a z výsledné zprávy⁴⁰ vyplývá, že 72,5 % obyvatel našeho území se hlásí k celkem 11 následujícím národnostem: česká, moravská, slezská, slovenská, polská, německá, maďarská, vietnamská, ukrajinská, ruská a romská.

Mezi základní práva a svobody patří podle *Listiny základních práv a svobod* také „práva národnostních a etnických menšin“. Je jim zaručen všestranný rozvoj, zejména právo rozvíjet vlastní kulturu, rozšiřovat a přijímat informace ve svém mateřském jazyce a sdružovat se v národních sdruženích. Zároveň je zaručeno národnostním menšinám právo na vzdělání v jejich jazyce, právo užívat svůj jazyk v úředním styku aj. V době po Sametové revoluci vzrostla v ČR významně kriminalita a také xenofobie a odmítavý postoj vůči cizincům ze strany Čechů z důvodu přesvědčení, že právě větší množství cizinců v zemi stojí za zvýšenou kriminalitou. Postoje české společnosti k cizincům jsou však diferencovány vzhledem k jejich národnosti či rase (mít za souseda Slováka, Francouze či Žida ano, Rusa, Ukrajince či Romane). Většina české společnosti dává přednost tomu, aby se cizinci a etnické skupiny přizpůsobili našim zvyklostem a způsobu života. Etnické klima v české společnosti lze tedy

³⁹ V roce 2017 přijelo do Prahy přes 7,5 milionu návštěvníků. In: *Prague city tourism* [online]. Praha: PCT, 2018, 8.2.2018 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.praguecitytourism.cz/cs/media/tisk/v-roce-2017-prijelo-do-prahy-pres-75-milionu-navstevniku-14636>

⁴⁰ Národnostní struktura obyvatel: Analýza. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014, 30.6.2014 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf/d0d27736-ef15-4f4f-bf26-e7cb3770e187?version=1.0>

charakterizovat⁴¹ jako xenofobní, restriktivní a utilitaristické, naplněné emocemi, úzkosti a kulturní uzavřenosti.

1.5.1 Slovenská menšina

Ke slovenské národnosti či ke kombinaci slovenské a české národnosti se hlásí téměř 165 000 obyvatel.⁴² Slovenská menšina ovšem není ze strany české populace vnímána jako „cizinci“ a také zde téměř nedochází k etnickým konfliktům. Díky společné minulosti jsou velmi časté příbuzenské vztahy mezi českými a slovenskými rodinami. Slovenské etnikum se vyznačuje vysokou mírou heterogamie, což znamená, že 70% českých Slováků uzavírá smíšená manželství s Čechy⁴³. Společná historie, podobné tradice a příbuzný jazyk jsou důvody toho, že lze soužití mezi našimi národy v současnosti popsat jako relativně klidné a bezkonfliktní. Soužití slovenské minority s majoritní českou společností je tedy relativně bezproblémové. Slovenská menšina se v Česku silně asimiluje a neusiluje ani o možnost vzdělávat děti ve slovenském jazyce⁴⁴. Slovenské děti jsou od malička vychovávány v česky mluvícím prostředí, navštěvují mateřské školky, a proto jim výuka v českém jazyce nečiní výraznější potíže. V případě výuky starších žáků přicházejících ze Slovenska do české školy v pozdějším věku volí školy individuální přístup, často doučování českého jazyka (dále ČJ) nebo vypracování Plánu pedagogické podpory.

1.5.2 Romská menšina

K romské nebo české a romské národnosti hlásí 12 161 občanů České republiky.⁴⁵ Posle ČSÚ jsou „odbornou veřejností tyto údaje považovány za podhodnocené, sčítání lidu však považuje svobodnou deklaraci občana v této otázce za jednoznačné vyjádření“⁴⁶ Podle kvalifikovaných odhadů je počet příslušníků romské komunity mnohonásobně vyšší, hypoteticky až 250 tisíc osob.⁴⁷ Fakt, že řada Romů preferuje českou národnost místo romské, podporuje skutečnost, že ostatní lidé Romy vnímají negativně.⁴⁸

⁴¹ Gabal, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. s. 25

⁴² Národnostní struktura obyvatel: Analýza. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014, 30.6.2014 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf/d0d27736-ef15-4f4f-bf26-e7cb3770e187?version=1.0>,

⁴³ Gabal, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*, s. 148.

⁴⁴ Zájem o studium ve slovenštině klesl tak markantně, že r. 2000 zanikla v Karviné poslední slovenská základní škola. Štráfěldová, Milena. *Slovenské školství v ČR*. In *Radio Praha* [online]. 4.10.2001 [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/slovenske-skolstvi-v-cr>

⁴⁵ Národnostní struktura obyvatel: Analýza. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014, 30.6.2014 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf/d0d27736-ef15-4f4f-bf26-e7cb3770e187?version=1.0>

⁴⁶ Tamtéž, s. 6.

⁴⁷ Šišková, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 109

⁴⁸ Řičan, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000, s. 52

Problémy mezi Romy a majoritní populací Institut pro kriminologii a sociální prevenci Ministerstva spravedlnosti České republiky rozdělil do následujících sedmi skupin⁴⁹:

1. Sociální problémy

Do této skupiny řadí zpráva IKSP nezaměstnanost Romů a jejich špatnou bytovou situaci. Romům je zde vytýkán „příjem sociálních podpor jako jediného zdroje obživy a necht' se zapojit do pracovního procesu. (57 % Romů žijících v Česku v produktivním věku v roce 2009 bylo nezaměstnaných. Důvodem je nevhodné nastavení sociálního systému).“⁵⁰

2. Problémy v občanském soužití

Nejvíce se jedná o sousedské vztahy. Majoritní společnost si často stěžuje na hlučnost a nepořádek v okolí bydliště. S tímto problémem se potýká 33 českých měst s více než 7000 obyvateli.

3. Trestná činnost Romů

Trestnou činnost Romů vnímá podle zprávy jako problém 19 měst, poměrně rovnoměrně rozmístěných po celém Česku. Často jde i o trestnou činnost dětí a někdy i trestnou činnost s rasovým podtextem.

4. Problémy Romů s drogami, alkoholem a prostitucí.

Stěžuje si na ní 11 zkoumaných měst ze 170, nejvíce v severních, západních a východních Čechách.

5. Problémy v komunikaci mezi Romy a většinovou společností a při jednání s úřady.

Tyto problémy vyplývají z nepochopení zvláštností romského etnika a rozšířeného požadavku na asimilaci Romů. Problém byl zaznamenán v 10 městech, zejména v jižních a severních Čechách.

6. Rasismus, netolerance a předsudky vůči romskému obyvatelstvu se projevují ve 23 městech, nejvíce v jižních (29 % měst) a severních Čechách (21 % měst).

7. Diskriminace Romů ve službách

Tento problém doposud nebyl řádně zmapován. Jedná se především o časté nepochopení Romů do restaurací a kulturních zařízení.

Výsledky této výzkumné zprávy se zakládají na dotazníkovém šetření mezi romskými poradci a asistenty jednotlivých okresů a měst nad 7000 obyvatel.

⁴⁹ Štěchová, Markéta. Romská minorita a postupy integrace. [online]. Praha: IKSP, 2005, s. 27-18 [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/315.pdf>

⁵⁰ Tamtéž, s. 27

Na výsledcích této studie Ministerstva spravedlnosti lze vidět, že soužití s touto menšinou vnímá majoritní většina jako nejvíce problematické. O jiné menšině se totiž zpráva IKSP nezmiňuje. Ve společnosti jsou stále rozšiřovány předsudky vůči Romům a z toho důvodu je zde velmi rozšířen rasismus a diskriminace Romů. Z toho důvodu se stát snaží integraci Romů do společnosti a odstranění předsudků vůči nim zajistit například různými dotačními programy. Od roku 2011 vyhláší každoročně MŠMT Program na podporu integrace romské komunity⁵¹, prostřednictvím kterého se snaží formou dotací podporovat projekty a akce, které mají pomoci romským dětem začlenit se do společnosti a také mají za cíl eliminovat předsudky vůči Romům. Program Podpory sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol⁵² je dalším programem MŠMT, který má formou dotací na vybrané projekty přispět k poskytnutí rovných příležitostí pro romské žáky. Dalším podobným programem je Program na podporu výuky dějin 20. století a vzdělávání v jazycích národnostních menšin, který byl vyhlášen nařízením Vlády ČR v roce 2017 a který

1.5.3 Vietnamská menšina

V 60. a 70. letech 20. století došlo k rozvoji vztahů mezi tehdejší Vietnamskou demokratickou republikou a Československou republikou, v důsledku čehož byli od konce padesátých let v Československu vzděláváni Vietnamští studenti v ekonomických a technických oborech. Českou společností byli Vietnamci vnímáni jako pilní a pracovití lidé. „Vysokoškolští pedagogové byli překvapeni dobrými a leckdy výbornými studijními výsledky. [...] Málokdo totiž věděl, že tito studenti jsou doslova pod kontrolou referenta pro studijní záležitosti ze zastupitelského úřadu Vietnamu v Praze. Vietnamská strana chápala špatné studijní výsledky jako špatnou reklamu vlasti, a proto nikdo ze studentů neopakoval ročník, ale v případě studijních problémů byl ihned poslán domů.“⁵³ Tyto pozitivní stereotypy o Vietnamcích, tedy že jsou pilní, pracovití a výborně se učí, v českém prostředí přetrvávají dodnes. Postavení vietnamské komunity je oproti jiným, podobně odlišným národům, poměrně specifické díky tomu, že se zde vyskytuje již přes padesát let. V tuto chvíli jsme v situaci, kdy původní vietnamští přistěhovalci, kteří sem přišli za vzděláním nebo podnikáním, zde vychovali již dvě generace dětí, které navštěvovaly české školy a školky a přijaly kromě vietnamských

⁵¹ Dotační program Podpora integrace romské menšiny. [online]. [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/integrace-romske-komunity>

⁵² Dotační program Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol. [online]. [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos>

⁵³ Šišková, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, 2008, s. 137.

jmen i česká jména nebo přezdívky. Tyto děti se chovají jinak ve velkých městech a jinak na vesnicích⁵⁴. Fakt, že tyto děti rozumí výborně česky, je ale stěžejní pro posílení dobrých vztahů mezi majoritní českou společností a minoritní vietnamskou komunitou. Vietnamci totiž stále působí, většinou tedy ve větších městech, jako uzavřené společenství, které neuzavírá smíšená manželství a u starších jedinců ani nevyvíjí snahu naučit se jazyk. Jejich děti ale pomáhají tyto rozdíly stírat a upozorňují také na nevhodné chování ze strany Čechů, kteří si za vstřícné chování Vietnamců často dosazují prostoduchost a podle toho také (často hrubě) jednají. Specifickým problémem této hrubosti ze strany Čechů je tykání směrem k Vietnamcům. Jedná se o rozšířený fenomén, kterým se už zabývalo například Centrum pro integraci cizinců ve své informační kampani z roku 2015 ČEŠI A CIZINCI – MLUVME SPOLU!, v rámci které natočili i video o tykání Vietnamcům. Jako důsledek tykání ze strany zákazníků se aktér videa snaží tykat úředníci, jelikož jiný styl komunikace ani nezná.⁵⁵

1.6 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je stěžejním dokumentem celého současného základního a středního školství. Poprvé byly pojmy Rámcový vzdělávací program a Školský vzdělávací program použity v zákoně 561/2004 Sb. (Školský zákon). RVP pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní vzdělání speciální, pro gymnázia, pro gymnázia se sportovní přípravou a pro odborné vzdělávání jsou kurikulárními dokumenty, které normativně udávají obsah vzdělávání na všech úrovních českého školství, vyjma vysokých škol. V RVP je zakotveno, jaké klíčové kompetence mají školy u žáků a studentů rozvíjet, do jakých okruhů mají dělit učivo a jakými tzv. průřezovými tématy (tématy, které probíhají napříč vzdělávacími předměty) se máme v hodinách zabývat. Rozsah znalostí žáků je zde charakterizován tzv. výstupy, které můžeme od žáků očekávat a které jsou jasně a srozumitelně definované. Díky jejich jasné definici lze totiž u studentů tyto výstupy ověřit.

Na základě RVP pro daný typ školy si učitelé a ředitelé tvoří vlastní Školní vzdělávací program (dále ŠVP). Zde už škola přesně definuje, co a v jakých předmětech se bude učit, RVP se totiž snaží dát školám manévrovací prostor pro to, aby se školy od sebe mohly odlišit a například akcentovat v poskytovaném vzdělání určitou oblast více než ostatní (např. sportovní gymnázia, ekologická lycea apod.). Díky tomu mohou základní školy nabídnout zákonným

⁵⁴ Tamtéž, s. 139

⁵⁵ Video i informace o kampani je dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/pro-verejnost/informacni-kampani-cesi-a-cizinci-mluvme-spolu.html>

zástupcům dítěte širší spektrum možností vzdělávání dětí i v rámci státního školství. Zákonní zástupci si tedy mohou vybrat, zda u svého dítěte chtějí některou oblast více rozvíjet či zda si vyberou všeobecně zaměřenou školu. Všechny školy mají za povinnost mimo jiné zařadit do vzdělávání všechna průřezová témata, jedním z nichž je i multikulturní výchova.

1.6.1 Charakteristika průřezového tématu Multikulturní výchova⁵⁶

Průřezové téma Multikulturní výchova má na základním stupni vzdělávání za cíl umožnit žákům seznámení se s odlišnými kulturami, jejich rozmanitými tradicemi a hodnotami. Ve srovnání s těmito poznatky si žáci mohou lépe uvědomovat tradice a hodnoty své vlastní kultury, stejně jako i svou kulturní identitu.

V rámci multikulturní výchovy mají být žáci vedeni k poznání vlastní kultury a k porozumění kultur odlišných. Klade si za cíl rozvíjení smyslu pro solidaritu, toleranci odlišnosti a respektování sociálně kulturní rozmanitosti. U vzdělávání příslušníků menšinového etnika, má multikulturní výchova rozvíjet kulturní specifika tohoto etnika a zároveň má vést k poznání kultury většinové společnosti. Majoritní většina se má seznámit se zvyky a tradicemi především menšin žijících ve společném státě. Má být kladen důraz na vidění společných a podobných zvyklostí a tradic, jako možnosti si navzájem porozumět, respektovat se a spolupracovat při společných aktivitách.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola je prostředí, kde se setkávají žáci a učitelé z nejrůznějšího sociálního a kulturního prostředí. Proto by měla zajistit takové klima, které bude pro všechny bezpečné a rovnoprávné. V majoritní škole by měli být úspěšní i žáci minorit a žáci majority by měli poznávat kulturu těch svých spolužáků, kteří jsou příslušníky minorit. Tím škola přispívá ke vzájemnému poznávání žáků z majoritního i minoritního prostředí, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků. Předsudky totiž vždy vznikají ze strachu z neznámého. Proto je úkolem školy, aby prostřednictvím nejen multikulturní výchovy žákům přiblížila co nejvíce jiných kultur a tradic, stejně tak jako kulturu a tradice vlastní.

Multikulturní výchova jako průřezové téma prochází všemi oblastmi vzdělávání. Nejblíže vazbu má na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost,

⁵⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

1.6.2 Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

Toto průřezové téma je pro žáka přínosné především v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a také v oblasti postojů a hodnot.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti. Díky tomu rozvíjí dovednost žáků orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturní kontakty k obohacení sebe i druhých. Svými metodami učí multikulturní výchova žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti. Žáci se učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy bez ohledu na jejich etnický či sociální původ. Žáci si uvědomují, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné. Rozvíjí se schopnost žáků poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky těchto odlišných skupin. Díky tomu žáci snadněji rozpoznají projevy rasové nesnášenlivosti, čímž se vytváří půda pro prevenci vzniku xenofobie. Žáci jsou schopnější kvalitnější sebereflexe, jelikož si lépe uvědomují možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a díky tomu jsou připravenější nést zodpovědnost za svoje jednání. V neposlední řadě se žáci lépe orientují v cizích termínech používaných v souvislosti s multikulturalismem, např.: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj. Tyto termíny jsou hojně rozšířené i mezi laickou veřejností, jsou často používána mainstreamovými médii, a proto je důležité, aby se v nich žáci orientovali a znali jejich možné významy.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá multikulturní výchova rozvíjet kritické myšlení a prostřednictvím informací si vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám. Srovnáním svojí kultury s kulturou odlišnou⁵⁷ si žáci lépe uvědomí vlastní identitu, mohou reflektovat vlastní sociokulturní zázemí a přistoupit odjinud k otázce bytí sám sebou. Díky tomuto průřezovému tématu je ovlivňováno myšlení a jednání žáků, jelikož dostanou

⁵⁷ Ať už majoritní či minoritní.

příležitost k přehodnocení svého dosavadního hodnotového systému. Žáci jsou vedeni k tomu, aby odlišnost neviděli jako příčinu k rozporu, ale naopak jako příležitost k obohacení, ke srovnání poznatků. Žáci poznávají, že příslušníci odlišných sociokulturních skupin mohou nakonec uvažovat podobně jako oni, mají obdobné cíle, naděje a sny. Sami žáci tím dojdou k závěru, že si zaslouží stejná práva jako majoritní většina. Tím pomáhá multikulturní výchova žákům uvědomovat si neslučitelnost rasové či jiné intolerance se zásadami života v demokratické společnosti, která každému garantuje stejná práva. Žáci jsou tak vedeni k angažovanosti při potírání projevů takové intolerance, ale také xenofobie, diskriminace a rasismu. Žáky tím multikulturní výchova vede k tzv. **aktivnímu občanství**, kdy se občané spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

1.6.3 Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Multikulturní výchovy jsou jednou z oblastí RVP, kterou si mohou školy ve svém ŠVP různě upravit podle svých potřeb, tedy podle aktuální situace ve škole, situace ve společnosti, v místě, kde se škola nachází. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popřípadě tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod. Tematické okruhy, přesahy a souvislosti bývají v ŠVP uvedeny zpravidla za výstupy a učivem daného předmětu. Tematické okruhy multikulturní výchovy jsou následující:

Kulturní rozdíly – toto téma má akcentovat jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti. Má za úkol osvětlit, jak lze chápat člověka jako součást etnika. Součástí tématu je i poznávání vlastního kulturního zakotvení, také respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy). V rámci tématu jsou rozebírány a analyzovány základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě, jejich příčiny a důsledky.

Lidské vztahy – V tomto tématu je stěžejní předání myšlenky práva všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci. Mělo by zde být vyzdvíženo udržování tolerantních vztahů a rozvíjení spolupráce s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost. Jedním z témat tohoto kruhu jsou také vztahy mezi kulturami, vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty, které mohou z jejich rozdílnosti vyplývat, případně

jak těmto konfliktům předcházet. Dalším velmi důležitým tématem jsou předsudky a vžitá stereotypy, které bývají příčinou diskriminace. Je zde kladen důraz na důležitost integrace člověka v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích. Různými metodami mají být posíleny základní morální normy, které zajistí uplatňování principu slušného chování. Dalším tématem okruhu je význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti jedince. Všeobecně má být rozvíjena tolerance, empatie, umění vžít se do role druhého, lidská solidarita. Žáci se mají naučit pomoci žákům z jiného kulturního prostředí, aby se zapojili do kolektivu třídy.

Etnický původ – Zde jsou stěžejními body rovnocennost všech etnických skupin a kultur. Odlišnost lidí není záminkou nadřazenosti jedné skupiny nad druhou či nad všemi ostatními, ale ukazuje naopak jejich vzájemná rovnost. Dalším tématem je postavení národnostních menšin, seznámení se se základními informacemi o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, seznámení se s jejich problémy, které mají z důvodu odlišného kulturního původu. Různá etnika mají různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa. Kvůli těmto odlišnostem, a hlavně z důvodu neznalosti, dochází k projevům rasové nesnášenlivosti. Cílem okruhu je jejich rozpoznávání a pochopení důvodů jejich vzniku.

Multikulturalita – Tento tematický okruh se zabývá multikulturalitou současného světa a předpokládaným vývojem v budoucnosti. Představuje multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování. Nadnáší do pole pozornosti specifické rysy různých jazyků a jejich rovnocennost. Zdůrazňuje naslouchání druhým a důležitost rozvoje komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Apeluje na žáky, aby si vytvořili a zachovali vstřícný postoj k odlišnostem⁵⁸. Tento tematický okruh vyzdvihuje význam užívání cizího jazyka jako nezbytného nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

Princip sociálního smíru a solidarity – Cílem okruhu je v žácích probudit odpovědnost a snahu o přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám. Vyzdvihuje pozitiva nekonfliktního života v multikulturní společnosti. Snaží se žákům ukázat pozitiva a praktické příklady aktivního spolupodílení se dle svých možností na

⁵⁸ Ovšem ne formou pasivního a nekriticky nadšeného přijímání všeho, co se nám zdá být cizí. Spíše vede žáky k pozitivnímu postoji, který odlišnosti nezavrhne, chce si o nich získat informace a pochopit je, než si na ně udělá vlastní názor.

přetváření společnosti a zohlednění potřeb minoritních skupin. Využívá k tomu seznámení se s otázkou lidských práv a základními dokumenty spojenými s touto problematikou.

1.6.4 Vzdělávací obor Výchova k občanství

Výchova k občanství je vzdělávací obor realizovaný různými předměty, nejčastěji občanskou výchovou, výchovou k občanství, rodinnou výchovou apod. V tomto oboru a v jeho jednotlivých vzdělávacích oblastech, na které je navázáno konkrétní učivo, lze témata společná s multikulturní výchovou nalézt velmi často.

Člověk ve společnosti

Oblast Člověk ve společnosti se zaměřuje na přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, solidaritu a pomoc lidem v nouzi. Snaží se vést žáky k poznání a rozvíjení mezilidských vztahů, rozvíjí schopnosti řešení konfliktů za pomoci asertivní komunikace a učí je identifikovat projevy nesnášenlivosti vůči jiným kulturám a etnikům. Podobnou snahu projevuje multikulturní výchova v okruhu lidských vztahů, kde učí žáky o prospěšnosti udržování tolerantních vztahů a rozvíjení spolupráce s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost.

Člověk jako jedinec

Oblast Člověk jako jedinec upozorňuje na podobnosti a odlišnosti lidí, snaží se přimět žáky k poznání jejich vnitřního světa. Vede žáky k posuzování sebe i druhých a k rozpoznání stereotypů, které se při tomto posuzování mohou projevit. Tato oblast pomáhá žákům vytvořit si žebříček hodnot. Upozorňuje také na rozdíly v myšlení, jednání a prožívání jedinců. Multikulturní výchova se snaží vést žáky k pochopení jedinečnosti každého člověka a jeho individuálních zvláštností. Zdůrazňuje rovnocennost všech etnických skupin a kultur, odlišnost lidí, odlišné myšlení a vnímání světa, ale i jejich vzájemnou rovnost.

Člověk, stát a právo

Oblast Člověk, stát a právo se zaměřuje na to, aby žáci byli seznámeni se základními lidskými právy a s právy dítěte a rozuměli jejich obsahu. Pokud tomu tak je, pak žák zvládne rozpoznat odchylky od právního jednání, tedy diskriminaci nebo i šikanu. Otázka dodržování lidských práv nejen u nás, ale po celém světě, je v multikulturní výchově velmi akcentována.

Každý jedinec by měl v rámci svých možností přispívat k odstranění diskriminace a předsudků vůči odlišným etnickým či kulturním skupinám.

Mezinárodní vztahy, globální svět

V této vzdělávací oblasti jsou zdůrazňovány znalosti a pochopení fungování mezinárodních vztahů a nadnárodních organizací, jejichž členy Česká republika je. Zdůrazňuje pochopení evropské integrace a vede ke kritickému myšlení v souvislosti s globálními a lokálními problémy. Také vede žáky k pochopení mezinárodního terorismu a k vytvoření vlastního názoru na způsoby jeho potírání. S touto oblastí je nejvíce propojen tematický okruh Multikulturalita, který se zabývá předpokládaným vývojem globalizace v budoucnosti, zaměřuje se na vzájemné obohacování kultur a na specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost. Také se zabývá komunikací s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.

1.7 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

V RVP pro gymnázia lze najít několik zásadních odlišností od RVP ZV. Například vzdělávací oblasti, ve kterých se Multikulturní výchova nejvíce realizuje, jsou nově Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie (v RVP ZV Zeměpis). Cílem průřezového tématu není pouze seznámení se s jinými kulturami a jejich srovnání, ale stimulace, ovlivňování a korigování postojů, hodnotového systému a jednání žáků s úmyslem studenty začlenit do multikulturních aktivit a zajistit jim úspěch na poli mezinárodní spolupráce.⁵⁹

1.7.1 Přínos průřezového tématu

Průřezové téma se uplatňuje ve stejných oblastech RVP G jako u RVP ZV, ale snaží se žáky posunout dál jak na poli znalostí, tak v oblasti komunikace, tolerance a porozumění.

Zatímco RVP ZV se v oblasti vědomostí, dovedností a schopností soustředí především na poznání pluralitní společnosti, orientaci a toleranci k rozdílům mezi kulturami, RVP G dbá v této oblasti více na porozumění pojmům, jako jsou například kultura, etnicita, diverzita, kulturní pluralismus, asimilace, intolerance, majorita a minorita. Zdůrazňuje také vzdělání v oblasti znalosti mezinárodních organizací podporujících multikulturalitu. Multikulturní výchova má žákovi pomoci orientovat se v náplni práce těchto organizací.

⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/159>, [cit. 2018-07-03]

Druhou oblastí, ve které se multikulturní výchova realizuje jak v RVP ZV, tak v RVP G, je oblast postojů a hodnot. Zde je v RVP G pole působnosti pro multikulturní výchovu daleko širší. V některých se oba rámcové programy překrývají, například v důrazu na neslučitelnost demokracie s náboženskou, rasovou či jinou intolerancí. Rozšiřuje se zde přínos pro žáka hlavně na poli integraci jedinců, ať už z jiného etnika či nikoliv. Žáci by si měli uvědomovat význam kvalitních mezilidských vztahů pro zdravý rozvoj osobnosti a důležitost integrace jedince ve vrstevnických i profesních vztazích. Jasně zde vyplývá, že zatímco na základních školách má multikulturní výchova žáky naučit především toleranci rozdílnosti, na středních školách (gymnáziích) by si žáci měli uvědomit důležitost navázání přátelství. V RVP G je tedy zdůrazněn sociální aspekt multikulturní výchovy.

1.7.2 Tematické okruhy průřezového tématu

Zde platí stejně jako u RVP ZV, že jsou tematické okruhy brány jako doporučení pro školy, jak budou multikulturní výchovu ve svém ŠVP konkrétně realizovat. Tematické okruhy jsou zde zaměřené méně na pamětní učení a více na osobnostní rozvoj žáků.

Základní problémy sociokulturních rozdílů – Žákům se zde nabízí k diskusi projevy sociokulturní rozrůzněnosti v regionech ČR a v Evropě, modely soužití různých sociokulturních skupin. Žáci jsou seznámeni s imigrační situací v ČR a v jiných státech Evropy, s jejími příčinami (historické, sociální, ekonomické). Dalším tématem okruhu je i náboženství a příčiny náboženské nesnášenlivosti. Okruh pracuje i s rozpoznáváním jednání provázející xenofobii, rasismus, intoleranci a extremismus.

Psychosociální aspekty interkulturality – V tomto okruhu se pozornost obrací na vnímání celé interkulturní problematiky čistě z osobního pohledu žáka, tedy jaké má žák představy o imigrantech, žadatelích o azyl, jak jsou tyto jeho představy ovlivňovány předsudky a stereotypy, které se šíří společností. Žák zde dostává prostor k nahlédnutí na své představy, reakce na odlišné kultury a zároveň má možnost toto myšlení upravit, pokud nazírá na svět pouze z monokulturního hlediska.

Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí – V tomto tematickém okruhu je maximálně zdůrazňována role cizích jazyků pro budoucnost žáků. Cílem okruhu je ukázat žákům výhody jazykové plurality v ČR a v Evropě, seznámit žáky s možnostmi rozvíjení jejich jazykových kompetencí, ale také žákům ukázat, jak používat jazyk

bez diskriminačních nebo dokonce rasistických výrazů. Například angličtinu se mnozí žáci učí mimoděk ze seriálů a počítačových her, kde se ale často vyskytují právě nevhodné výrazy, které žáci, jako nerodilí mluvčí, často neidentifikují jako urážlivé. Tento tematický okruh se proto uplatňuje především v hodinách cizích jazyků. Kromě jazykových odlišností se okruh zabývá také osvětou žáků ve směru znalosti institucí a organizací, na které se mohou obrátit při řešení problémů multikulturního charakteru.

Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument, který upravuje vzdělávání na základních a středních školách a v mateřských školách. Cílem výuky podle RVP je rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, jejichž rozvinutím má dojít k rovnoměrnému vývoji kriticky smýšlející osobnosti, která umí vyhledávat informace, zastávat kritické postoje a která umí spolupracovat s ostatními jedinci. Jedním z prostředků sloužících k dosažení tohoto cíle je i průřezové téma Multikulturní výchova, které má žáky a studenty především seznámit s odlišnými kulturami a má dbát na předcházení šíření stereotypů a na pochopení rozdílnosti kultur. Na základě RVP si školy tvoří vlastní Školní vzdělávací program, podle kterého uskutečňují výuku. Správně postavený ŠVP a využívání adekvátních vyučovacích metod by tedy mělo k dosažení výše zmíněného cíle ideálně sloužit. Z toho důvodu je ŠVP konkrétních škol jednou z oblastí, o kterou se budu v praktické části práce také zajímat. U nižšího stupně osmiletých gymnázií by měl být větší důraz na zařazení multikulturní výchovy v oblasti jazyků, vzhledem k tomu že je zde jeden ze tří tematických okruhů zaměřený na multilingvní komunikaci. Na základních školách by se měla témata multikulturní výchovy objevovat převážně u předmětů, které se svým obsahem soustředí na společné soužití lidí, tedy především český jazyk, prvouku, přírodovědu, občanskou výchovu a cizí jazyky.

II. Výzkumné šetření

1.8 Metodologie

Jelikož cílem práce je nahlédnutí do světa výuky multikulturní výchovy, hlubší poznání výukových procesů probíhajících v hodinách občanské výchovy a pochopení dané problematiky, byla zvolena forma kvalitativní studie. Cílem tohoto výzkumu je zodpovědět následující hlavní otázky, které vycházejí ze zadaných cílů práce:

1. Jaké jsou nejčastěji používané metody využívané ve výuce témat multikulturní výchovy?
2. Jak na danou problematiku reagují studenti?
3. Dochází v hodinách občanské výchovy k šíření předsudků?

Plně si uvědomuji to, že nejsem k provádění takového výzkumu plně kvalifikována, nicméně závěry tohoto šetření si nekladou nárok na obecnost. Jedná se spíše o sondu, než o hotový a plně funkční výzkum. Zjištění mají tedy spíše orientační vypovídací hodnotu.

Provést šetření v hodinách občanské výchovy, výchovy k občanství a rodinné výchovy pouze na základních školách se hned v začátku ukázalo jako velmi obtížně dosažitelný cíl. Jak se mi jeden pan ředitel svěřil, nejsou obecně ředitelé nakloněni spolupráci na závěrečných pracích vysokoškolských studentů, jelikož je to zdržuje od učení i tvorby příprav, a navíc se takové žádosti v posledních letech kumulují. Není proto prý ani v silách vedení odpovědět všem zájemcům. Tomuto názoru dává zapravdu má osobní zkušenost, kdy mi na emailové žádosti o spolupráci neodpověděl žádný z osmi ředitelů škol. Proto jsem se rozhodla změnit taktiku a vedení škol kontaktovat buďto osobně, nebo telefonicky. Nutno podotknout, že většina ředitelů byla z mého výzkumu poněkud překvapená. Je totiž velmi rozšířenou praxí, že ačkoliv je Multikulturní výchova průřezovým tématem, je realizována pouze v hodinách občanské výchovy, které ale neučí aprobovaní učitelé, nýbrž učitelé, kterým bylo potřeba doplnit úvazek hodinami. Z toho důvodu mě buďto ředitelé, nebo sami učitelé nechtěli do hodin pouštět, patrně proto, aby neutrpěla pověst školy či učitelů. Když se mi dostalo třetího takového odmítnutí, rozhodla jsem se rozšířit svůj výzkum i na nižší stupně osmiletých gymnázií, kde bývají učitelé ZSV dle mé osobní zkušenosti otevřenější a také jsou téměř vždy absolventy studijního oboru ZSV. Zároveň jsem téměř od první věty zdůrazňovala učitelům i vedení škol, že výsledky průzkumu budou naprosto anonymní. Z tohoto důvodu jsou jména škol nahrazena názvy měsíců

v roce. Díky tomu se mi podařilo domluvit si pozorování ve školách uvedených v následující tabulce.

Jméno školy⁶⁰	Typ školy	Datum pozorování	Četnost návštěv⁶¹
Leden	Základní škola	10. 5. 2018 17. 5. 2018	2
Únor	Základní škola	28. 5. 2018	2
Březen	Základní škola	20. 5. 2018	1
Duben	Gymnázium	1. 6. 2018 5. 6. 2018	1
Květen	Gymnázium	7. 6. 2018	1

Data jsem sbírala dvojitým způsobem, nejprve přímým pozorováním v hodinách, dále pak rozhovory s vyučujícími, kteří danou výuku vedli.

Rozhodla jsem se pro zápisy z jednotlivých pozorování použít vždy následující schéma:

1. část – Faktografické informace o škole. Kolik žáků na škole studuje, zda jsou zde zastoupeny některé národnosti či náboženské menšiny. Popis prostředí školy a jejího přilehlého okolí.
2. část – Zakotvení multikulturní výchovy v ŠVP. V jakých předmětech jsou témata multikulturní výchovy nejčastěji probírána, která z nich jsou realizována v rámci občanské výchovy, výchovy ke zdraví či rodinné výchovy, zjištění hodinové dotace těchto předmětů.
3. Část – Výuka. Zápis z pozorování hodin, ve kterých probíhá samotná výuka tohoto průřezového tématu, popis používaných metod, mé zhodnocení hodiny.
4. část – Rozhovor s vyučujícím a zhodnocení pozorování. Rozvinutí témat či situací, které zazněly při výuce. Obecné zhodnocení výuky multikulturní výchovy. S jakými reakcemi žáků se učitelé nejčastěji setkávají, jakým způsobem řeší kontroverzní témata. Jak si myslí, že zvládají představit žákům danou problematiku, či jak zvládají zůstat v hodinách nestranní, případně proč nestranní nejsou. Jakými způsoby se vyhýbají šíření předsudků a jak čelí situaci,

⁶⁰ Jména škol byla za účelem anonymizování změněna na názvy měsíců v roce.

⁶¹ Tím je myšlena jedna standardní vyučovací hodina.

kdy žáci již předsudky mají.

1.9 Základní škola a mateřská škola Leden

1.9.1 Informace o škole

Jedná se o vesnickou základní školu nacházející na pomezí středočeského a plzeňského kraje. Tato základní škola je svým způsobem unikátní, jelikož školu v současnosti navštěvuje 222 žáků, z toho 3 mají jiné než české občanství⁶², jak uvedla zástupkyně ředitele školy. Tito žáci se ovšem v ČR narodili, vyrostli zde a Českou republiku opouštějí jen na krátké intervaly v době letních prázdnin. Škola se nachází ve vesnici obývané výlučně etnickými Čechy. Žádná náboženská komunita se v okolí nevyskytuje, stojí zde pouze jeden opuštěný, chátrající kostel. Stejně tak zde nebydlí žádní příslušníci národnostních menšin. Z těchto informací lze usoudit, že většina žáků zažila zatím pouze minimální kontakt s jinými etniky či kulturami a že většinu informací o jiných kulturách a menšinách získává zprostředkovaně od rodiny, učitelů a z médií. Ve třídě, v níž proběhlo pozorování, podle slov vyučující nestuduje žádný žák příslušící k některé národnosti či náboženské menšině.

1.9.2 ŠVP školy a multikulturní výchova

Podle ŠVP školy jsou témata multikulturní výchovy zařazována do výuky od druhého ročníku v rámci prvouky, v pozdějších ročnících především v cizojazyčných předmětech. Občanská výchova je zde stěžejní pro témata kulturní diference, multikulturality a etického původu v 6. a 7. ročníku. Z toho důvodu jsem k účasti na výzkumu oslovila vyučující v těchto ročnících. Hodinová dotace OV je 1 hodina týdně v každé třídě druhého stupně.

Konkrétně jsou tematické okruhy multikulturní výchovy v 6. třídě Kulturní diference, Etický původ a Multikulturalita. V 7. třídě jsou zařazeny tematické okruhy Kulturní diference a Multikulturalita. Dále je ŠVP nepřehledné, totéž učivo se opakuje u různých výstupů. Například výstup VO-9-1-02 zabývající se rozlišováním mezi vlastenectvím a nacionalismem je zde realizován následujícím učivem: *Člověk v rytmu času, Čas a jeho vnímání, Přírodní cyklus. Naše vlast, pojem vlasti a vlastenectví, zajímavá a památná místa, co nás proslavilo, významné osobnosti naší historie*. Učivo je zde nerozvedené a některé z uvedených oblastí se k tématu ani nevztahuje.

⁶² Dva žáci mají ukrajinské občanství a jeden žák slovenské.

1.9.3 Výuka – pozorování

Celkem jsem se účastnila dvou hodin občanské výchovy v sedmé třídě. Tyto hodiny byly realizovány s odstupem čtrnácti dnů. Ve třídě je 19 žáků, z toho 6 dívek a 13 chlapců. Většina žáků bydlí ve stejné vesnici, ve které stojí i škola.

První hodina začala hned po zazvonění pohybovou aktivitou. Žáci si stoupli a vyučující Lenka označila tři rohy třídy barevnými kartami (žlutá, červená, modrá). Poté si připomněli téma hodiny⁶³, které bylo *Cizinci, migrace, národnostní menšiny*. Úkol pro žáky byl, aby si vybrali barvu, která odpovídala jejich pocitům.

Lenka (dále L): *„Já vás požádám, aby do červeného rohu šel ten, kdo si myslí, že cizinci jsou převážně riziko, u nás. Do žlutého rohu půjde ten, kdo by potřeboval rozhodně vědět víc a nedokáže se na základě informací, které má, rozhodnout a do modrého rohu, aby se nám přesunul ten, kdo si myslí, že i přes určitá rizika jsou cizinci pro nás spíš přínosem.“*

Žáci si relativně rychle vybrali barvu. Pozitivní modrý roh zůstal prázdný, žáci se rozdělili mezi zbývající barvy v poměru 7 k červené a 12 ke žluté barvě. Vyučující pouze zhodnotila, že už má hodně žáků názor hotový, že nemusejí nic vysvětlovat a mohou se přesunout k tabuli.

U tabule následoval brainstorming ke slovu Cizinec. Žáky napadly následující asociace: Američan, člověk jiné národnosti a zvyku, jiný jazyk, jiná rasa, nepřizpůsobivý, náboženství, obchod, vkus, zkušenosti, vědomosti, měna, životní úroveň. Po chvíli se ozval chlapec, který hlásil slovo nepřizpůsobivý a žádal, aby bylo smazáno. Místo toho se ale Lenka zeptala třídy, jestli může někdo definovat, co to znamená nepřizpůsobivý. Jedna z žákyň se ozvala.

Ž1: *„Většinou jsou to cizinci, co se nechovají jako my, když sem přijdou.“*

L: *„Jenom cizinci? Na to já jsem háklivá, protože když to nemáš statisticky podložený, nemáš tvrdý data, tak je to takový hodně odvážný tvrzení. Ty snad znáš všechny cizince? Já můžu říct, že všechny holky s dlouhýma vlasama se podbízejí chlapům. Je to taky takový tvrzení a je to ošklivý ode mě. Jak já jsem na to přišla, že jsou všechny takový, já znám všechny holky, co mají dlouhý vlasy? Že ne, vid', a navíc se tě to osobně dotklo.“*

⁶³ Téma věděli žáci z minulé hodiny.

V následné debatě Lenka použila nový příklad jiného nazírání na termín nepřizpůsobivý, než jaký měli na mysli žáci.

L: „*Mě, kdyby zavřeli neprávem do vězení, třeba někam mezi těžký zločince, já bych měla velkej problém se přizpůsobit. I mluvou i chováním. Je to špatně? Ne. Jsou situace, kdy se přizpůsobovat nemáte a nemusíte a neměli byste. Neměli byste zapomínat rodnou řeč, ani dát na tlak okolí, kdy se vám snaží diktovat, jak si namalovat oči nebo jak se oblíct, pokud to není jó tlak okolí, kterej by vás odtlačil na okraj společnosti.*“

Následně byli žáci rozděleni do čtyř skupin, kdy každá dostala arch čtvercového papíru a zadání, že mají vytvořit scrabble o skupině náboženské či etické, kterou si vylosují. Mohou použít všechny informace, které ví, tuší či které zaslechli. V osudí byly tyto pojmy: Ukrajinci, Vietnamci, Romové, muslimové. Tyto skupiny vybrala sama Lenka prý proto, že se jedná o menšiny, které se často objevují ve sdělovacích prostředcích. Proto zařadila jednu náboženskou menšinu mezi tři národnostní. Po uplynutí časového limitu se žáci od práce vzdělili a dostali za úkol prohlédnout si sérii obrázků a v tichosti nad nimi přemýšlet. Tyto obrázky byly z komiksové knihy *Nový svět* od Shauna Tana⁶⁴. Po chvíli se žáci snažili vyjádřit, který obraz je nejvíce oslovil a čím. Poté dostali nový úkol: pokusit se vcítit do role člověka, který je stejně jako hrdina komiksu na novém místě v pozici menšiny. V této pozici se měli snažit vymyslet, na co by jako příslušníci menšiny, o které psali scrabble, byli hrdí. Tyto nápady měli do scrabblu přidat. Po zazvonění si Lenka archy vybrala pro práci v další hodině⁶⁵.

O čtrnáct dní později se žáci k tématu vrátili. Z archů, které vytvořili, vypsala Lenka na malé papírky stereotypy o jednotlivých skupinách, pár jich sama přidala a barevně je rozdělila. Na začátku hodiny měli žáci za úkol poznat, které stereotypy se týkají kterých skupin. Žáci je přiřadili podle barev, tedy žlutou k Vietnamcům, šedé k Ukrajincům, červené muslimům a modré Romům. Poté dělili stereotypy podle toho, čeho se týkaly: vzhled, chování, způsob života. Díky barevnému rozlišení bylo jasně vidět, o které skupině převládají jaké předsudky. Nejvíce předsudků o způsobu života bylo o Vietnamcích, ve vzhledu o Romech a ohledně chování šlo o Ukrajince. Žáci byli poté vyzváni, aby se pokusili definovat předsudek, ale nikdo se neodvážil. Proto použila vyučující následující příklad:

L: „*Předsudek je, když řeknu, že osmička tady na škole je naprosto nevychovaná třída.*“

⁶⁴ Tan, Shaun. *Nový svět*. V Praze: Labyrint, 2012. ISBN 978-80-86803-21-0

⁶⁵ K dispozici jako přílohy č. 2-5

Všichni žáci souhlasí.

L: „A všichni? Aha. Takže vám gratuluju, právě jste na základě příslušnosti k třídě přisoudili povahu všem jedincům. Tam, kde se vyskytuje nějaké negativní chování, tak tam se vytváří taky předsudek vůči všem. Určitě znáte vtipy o blondýnách, všechno jsou to předsudky. Většinou platí, že předsudky o skupinách, které reálně vnímáme, potkáváme, mají reálnější základ než předsudky o skupinách, se kterými nepřicházíme do kontaktu.“

Situaci Lenka shrnula následovně: „Víte, co je předsudek, víte, že to neplatí absolutně a většinou to neplatí vůbec, jednotlivec není skupina, ke který patří.“

Poté se žáci rozdělili do pěti skupin a dostali zadání k aktivitě Cesta vlakem po Evropě. Jedná se o oblíbenou aktivitu zveřejněnou v učebnici Fraus pro 7. ročník, kdy mají žáci vybrat 3 lidi, se kterými by necestovali 3 dny v kupé a 3 lidi, se kterými by rádi jeli. Lenka si ovšem znatelně upravila nabídku a rozšířila ji⁶⁶. Po uplynutí časového limitu žáci prezentovali, na čem se dohodli. Výsledky jsou zaznamenány v následující tabulce.

Spolucestující	Ano	Ne
Italský DJ, který má zřejmě spoustu peněz	3x	1x
Americký rapper, který vede nezávislý způsob života	3x	1x
Fotbalový fanoušek z Ostravy	2x	
Člověk v obleku – poslanec	1x	
Skinhead ze Švédska pod vlivem alkoholu		2x
Elegantní dáma zapáchající cigaretovým kouřem a alkoholem		3x
Čech propuštěný z vězení		2x
Invalidní stařík s pornočasopisem	1x	1x

⁶⁶ Viz příloha č. 1

Dva mladí muži držící se za ruce		1x
Muslim s pouzdrem na housle		1x

Lenka většinou reagovala tak, že se snažila vlastními slovy říct, proč asi žáci vybrali toho, koho vybrali, než aby se s nimi snažila polemizovat. Například na Čecha propuštěného z vězení reagovala slovy: „*No jasně, vždyť je to kriminálník.*“ Na muslima s pouzdrem na housle dodala: „*No jistě, vždyť nevíte, co v tom veze.*“ Pouze u dívky, která řekla, že by nejela se dvěma muži držícími se za ruce, se zeptala, proč tomu tak je. Dívka odpověděla:

Ž2: „Já jsem prostě proti tomu, mě je to nepříjemný, přijde mi to nepřírozený.“

Na to Lenka nijak nereagovala a zeptala se žáků, co jim osobně přišlo na rozhodování nejtěžší. Žáci se shodli, že si nemohli vybrat, když ty lidi osobně nepoznali. Lenka shrnula hodinu následovně:

L: „Přesně tak, vy, když hodnotíte, tak hodnotíte jen to, co vidíte, a to je málo a zavádějící.“

Poté ohlásil zvonek konec hodiny.

1.9.4 Rozhovor s vyučující, zhodnocení pozorování

Náš rozhovor se od začátku stočil k předsudkům u dětí a práce s nimi, jelikož jsem si v hodině všimla, že Lenka žáky nekonfrontovala s jejich předsudky, ani je na ně několikrát neupozornila. Děti si podle ní přinášejí předsudky hlavně od rodičů.

L: „Předsudky vůči lidem jiné barvy pleti se neobjevují, ale, a to se projevilo i v hodině, mají obavy z možného soužití s lidmi, jejichž životní styl by se mohl výrazně odlišovat o toho, co v Čechách chápeme jako normu, obzvláště z muslimů.“

V 6. třídě se v loňském roce vyskytlo mnoho potíží s žáky, kteří v hodinách opakovaně šířili rasistické poznámky na odlišná etnika, jednou dokonce i ve slohové práci. Tito žáci byli ve svých stanoviscích podporováni svými rodiči, kteří nesouhlasili s Lenčíným postupem při řešení tohoto problému ani se sankcemi, které jim jako jejich třídní udělovala. Po této zkušenosti, kdy u žáků nedošlo k žádné změně postojů a ani od rodičů se nedočkala podpory, se rozhodla zaujmout stanovisko menšího tlaku, kdy maximálně postaví proti argumentu žáka jiný argument, který třeba žák sám pronesl, a nechá jeho a třídu přijít na to, jak jednostranný

nebo omezený názor zastával. „*Silný tlak proti tomu, co děti slyší doma, může způsobit obrannou reakci a pak už bych s tím nehnula.*“ Otázkou zůstává, zda je taková rezignace vhodná, zda lze srovnávat dvě naprosto odlišné třídy a ze zkušenosti v jedné vyvozovat závěry k jednání i ve všech ostatních.

Jako další problematický aspekt multikulturní výchovy vidí Lenka stav dostupných učebnic.

L: „*To, jak Fraus pojímá xenofobii, ukazuje, jak málo toho ví o lidské psychice. Stránky věnované tomuto tématu působí na žáky místy komicky, místy úplně odtrženě od reality a moralisticky. Mně to prostě připomíná mládí, kdy nám byla podobně vštěpována láska k Sovětskému svazu. Já to prostě dělám radši po svém.*“ Ve svém vyučování se snaží s vlastními pomůckami a materiály z internetu⁶⁷ docílit toho, aby žáci pochopili, že to, co považují za samozřejmé, někdo z jiného prostředí za samozřejmé/normální považovat nemusí. „*Měli by být ochotné přistupovat k lidem z jiného sociokulturního prostředí bez předsudků, chtít je poznávat a udělat si vlastní závěr.*“

Na základně pozorování a rozhovoru jsem se domnívám, že se Lenka možná drží v problematice předsudků trochu stranou. Jak sama říká, nechce na ně vyvíjet zbytečný tlak, aby se neuzavřeli a nestavěli se do opozice, ale toto tvrzení se mi zdá být trochu alibistické. Ve třídě, kde se uskutečnilo pozorování, jsou silně zakořeněné negativní předsudky vůči Romům, muslimům a Arabům (tyto pojmy žáci zaměňovali). Lenka se snaží zmírnit předsudky vůči cizincům obecně, ale na konkrétní poznámky, které v hodinách zazněly, totiž nereaguje. V komunikaci v hodině se objevilo např. toto:

L: „*Ta červená [barva], to máme koho?*“

Ž3: „*Uprchlíky*“

Ž2: „*Arabové*“

L: „*É, muslimové, ano.*“

Žáci si automaticky spojují uprchlictví s Araby a s muslimy a Lenka jim toto spojení nejen nevyvrátí, ale ještě navíc odsouhlasí. S Lenčiným přístupem, tedy že raději žáky na některé předsudky neupozorní, než aby se s nimi dostala do konfliktu, nesouhlasím. Takto se mezi dětmi šíří předsudky dál, a jelikož se jedná o homogenní školu (není zde příslušník žádné

⁶⁷ Vyučující zmínila jako zdroje inspirace stránky www.dumy.cz a www.obcankari.cz

etnické ani náboženské menšiny), je tento přístup ještě nebezpečnější, protože nemůže dojít ke střetu mezi názory žáků a realitou. K tomuto střetu dojde nejdříve na střední škole, kdy už jsou ovšem žáci natolik ovlivněni názory z rodiny, médií a podporování tolerancí předsudků ve výuce, že své názory budou jen těžko podrobovat kritickému zkoumání a měnit.

1.10 Základní škola a mateřská škola Únor

1.10.1 Informace o škole

Základní škola Únor se nachází na okraji Prahy. Školu navštěvuje celkem 627 žáků a celkově ji lze hodnotit jako heterogenně složenou. Nejvíce zastoupenými národnostními menšinami na této škole jsou Bulhaři, Vietnamci a také děti z bilingvního prostředí (nejčastěji jeden z rodičů pochází buď z USA, Velké Británie nebo z Německa). Škola se těší dobré pověsti a snaží se žákům nabídnout široké spektrum volitelných kroužků a aktivit, na které se ovšem hlásí většina žáků.⁶⁸ Žákům, jejichž rodným jazykem není čeština, je nabídnuta výuka českého jazyka. Tuto nabídku přijímá cca polovina žáků. Podle slov ředitele školy nelze přesně zjistit, zda a kolik žáků se hlásí k nějakému náboženství. Škola si v tomto ohledu nevede žádnou oficiální statistiku, a tedy informace o vyznání žáků pochází z dobrovolných sdělení rodičů či žáky anebo z běžné konverzace. Lze ovšem z informací poskytnutých ředitelem ve škole zaznamenat jistou náboženskou pluralitu; kromě majoritního množství ateistů zde patrně studuje i několik dětí hlásících se k římskokatolické církvi a jedna žačka patří ke Svědkům Jehovovým.

1.10.2 ŠVP a multikulturní výchova

Průřezové téma multikulturní výchova se v ŠVP školy promítá především v zeměpise v 7. a 8. třídě. Přestože u předmětu Občanská výchova není multikulturní výchova uvedena mezi zařazenými průřezovými tématy, shoduje se obsah tématu s učivem předmětu. V 6. třídě je zařazeno učivo o menšinách a lidských právech, učivem 7. třídy jsou předsudky, tolerance, víra a náboženství. V 8. třídě se žáci zaměřují mj. na spolupráci států Evropy. V 9. třídě předmět občanská výchova vyučován není. Místo něj má škola zařazen předmět Globální výchova, jehož hlavním učivem jsou globální problémy. Do tohoto předmětu jsou z Multikulturní výchovy zařazeny především oblasti Kulturní diference, Multikulturalita, Lidské vztahy, Princip solidárního míru a solidarity a Etnický původ. Provázanost učiva s očekávanými výstupy se mi zdá oproti ZŠ Leden velmi dobrá. Velkým nedostatkem je ovšem chybějící zařazení multikulturní výchovy jako průřezového tématu do předmětu OV.

1.10.3 Výuka – pozorování

Na této škole jsem se účastnila pozorování dvou hodin občanské výchovy v 7. ročníku. 7. ročník je na škole rozdělen do tří tříd, 7.A, 7.B a 7. C. Jak jsem byla po příchodu upozorněna,

⁶⁸ Například nabízí rodičům možnost zařazení jejich dítěte do 1. třídy s rozšířenou výukou Anglického jazyka nebo v 6. ročníku nabízí zařazení do výběrové třídy, kde je realizována výuka metodou CLIL. Obě varianty jsou pro rodiče zpoplatněné.

účastnila se zrovna většina žáků s dobrými studijními výsledky přijímacího řízení na šestiletá gymnázia. Zbytek žáků byl rozdělen do dvou tříd po 29 žácích. Podle slov vyučující Uršuly zůstali tedy ve škole žáci slabší.

V první pozorované hodině byli žáci velmi nervózní, roztěkaní, učivo je očividně nebavilo. Většinu času se bavili mezi sebou, provokovali se a učivu věnovali minimální pozornost. Po sdělení tématu hodiny (Předsudky) se Uršula nejdříve snažila zaktivizovat žáky otázkami. Tím i zjišťovala, jaké mají žáci o tomto tématu znalosti. Otázky prokládala údaji, které byly relevantní k zazněvším odpovědím.

U: „*Předsudky vůči cizincům? No ano, dobrý příklad, i takové jsou. A odkud jsou vlastně ti naši cizinci?*“

Ž1: „*Z arabských zemí.*“

U: „*Pozor, v České republice je na 14 národnostních menšin, to není všechno jenom z arabských zemí.*“

Po těchto otázkách následovala aktivita, kdy žáci sdělovali asociace, které si jako první vybavili u následujících pojmů: blondýna, Rom, dělník. Většinou zazněly pojmy, které se pojí s nejrozšířenějšími předsudky: blondýna – hloupá, prsa; Rom – železo, dávky; dělník – Ukrajina. Uršula shrnula tuto aktivitu tvrzením, že „*předsudky se tedy očividně týkají všeho, pohlaví, sociálního postavení, náboženství a tak dále.*“ Dále s tím, co od dětí zaznělo, nepracovala, a přešla na další, poslední aktivitu. Tou byla stejná aktivita, jako ta pozorovaná během druhé hodiny na ZŠ Leden, tedy Cesta vlakem. Žáci tentokrát pracovali se zadáním z učebnice. Po uplynulé době byli žáci vyzváni, aby, pokud chtějí, řekli ostatním, s kým by nejeli. Odpovědělo 7 dvojic a všechny se shodly na tom, že jejich rozhodujícím kritériem bylo to, jestli je daný člověk bude obtěžovat zvuky či pachy nebo ne. Tak se stalo, že 5 dvojic zvolilo ne u matky s dítětem, které by podle nich křičelo, a zbývající 2 dvojice vybraly farmáře s kozím sýrem, který by podle nich páchl. Do diskuse vstoupila i jedna žákyně.

Ž 2: „*Já bych nechtěla jet s tím romským muzikantem.*“⁶⁹

U: „*A proč, Lenko?*“

Ž 2: „*No protože já prostě nemam ráda romskou hudbu.*“

Ž 3: „*Vždyť jí neznáš!*“

⁶⁹ Ve starším vydání učebnice byla varianta Veselý romský muzikant. V aktualizované verzi z r. 2013 je verze Veselý muzikant.

Spolužák této žákyně zareagoval ihned, bez rozmýšlení. Žákyně, zde nazvána Lenka, se na spolužáka pouze podívala, mírně kývla hlavou a už se dál nevyjadřovala. Vyučující také reagovala pouze kývnutím hlavou. V tu chvíli oznámil zvonek konec hodiny.

V hodině převládalo pokládání otevřených otázek žákům. Na otázky reagovalo velmi malé množství žáků. Aktivita pro dvojice, která byla zařazena na konec hodiny, měla velmi malou časovou dotaci. Nestihli se vyjádřit všichni žáci, vyučující nestihla aktivitu shrnout ani reflektovat hodinu.

Ve druhé pozorované hodině panovala lepší atmosféra. Tento kolektiv tvořila většina žáků 7.B, pouze 5 žáků bylo z jiné paralelní třídy. Hodina byla tišší, klidná, žáci se zvládli lépe soustředit. Úvodní aktivita spočívala v opakování již probraných pojmů. Vyučující měla pojmy připravené na kartičkách, jeden žák šel vždy před katedru, začal pojem vysvětlovat ostatním a první, kdo pojem uhádl, ho vystřídal. Po chvíli opakování vyučující aktivitu ukončila a sdělila téma hodiny (národnostní menšiny v ČR, rasismus, antisemitismus, xenofobie). Opět zvolila na úvod otázku, aby zjistila dosavadní znalosti žáků. Zazněly tyto otázky: Co je to ta národnostní menšina? Jaké národnosti myslíte, že tu žijí nejvíc? Proč se asi lidé stěhují, co myslíte?

Žáci reagovali hojně, v odpovědích se střídali. Z těchto otázek se mezi žáky rozvinula diskuse o tom, čím se typický Čech odlišuje od ostatních. Zazněla i nadváha.

Ž1: „*Nene, tlustý jsou Rusáci a Němci přece.*“

U: „*Kolik takových jsi potkal?*“

Ž1: „*No, hodně.*“

U: „*Tak to se pohybuješ v jiné skupině. Podívej se na jejich Parlament a srovnej ho s naším, to by ses divil, kdo trpí na nadváhu.*“

Načež Uršula promítla na tabuli fotku z jednání Spolkového sněmu SRN a poté fotku ze Senátu ČR. Žák, který poznámku o nadváze Němců pronesl, si obě fotky pečlivě prohlédl a řekl: „*No, ono to asi bude tak půl napůl u nich i u nás.*“

Poté Uršula rozdala žákům pracovní listy, kde měli z přesmyček vyluštit následující pojmy a ty pak přiřadit ke vhodné definici: menšina, imigrace, emigrace, rasismus, xenofobie, předsudek. Po společné kontrole pracovního listu vyučující shrnula hodinu a explicitně vyjádřila její cíl: „*aby žáci nedávali na předsudky, které se o menšinách šíří.*“ Jako příklad uvedla a ukázala fotografii cedule z Rakouska z 80. let, kde jsou Češi vyzýváni, aby nekradli. Spolu s žáky se shodli, že se jim takový předsudek o nich samotných nelíbí.

Tato hodina byla výrazně propracovanější než hodina první, kromě otázek proběhla i krátká řízená diskuse a práce s pracovním listem. Jak se ukázalo, je v této třídě zaveden i systém dobrovolných domácích úkolů na předem dané téma, kterými si žáci mohou zlepšit známku a také se mohou o problému dozvědět více samostudiem doma.

1.10.4 Rozhovor s vyučující, zhodnocení pozorování

Na úvod rozhovoru se mi Uršula omlouvala za první hodinu, které jsem se účastnila. Vysvětlovala mi, že jsou u těchto žáků velké kázeňské problémy, žáci nemají o výuku zájem a jakmile chybí žáci s vynikajícím prospěchem, nemá podle jejich slov cenu snažit se o cokoliv proaktivního. Z rozhovoru vyplynulo, že hlavním předmětem je pro ni český jazyk a že občanskou výchovu vyučuje s upadajícím nadšením. Na školení již nejezdí, materiály čerpá hlavně z metodické příručky k učebnici (Fraus).

U žáků se snaží hlavně rozvíjet komunikativní dovednosti, schopnost obhájit vlastní názor a hledat si spolehlivé zdroje informací. Co se přímo multikulturní výchovy týče, apeluje hlavně na toleranci a chápání odlišností mezi kulturami. Vědomostně orientované učivo je v oblasti multikulturní výchovy chápáno spíše jako okrajové doplnění.

U: *„Víte, jak to funguje. Výchovy žáky nezajímají, často je chodí si odsedět nebo prospat, někteří experti sem nechodí vůbec dokonce. Problém ale je, že z výchov se nepropadá, to by řádili rodiče a potom by řádil i pan ředitel. A tak je zkoušíme, ale jenom z těch důležitějších věcí, jako třeba systém vlády, pilíře demokracie a tak, prostě takové ty věci, které jsou jim relativně blízké a využijí je prakticky, třeba u voleb. Zkoušet je a pérovat je z pojmů jako migrace nebo bar micva můžu zkusit, ale úspěch s tím mít nebudu. Tak to nedělám.“*

Dále se náš rozhovor stočil k cílům multikulturní výchovy. Zde už byla vyučující méně skeptická. Podle vlastních slov doufá, že dětem přibližuje rozdíly mezi naší kulturou a ostatními kulturami. Doufá, že díky tomu budou žáci tolerantní a chápaví, jakmile se dostanou do styku s těmito kulturami a národnostmi. U žáků podle ní panují předsudky neustále, v poslední době ovšem sleduje, že se situace mírně zlepšuje. Žáci stále vyslovují předsudky a rasistické poznámky vůči Romům, jiné národnostní skupiny však nehaní. Dle vyučující je tomu tak hlavně proto, že s nimi nemají žádnou osobní zkušenost. Školu nenavštěvuje jediný Rom a ani se nevyskytují v nejbližším okolí školy. Když jsem nadnesla možnost návštěvy Muzea romské kultury nebo seznámení se s romskými umělci, reagovala vyučující následovně: *„No, to mě třeba nenapadlo, ale nemyslím si, že bych to chtěla dělat. To by se bouřili rodiče, jak je znám. Nešla bych do toho sama, leda s někým ze sboru, pak možná.“*

Na přímý rasismus ze strany žáků se podle vlastních slov snaží reagovat dvojitým způsobem. Ideálně se snaží danému člověku a taktéž třídě ukázat, v čem je prezentovaná myšlenka mylná. Pokud toto z nějakého důvodu nejde, snaží se alespoň dotyčného/dotyčnou upozornit, že to, co říkají, není založeno na pravdě, ale na předsudku a že šíření takových předsudků je nežádoucí. V mém pozorování jsem tuto snahu ovšem příliš nezaznamenala, jelikož již v první hodině nechala vyučující bez komentáře ty předsudky, které žáci nahlas říkali o blondýnách, Romech a dělnících.

S náboženskou diskriminací se vyučující na škole zatím nesetkala. U katolíků prý vůbec nepozná, že jsou věřící, pokud jí to sami nesdělí. Jediná žákyně, která patřila k církvi Svědků Jehovových a byla výraznější osobou školy⁷⁰, prý žádné problémy neměla. Patřila mezi premiantky třídy a v kolektivu byla velmi oblíbená.

„S tou jsme žádné problémy řešit nemuseli. Jednou se neúčastnila nějakých vánočních dílen, protože oni je neslaví, ale aspoň akci fotila. Když mají děti tajného Santu⁷¹, tak se zapojila a dárek dala i dostala. Trochu jsme se báli, co přijde v přírodopise, kde brali vývojovou teorii, ale učitelka si ji vzala stranou a dohodly se, že ve škole se to učí podle Darwina, že takový máme vzdělávací program, a to se bude zkoušet. Věřit že tomu holka nemusí. A ona s tím souhlasila a naučila se. Vážně, měli jsme štěstí, že s ní nebyly konflikty.“

⁷⁰ Tato žákyně reprezentovala školu při několika florbalových utkáních a na matematických olympiádách. Také byla zvolena spolužáky jako zástupkyně třídy do žakovského parlamentu.

⁷¹ Tajný Santa je tradice pocházející z USA, kde si žáci vylosují, komu dají tajně na Vánoce dárek. Díky tomu se nemůže stát, že by někdo dárek nedostal. V poslední době je tato praktika čím dál častější i v českém školním prostředí.

1.11 Základní škola Březen

1.11.1 Informace o škole

Jedná se o středně velkou městskou základní školu, kterou ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo 730 žáků. Většina žáků pochází z okresního města čítajícího přibližně 16 000 obyvatel. Pouze čtvrtina žáků dojíždí z přilehlých obcí. Školu navštěvuje přibližně 20 dětí vietnamského původu, jiné menšiny zde zastoupeny nejsou. Několik žáků se hlásí ke katolictví. Ve městě stojí mj. synagoga sdružující místní židovskou komunitu. Také zde žije několik rodin pocházejících z afrických zemí. Jsou zde poměrně výrazné menšiny Turků a Romů. Jedná se tedy o poměrně rozmanité malé město.

1.11.2 ŠVP školy a multikulturní výchova

Podle ŠVP školy je multikulturní výchova realizována ve výuce všech následujících předmětů: ČJ, AJ, NJ, FJ, RJ, matematika, IKT, Prvouka, Přírodověda, OV, Dějepis, Fyzika, Chemie, Zeměpis, HV, VV, TV. Přístup školy ke zpracování průřezových témat v ŠVP je tedy poněkud svérázný. Zdá se, že pro jistotu zařadili všechna témata ke všem předmětům, aby se vyhnuli případnému postihu strany České školní inspekce, kdyby jim některé téma chybělo. V rámci předmětu Občanská a rodinná výchova se multikulturní výchova uplatňuje především v bodech tolerance a respektování odlišností různých etnik (především cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy) a rovnocennost a integrace menšin. Různé části tematických okruhů multikulturní výchovy se v ŠVP školy opakují, i když z učiva daného předmětu a ročníku není jasné, jak chtějí tyto okruhy realizovat.

1.11.3 Výuka – pozorování

Pozorování na ZŠ Březen proběhlo v 9. třídě, přítomno bylo 25 žáků. Téma hodiny (Globální problémy a jejich důsledky) vyučující oznámil hned po začátku hodiny. Mezi žáky téma vyvolalo neutrální až znuděné reakce. Vyučující Bedřich spustil prezentaci, kde byly popsány termíny migrace, vnitřní migrace a mezinárodní migrace. Tuto prezentaci průběžně sám komentoval, případně se ptal žáků, co si pod pojmy na tabuli představují a opravoval je.

B: *„Kdo mi vysvětlí, co je asi politická nestabilita?“*

Ž1: *„Jako že nemají vládu?“*

B: *„No to vidíte u nás, ale u migrantů se to týká asi tak čeho? Nikdo? Většinou válek, politika je tam nestabilní a lidi mezi sebou válčí, doslova, umírají lidi.“*

Následně promítl obrázek se zvýrazněnými hlavními proudy světové migrace⁷². Na žáky hodně zapůsobil fakt, že všechny šipky nesměřují k nám, potažmo do Evropy, ale i jinam. Společně s učitelem dali žáci dohromady tyto důvody migrace: lepší zaměstnání, válka, životní prostředí, celoživotní sny. Všechny důvody se učitel snažil přiblížit na situaci Čechů v průběhu dějin. Níže několik příkladů:

B: *„Jistě zná každý z vás někoho, kdo si odjakživa přál žít v Paříži nebo v Anglii, žejo.“*

B: *„Když jste letos brali tu druhou světovou, tak jste si říkali o exilový vládě a tak, žejo? Tak to byli vlastně naši emigranti, co utekli před válkou a tu vládu si někde jinde sestavili. Za komunistů to bylo stejné, lidi utíkali kvůli válce, politice, jako dneska jiný.“*

B: *„No a přesně tyhle důvody, kvůli kterým lidi přechází půl světa, jsou brány jako světové problémy, nebo taky globální. My jsme nepřišli na všechny, ale to nevadí, k tomu se dostaneme.“*

Následně byli žáci rozděleni do pěti skupin po pěti, každá skupina dostala papír formátu A2, štos starých novin a tablet. K dispozici měli také učebnice. Jejich úkolem bylo vytvořit myšlenkovou mapu na téma globální problémy. Mohli psát krátké texty, lepit výstřižky z novin nebo fotografie apod. Na tuto aktivitu dostali prostor po zbytek hodiny. Během tohoto času se na většině archů objevily fotografie černošských dětí s nápisy chudoba/hlad a zprávy nebo fotografie z válečných konfliktů v Sýrii.

1.11.4 Rozhovor s vyučujícím, zhodnocení pozorování

Na úvod rozhovoru jsem se zeptala, z jakého důvodu bylo téma globálních problémů uvedeno přes migraci. Bedřich mi odpověděl, že si ve třídě všiml rozšiřujících se stereotypů o uprchlících, kdy od žáků slyšel, že jsou to všichni zloději a nemají hygienické návyky. Proto se rozhodl uvést téma zeširoka a použít k přiblížení tématu příklady z ČR, to prý na žáky platí. Tím se náš hovor dostal k předsudkům u žáků.

B: *„Žáci za své stereotypy a předsudky nemohou, takže se snažím je upozornit, že takhle se nemají vyjadřovat a vysvětlit jim, že to, co říkají, není pravda. Například žák z osmičky vykřikl: ‚Cikáni jsou čórkaři.‘ Zeptal jsem se ho, kolik jich osobně zná. Řekl, že ani jednoho. Vysvětlil jsem mu, že když žádné nezná, nemůže o nich tohle tvrdit. Nemůže zobecňovat. A nejen jemu, ale i celé třídě jsem v rámci výuky vysvětlil, že nelze Romy házet do jednoho pytle, že někteří*

⁷² Viz Příloha č. 6

jsou více asimilovaní do naší kultury, někteří méně, ti mají odlišný způsob života, a tak to prostě je.“

Zde podle mého názoru Bedřich ne zvolil právě nejvhodnější vysvětlení. Odlišný způsob života od zbytku společnosti mají i například umělci, ovšem z formulace uvedené výše vyplývá, že se odlišným způsobem života myslí krádeže apod.

Nejlepší pro vylepšení obrazu Romů u žáků by podle vyučujícího bylo, kdyby jich několik pracovalo ve škole, žáci by se s nimi denně stýkali a viděli by, že to, co slyší doma nebo v televizi, nemusí být nutně pravda o všech Romech. Podobně prý před lety, když začaly školu navštěvovat vietnamské děti, tak byli ostatní děti i učitelé ostražiti, nevěděli, co čekat. Tehdejší učitelky 1. stupně se tedy s těmito žáky domluvily a vytvořily vystoupení, kde děti představovaly (stručně) Vietnam, ukazovaly fotografie a učily své spolužáky jednoduchá slovíčka. Také zde vystoupili dva bratři, kteří se přistěhovali do města z Moravy a měli podobné vystoupení o Kyjově. Děti se potom méně ostýchaly a začali se přátelit a všem to pomohlo k rozvoji komunikace. Romské děti do této ZŠ nechodí, většinou volí jiné ZŠ ve městě. Proto by podle vyučujícího pomohla přítomnost dospělých Romů, kteří by žákům nějak zprostředkovali svou kulturu a jazyk, třeba formou besed.

V následující hodině prý budou žáci prezentovat své výtvary na téma globální problémy.

„Na tu prezentaci jsem zvědavý, protože i tam se často nějaký ten předsudek projeví a rád bych, aby před třídou zaznělo, že je tam něco špatně nebo ne úplně pravda. Taky jsem tam dneska zahlídl to černošské dítě u chudoby, to si budeme muset vysvětlit, že ne všichni černoši jsou chudí, ale nemůžu jim to vyčítat, když podobný obrázek používá učebnice.“

Multikulturní témata zařazená do výuky jsou podle vyučujícího prospěšná zejména svou možností poznávat cizí kultury.

„Je neskutečné, co je dneska možné, že třeba mohou přijet lidi z jiného konce světa. Nedávno jsme tu měli jednu Mexičanku, nevím už v rámci jakého projektu. Povídala o Mexiku, ukázala dětem tradiční malování na šátky, mluvila i o školství a životě mladých lidí tam, jak všichni doufají, že je proslaví fotbal. Pro děti i pro mě to bylo moc zajímavé, takové opravdové.“

Jako cíl multikulturní výchovy dle vlastních slov vidí pro sebe i pro děti možnost bližšího poznání odlišných a vzdálených kultur a etnik a z toho vycházející porozumění a toleranci.

Ukázky typů migrace na českém příkladu byly podle mého názoru pro žáky přínosné.

Nezdůrazňovaly rozdíly mezi Čechy a jinými etniky, ani nevytvářely prostor pro tvorbu stereotypů, ale dává žákům možnost poznat globální problémy společnosti skrze poznatky již osvojené v hodinách dějepisu. Takový přístup se zdá být žákům blízký, očividně je oslovuje více než povídání o neznámých cizích národech, které mají problémy. Tímto způsobem žáci snadněji dosáhnou požadovaného výstupu RVP ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství v oblasti Mezinárodní vztahy, globální svět⁷³. Ačkoliv byla závěrečná aktivita převzata z *Příručky pro učitele OV a RV*⁷⁴, poupravil si ji vyučující tak, že se snažil u žáků propojovat cíle multikulturní výchovy se znalostmi zeměpisu a dějepisu a také posílit kritické myšlení a čtení s porozuměním.

⁷³ Plné znění výstupu: VO-9-5-04 uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva.

⁷⁴ Janošková, Dagmar; Ondráčková, Monika; Šafránková, Dagmar a kol. *Občanská výchova 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. s. 116

1.12 Gymnázium Duben

1.12.1 Informace o škole

Toto gymnázium se nachází ve stejném městě jako ZŠ Březen. Celkem zde studuje 403 studentů, z toho 222 v osmiletém programu. I zde studuje podle slov zástupce ředitele vedle české většiny i několik studentů vietnamského původu. Prostředí školy je specifické, jedná se o jediné gymnázium ve městě a jedno ze dvou gymnázií v okrese. Studenti jsou vedeni k představě vlastní výlučnosti a exkluzivity, ale také k zodpovědnosti za pověst školy.

1.12.2 ŠVP a multikulturní výchova

Pokrytí témat multikulturní výchovy je v ŠVP pro nižší stupeň gymnázia podobné, jako na ZŠ Březen. Všech pět tematických okruhů multikulturní výchovy se podle ŠVP promítá ve výuce většiny předmětů vyučovaných na škole, nejčastěji ovšem ve výuce jazyků a v předmětu Občanská výchova.

1.12.3 Výuka – pozorování

Pozorování proběhlo ve třídě O1, tedy v 6. třídě. Ve třídě bylo 19 žáků, z toho jedna dívka vietnamského původu. Téma hodiny znělo Mateřský jazyk. Hodina začala diskusí, kdy se vyučující (Denisa) zeptala žáků, jaké jazyky kromě češtiny děti používají. Zazněla angličtina (ve škole), němčina a vietnamština (s babičkami a dědečky).

Denisa (dále D): *„Vidíte, že každý mluvíte stejně, ale něco umíte každý jinak. V Čechách žije spousta lidí, co mluví jinak, buď třeba jako babička Terky a Patrika, že pochází z jiný země, nebo jsou z oblasti republiky, kde mluví jinak všichni.“*

Následně se žáci podívali do učebnice na obrázky dětí, které se představovaly anglicky, romsky, německy, slovensky, vietnamsky a rusky. U Roma se některé děti zasmály, načež učitelka reagovala:

D: *„No nevím, čemu se smějete, Romština je jazyk jako každý jiný, dokonce dost těžký. To si vemte, že naši Romové umí nejenom češtinu, ale i tenhle jazyk. Do toho se ve škole učí anglicky a potom i německy nebo rusky. Romové jsou vlastně o jeden jazyk napřed, tak si radši ten čas strávený smíchem šetřete pro učení dalšího jazyka, jestli je chcete dohnat.“*

Žáci se zastyděli, viditelně zrudli a sklopili hlavy. Poté pokračovali všichni v kroužku ve čtení stránky, kde byl příklad ostravského a hanáckého nářečí. Snažili se odhadnout význam textu a divili se, že je pro ně tak nesrozumitelný. Vyučující se zeptala: „A jestlipak víte, které

nářečí je nám nejbližší? Jaké nářečí najdeme nám nejbliže?“ Žáci hádali všemožná nářečí, ale ani jeden se netrefil. Žádný z žáků nevěděl, že i po jejich městě je pojmenován dialekt.

D: „*Tak já se vás zeptám, co se stane, když spadnete do kopřiv?*“

S1: „*No, pajznem se přece.*“

D: „*No a to je právě typicky naše slovo, pajznout, to zbytek země nezná. Nebo taky radvānec a kud'och, to je takový náš malý dialekt. I u nás jsou slova a slovní spojení, která se jinde nepoužívají.*“

Na toto sdělení reagovali žáci udiveně. Většina z nich měla v regionu celou rodinu a nejspíš je nikdy nenapadlo, že se jejich mluva odlišuje od obecné češtiny. Rozdíly v místním dialektu od obecné češtiny jsou totiž minimální.

Následně byli žáci rozděleni do dvou skupin, jedna dostala text s anglicismy, druhá s germanismy. Měli najít slova cizího původu a pokusit se najít s pomocí slovníku, co asi znamenají, případně vysvětlit tak, jak je znají oni. Poté prezentovali svoje výsledky, tedy řekli ostatním skupinám, co za slova našli a jak je chápou. Většinou se do významu slov trefili. Blížil se konec hodiny, a proto vyučující shrnula hodinu formou dotazů na žáky, tedy co si oni z hodiny odnesli.

S1: „*Já jsem zjistil, že i my tu máme takový jako nářečí, který není běžný a přijde mi divný, že někdo nezná radvānec.*“

S2: „*Mě překvapilo, že už máme tolik slov z angličtiny nebo němčiny, že už to používáme automaticky a přitom to není naše.*“

V: „*Jsem ráda, že jste si těchhle věcí všimli. Cílem hodiny bylo nejenom vám ukázat, že jsme tady unikát, ale taky aby vám z toho došlo, jak se asi cítí třeba cizinci, co sem přijdou a zjistí, že jim nikdo nerozumí, i když jim to přijde nemyslitelné, jako vám s tím radvāncem. Taky doufám, že z těch slov, co jsme přijali za svoje, vidíte, že když se chce, tak se domluvíme i právě s cizincem.*“

1.12.4 Rozhovor s vyučující, zhodnocení hodiny

Na tomto gymnáziu učí vyučující teprve 5 let a sama hodnotí situaci mezi žáky velice pozitivně. S předsudky z jejich strany se setkává málokdy, a jak sama říká, snaží se je zarazit hned v začátku. Tomu byla důkazem i situace s fotkou Roma v učebnici, vyučující žáky přiměla přehodnotit své představy, i když je nevyslovili nahlas, aniž by je při tom nějak insultovala. Dle

svých slov má štěstí na žáky, jelikož na takovou formu mírné domluvy reagují a nemusí se s nimi pouštět do ostřejších debat, i když ani této variantě se nevyhýbá.

„Kdyby bylo potřeba, kdyby se tam třeba objevovaly nějaké drsnější xenofobní nebo rasistické urážky, tak to bych zakročila, tím jsem si jistá. Ono se hodně učitelů bojí dát třeba poznámku za takové projevy, ale jak jinak to pak zastavit? Ona taková poznámka obvykle má efekt, to už vím z bývalé školy, že i rodiče se stydí, že se jejich dítě chová ve škole jako rasista, tak mu domluví a sami se před ním víc krotí, nebo aspoň mi to tak přijde. Naštěstí tady to v tuhle chvíli není potřeba, jsou tu rozumní studenti.“

K multikulturní výchově přistupuje Denisa zodpovědně, ovšem nelíbí se jí povinnost zapisování každého průřezového tématu ke konkrétním hodinám a podobné úkony administrativní povahy.

„Přijde mi, že RVP je takový papír pro papír, že zas někdo chtěl prokázat činnost, tak to vymyslel a prosadil, ale v zásadě tam nic nového není. Když je učitel špatný, ani RVP mu nepomůže a když je dobrý, tak ho nepotřebuje. Projekty a materiál na ozvláštnění výuky si stejně musíme hledat sami, a že to dá práci najít něco kloudného v tom množství.“

Tím jsme se dostali k materiálům pro výuku. Vyučující mi sdělila, že se učebnice od nakladatelství Fraus drží, ale spíš ji považuje za kostru vyučování, kterou si doplňuje materiály nashromážděnými po dobu své učitelské praxe. O nákupu konkurenčních učebnic z Nové školy neuvažovali, protože kolegyním vyučujícím také OV tyto vyhovují.

Toto pozorování ve mně zanechalo pozitivní dojem. Vyučující přizpůsobila téma věku žáků tím, že s nimi nerozebírala postavení českého jazyka v kontextu k jiným jazykům, ale mluvila s nimi o jazyce ve vztahu k jejich každodennímu životu. Také nadnesla odlišnost místního dialektu od obecné češtiny, čímž dala žákům okusit postavení člověka mluvícího odlišným jazykem (i když pouze v přeneseném slova smyslu) a dala jim tím na chvíli možnost vcítit se do role cizince, kterému ostatní nerozumí. Zároveň jemně, ale nekompromisně zarazila posměch na adresu příslušníka minority, konkrétně Roma vyfoceného v učebnici. Tím podle mého názoru naplnila cíl multikulturní výchovy, tedy konkrétně vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Vyučující očividně přistupuje k multikulturní výchově jako k procesu učení žáků porozumění a respektu a ne jen jako ke vzdělávacímu programu nařízenému ministerstvem.

1.13 Gymnázium Květen

1.13.1 Informace o škole

Gymnázium Květen se nachází ve středně velkém městě o 19 000 obyvatelích. Toto město leží ve Středočeském kraji. Na gymnáziu studuje 492 žáků, z toho 239 jich studuje osmiletý studijní program. Na této škole studuje celkem 16 cizích státních příslušníků s trvalým pobytem v ČR. Ze zemí Evropské unie celkem 8 (Německo-2, Slovensko-6), z ostatních zemí 8 (Vietnam-3, Ukrajina-1, Rusko-3, Moldávie-1). Jedná se tedy o poměrně heterogenní školu.

1.13.2 ŠVP a multikulturní výchova

Škola realizuje výuku žáků podle dvou školních vzdělávacích programů. Nižší stupeň gymnázia má tedy vlastní ŠVP. Multikulturní výchova je realizována ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost a Umění a kultura. Všechny tematické okruhy se objevují v předmětu Výchova k občanství, který je vyučován v sekundě, tercii a kvartě. V rámci předmětu mají žáci za úkol shromažďovat články o EU, OSN a NATO. Sami také články píšou a sestavují z nich školní noviny. V hodinách má být tedy kladen důraz na práci s textem, sběr materiálu, týmovou práci a obhajobu vlastní prezentace.

1.13.3 Výuka – pozorování

Účastnila jsem se pozorování v tercii, kde bylo přítomno 23 žáků. V této třídě studuje žák původem z Moldávie, jiné národnosti ani náboženské menšiny zde nebyly zastoupeny. Již před začátkem hodiny seděli žáci rozdělení do čtyř skupin vždy po šesti či po pěti kolem spojených lavic. Úvodní aktivita po zazvonění spočívala v tom, že se v každé skupině postavil jeden žák a ostatním prezentoval aktualitu, kterou našel a která se týkala nějaké slavné mezinárodní organizace. Vyučující Klára se v průběhu prezentace ptala na cizí slova, pokud nějaká zazněla, a žádala žáka nebo žákyni, aby je vysvětlili ostatním. Studenti byli připraveni až na dvě výjimky, kdy studenti neznali význam slov summit a HDP. Tyto pojmy si následně vysvětlili s pomocí učitelky. Každý referující musel uvést zdroj svého článku. Klára označila všechny za dobré a předala je skupině v zadním rohu učebny, kteří je využijí do školních novin. Poté dostali žáci pracovní list⁷⁵, který měli ve skupinách doplnit. Pracovní list měl sloužit k zopakování jejich znalostí o lidských právech. Skupiny pracovaly horlivě, ale snažily se pracovat tiše proto, aby je nezaslechli ostatní žáci. Po uplynutí časového limitu si prohodili listy

⁷⁵Viz Příloha č. 7

mezi skupinami a přišla společná kontrola. Za každý správný pojem dostala skupina bod. Všechny skupiny se dostaly nad 8 bodů, za což je Klára pochválila.

Poté měli žáci utvořit dvojice, na tabuli byly promítnuty texty o třech lidech a žáci měli rozhodnout, zda došlo k porušení jejich práv či nikoliv a případně jakých. První text se týkal mladé absolventky VŠ, kterou firma nezaměstnala, protože by mohla brzy otěhotnět. Druhý text se týkal černošského chlapce, kterého starší běloška vystrnadila ze sedadla v autobusu, protože černoši smí sedět jen vzadu. Třetí text se týkal muže na vozíku, který si nemohl vyzvednout dopis na poště, protože k ní vedly schody. U prvních dvou příkladů se žáci vždy shodli, že jde o určitou formu porušování práv, u třetího ovšem ne.

Ž1: *„Tak ale pošta nemůže za to, že on je na vozíku, ne? Přece nemusí stavět plošinu pro případ, že by někdo přišel. My jí doma taky nemáme.“*

Ž2: *„No jo, ale tobě domů nechodí balíky pro všechny ve městě, ale na poštu jo, tak by bylo dobrý, aby se tam mohl dostat.“*

Ž1: *„Tak at' si zavolá o donášku, ne?“*

Ž2: *„Chaha, prosimtě donášku, jako bys neznal Českou poštu...“*

Tento rozhovor mezi žáky přerušila učitelka prohlášením, že k prvnímu studentovi opravdu nemusí chodit vozičkáři na návštěvu, protože je to jeho soukromý byt, kdežto pošta je státní a veřejná instituce, a proto by měla být dostupná všem.

Nad prvními dvěma příklady se žáci dost pohoršovali a nevěřili, že se takové situace mohou v dnešní době dít. Proto Klára vrátila žáky do původních skupin a nechala je, aby si vybrali, zda budou hledat informace o segregaci Afroameričanů či o diskriminaci žen. Poté skupinám rozdala prázdné papíry na poznámky, do každé skupiny tablet a na tabuli napsala příslušné termíny i v angličtině, aby žáci mohli informace hledat i na jiných než českých webech. Zadání aktivity znělo zjistit o daném problému co nejvíc relevantních informací, přičemž vyučující opět kladla důraz na zapisování zdrojů. Po zbytek hodiny žáci hledali informace, Klára chodila mezi nimi a posuzovala, zda jsou nalezené informace relevantní. Těsně před zvoněním vyhodnotila úvodní aktivitu s pracovním listem a skupině s největším počtem bodů dala sáček bonbonů. Tuto odměnu prý žáci dostávají jednou měsíčně, ale neví, kterou hodinu.

1.13.4 Rozhovor s vyučující, zhodnocení pozorování

Situaci na škole hodnotila Klára velmi pozitivně, a to jak stran dětí, potažmo rodičů, tak i profesorského sboru.

„Tím, že tu máme dost často studenty odjinud, pořád se nám to tu nějak mísí, tak musíme být otevření, to ani jinak nejde. A studenti se tu potkávají s dětmi z jiných zemí, sami každoročně jezdí někam do světa, takže to všechno sami jakoby poznávají a nestíhají si ti předsudky ani vytvořit mi přijde.“

Je pravda, že v pozorované hodině se žádný kulturní nebo etnický předsudek neobjevil.

Dále se náš hovor stočil k moldavskému chlapci, který se při skupinové práci držel spíš stranou a poslouchal pokyny ostatních.

„S tím to byl trošku oříšek, když nastoupil. On totiž uměl česky jen pár frází, zato v angličtině vynikal. Měl proto speciální přijímačky hlavně na studijní předpoklady a v angličtině. První rok a půl ho kolega z češtiny hodnotil slovně a většinou chválil pokroky, my ostatní jsme si aspoň procvičili jazyk. Třídni se ho pravidelně ptala, jak se mu ve škole daří a jestli pro něj nemůžeme něco udělat, ale on byl spokojený a snad pořád je. Teď už se rozmluvil i česky, ale pořád je introvertní, tak asi je to povahou.“

Vůči chlapci se prý nevykytla žádná forma diskriminace. Žáci jím byli chvíli fascinováni, protože o Moldávii mnoho nevěděli. Chlapcovu postavení v kolektivu pomohla výborná úroveň angličtiny, díky které se s dětmi a učiteli dorozuměl.

Výuka výchovy k občanství je na této škole specifická tím, že se učivo čtyř ročníků učí během tří let. K tomu prý vedlo všeobecné přesvědčení mezi kantory, že učivo předmětu je do čtyř let rozvrženo uměle a podle dosavadní praxe školy tři roky naprosto vyhovují. Tím ovšem nastala situace, kdy žáci nemohou pracovat s žádnou učebnicí.

„My jsme přemýšleli, co s tím, jak to udělat, jestli je používat vždycky část roku a pak vracet do skladu, ale do toho se nikomu nechtělo, takže my učitelé u sebe máme od každé jednu a když potřebujeme, tak si něco nakopírujeme, ale jinak nám ty knihy leží ve skladu. Stejně jak jste viděla, tak my většinou pracujeme s tabletem, tabulí nebo novinama.“

Tím jsme se dostali i k cílům multikulturní výchovy a v podstatě i celého předmětu Výchova k občanství. Vyučující si klade v hodinách hlavně dva následující cíle:

„Hlavně ukázat žákům co nejvíc ze života ve světě, ať už dobrého nebo špatného, aby si vytvořili vlastní názor a aby pochopili, že jiné neznamená špatné. A taky, to je ta druhá věc, naučit je trochu pracovat s internetem a s informacema, protože oni to neumí. První odkaz na Googlu je pro ně svatej a my to tu už druhým rokem odbouráváme, učíme je hledat a ověřovat. Je to Sisyfovská práce, ale je to potřeba, takže to je ono, ten druhý cíl toho všeho.“

Z přístupu vyučující i celé školy čísel dojem individuálního přístupu, a to i přes fakt, že se jedná o poměrně velké gymnázium. Konkrétně vyučující výchovy k občanství projevuje o žáky mimořádný zájem, jelikož je v hodině průběžně chvála a snaží se je netradičně motivovat. Pravidelným vyhledáváním informací a zkoumáním nalezených poznatků se snaží rozvíjet jejich kritické myšlení. V hodinách je žákům kdykoli k dispozici jako poradce.

1.14 Výsledky výzkumu, reflexe a interpretace

Do výzkumné sondy jsem zařadila pět škol Středočeského kraje; z toho tři školy základní a dvě gymnázia, kde proběhlo pozorování ve třídách nižšího stupně osmiletých gymnázií. Výzkum měl být původně zaměřen pouze na základní školy, nicméně vzhledem k neochotě škol účastnit se na podobném výzkumu jsem musela přikročit k oslovení gymnázií.⁷⁶ Nicméně tato nečekaná redefinice mého šetření vedla k tomu, že jsem byla schopná jistého elementárního srovnání mezi těmito typy škol.

Mezi žáky dochází k šíření nejrůznějších stereotypů a xenofobních názorů. Nejhorší situace byla k vidění na ZŠ Leden, kdy žáci spojovali do jedné rovnice pojmy Muslim-Arab-Uprchlík, podobně Vietnavec-pole-rýže nebo Rom-nevychovaní-sprostí. Ve vybrané třídě této školy zazněl také předsudek vůči homosexuálům⁷⁷. K řešení předsudků u žáků se učitelé staví rozdílně. Nejprogresivněji na mě působil postup vyučujícího na základní škole Březen, který se snažil problémy cizinců přiblížit žákům skrze odkazy na českou historii. Podobný přístup volila i vyučující na gymnáziu Duben. Naopak jako neefektivní bych označila postup vyučující Lenky na ZŠ Leden, kdy před některými přímými narážkami zavírala oči a nekomentovala je, jelikož nechtěla s žáky přijít do konfliktu. Její relativně zajímavá aktivita se Scrablem o národnostních či náboženských menšinách nebyla dotažena do konce, žáci nedostali prostor k vyjádření se k pojmům, které napsali. Ani nebyli konfrontováni s faktem, že to, co většinou o daných menšinách psali, byly právě stereotypy. Zrovna na této škole, kde není zastoupena jediná

⁷⁶ I tak jsem musela využít osobních konexí, abych mohla výzkum uskutečnit. Na školách často panuje jakýsi těžko popsatelný strach z kritiky lidí tzv. zvenčí.

⁷⁷ Dosl. cit.: „Není to přirozené.“

národnostní ani náboženská menšina, se zdály být předsudky mezi žáky nejrozšířenější. Do jisté míry je na vině fakt, že žáci nejsou s odlišnostmi seznamováni, nepřichází s nimi do styku přirozeně, ale tím spíš by podobnou aktivitu měla vyvinout sama vyučující či vedení školy, aby se tato situace zlepšila.

Ráda bych vyzdvihla, že během mého pozorování nevyšlo najevo šíření stereotypů samotnými učiteli. Učitelé se je snažili buď žákům vyvrátit, nebo je přešli bez komentáře, jak jsem popsala výše. Sami ovšem žádné předsudky nešířili ani vědomě ani neúmyslně.

Z výsledků mého pozorování dle mého názoru vyplývá, že se vyučující snaží přistupovat k multikulturní výchově jako k procesu poznávání jiných kultur, tedy z pohledu první koncepce popsané výše v kapitole Multikulturní výchova. Vyučující se snaží vést žáky k respektu k odlišným kulturám a náboženstvím, a tedy i k bezproblémovému soužití v pluralitní společnosti.

Během pozorování jsem zaznamenala časté používání moderních výukových metod. Učitelé se snažili vést žáky především ke spolupráci a k diskusi. V jednom případě byla použita i soutěž, která žáky velmi dobře motivovala. Občanská výchova je svým vzdělávacím obsahem natolik specifická, že umožňuje učitelům použít téměř jakékoliv vyučovací metody. Klade se zde velký důraz na aktivní zapojení žáka do procesu učení, tedy na získávání informací, na sebereprezentaci, skupinovou i samostatnou práci. Občanská výchova dává žákům pravděpodobně nejvíce prostoru k diskusi. Tomu odpovídalo i mé pozorování, kdy k diskusi došlo celkem v pěti hodinách ze sedmi pozorovaných, i když šlo někdy o velmi krátké diskuse.

Obdobně populární metodou byla také skupinová práce, ke které se někteří vyučující uchýlili i dvakrát během jedné vyučovací hodiny. Skupinová práce má svá pozitiva i negativa, žáci se učí spolupracovat, vyjadřovat své myšlenky, prosazovat se i ustupovat. Zároveň jim to ale dává prostor k rezignaci a přiklonění se k přístupu, že ostatní odvedou všechnu práci. Zde je důležité, aby si učitelé práci žáků ohlíželi, což se v mnou pozorovaných hodinách také dělo. Vyučující kontrolovali práci žáků buď pohledem, nebo přímo procházením mezi nimi a rozmluvou. Jen jednou jsem zaznamenala užití brainstormingu, který bývá často doporučován jako aktivizační metoda. Zato metoda pokládání otevřených otázek se vyskytla celkem třikrát. Tato metoda zjišťování prekonceptů u žáků není z nejlepších, jelikož dost často reagují stále ti samí žáci dokola a ostatní nevěnují výuce pozornost.

Příznivě hodnotím i fakt, že pouze v jedné hodině a pouze na krátký okamžik byla použita metoda frontální výuky. Tato metoda je velmi jednoduchá na organizaci a přípravu ze strany učitele, jelikož převážně vykládá nebo zapisuje na tabuli a žáci jsou zde v pozici recipientů, kteří nemusí vyvíjet žádnou vlastní aktivitu. Efektivita této metody je ovšem diskutabilní, jelikož jsou učitelé nabádáni k tomu od ní upouštět a snažit se učit spíše projektově. Je dobré vidět, že se učitelé občanské výchovy a výchovy k občanství drží soudobých didaktických trendů a od tohoto způsobu výuky ustupují.

Mezi učiteli panuje nečekaná shoda v materiálech používaných při výuce. V každé škole, kde jsem se účastnila pozorování, měl učitel k dispozici učebnice občanské výchovy od nakladatelství Fraus. Učebnice konkurenčního nakladatelství Nová škola nepoužívala žádná ze škol. Podle vyjádření jednoho z učitelů je tomu mj. proto, že jsou tyto dvě nakladatelství ve sporu o autorství materiálů a tento spor už se řeší u soudu. Ve dvou školách mají učebnice k dispozici i žáci, ve třech ji má pouze učitel a kopíruje z ní potřebná cvičení a materiál. Vyučující ze ZŠ Leden a z Gymnázia Duben mi sdělily, že si hledají nápady, cvičení a aktivity jinde, než v učebnicích a metodických příručkách řady Fraus. Vyučující ze ZŠ Leden využívá nejčastěji webové stránky, jako příklad uvedla stránky Asociace učitelů občanské výchovy: www.obcankari.cz a server www.dumy.cz. Vyučující z Gymnázia Duben naopak čerpá z materiálů již nastřádaných za léta praxe. Tři vyučující se nezávisle na sobě shodli, že si připadají zahlcení nabídkou materiálů a programů k multikulturní výchově a není v jejich silách tuto nabídku procházet a vyhledávat nové nápady do výuky. Zařazují proto především osvědčená cvičení a občas také nápady, které získaly během různých školení.

Závěr

Téma multikulturní výchovy je v poslední době společností neoblíbené. Přispívá k tomu mimo jiné i negativní obraz šířený médii, nejčastěji na dezinformačních webech, ale i na mainstreamových televizních kanálech. Multikulturalismus je často spojován s nelegální migrací obyvatel Afriky a Středního východu do Evropy. Vyhrocující se situace způsobuje opětovné vytváření pravicových skupin, které bojují proti přijímání válečných uprchlíků a ekonomických migrantů a jakékoliv snahy o pochopení kulturních rozdílů mezi západoevropskou společností a migranty označují za spiknutí neomarxistů prosazujících multikulturalismus, který podle nich znamená konec naší společnosti tak, jak ji známe⁷⁸. Tyto xenofobní zprávy a názory šířené nejen českými médii poškozují obraz celé multikulturní výchovy. Proti těmto snahám vyvolat strach a paniku ve společnosti se snaží bojovat řada neziskových organizací různými osvětovými akcemi a projekty. Jelikož je podobných organizací poměrně velké množství⁷⁹ (každá z těchto organizací má rozpracovaný více než jeden projekt) může se zdát jejich činnost pro laickou veřejnost i pro jednotlivé základní a střední školy trochu nepřehledná. Učitelé jsou proto často fixováni pouze na nabídku aktivit a projektů, které jim předkládají učebnice. V současné době ovšem vychází pouze učebnice občanské výchovy od nakladatelství Fraus a Nová škola, která se nachází v soudním sporu o obsah učebnic a nevěnují čas ani energii rozšíření nebo aktualizaci⁸⁰ jejich obsahu.

Podle mého názoru je dalším výrazným problémem stav českého školství, obzvláště vzhledem k výši platů učitelů. Platové ohodnocení není pro absolventy pedagogických fakult atraktivní, a proto ve školství většina nepůsobí. Někteří studenti pedagogických oborů si hledají zaměstnání v lépe placených oborech a velká část škol nemá proto naplněnou kapacitu pedagogického sboru. Učitelé mnohdy učí občanské výchovy, rodinné výchovy a výchovy k občanství i v situaci, kdy tyto obory nestudovali a nejsou seznámeni se specifiky výuky těchto předmětů. Nejsou si ve výuce jisti svými postupy, neví, jak studenty konfrontovat s jejich případnými xenofobními názory či dokonce sami takové názory zastávají. Proto se s žáky bojí

⁷⁸ Viz například weby www.white-media.info; www.pravyprostor.cz; www.euportal.cz;

www.vlasteneckenoviny.cz apod. Se zavádějícími informacemi šířenými na těchto stránkách se snaží bojovat například Ministerstvo vnitra ČR, ovšem vzhledem k chybějícímu vymezení problematiky po právní stránce je postihnutí majitelů těchto stránek v současnosti téměř nemožné. MV ČR se spolu s dalšími subjekty snaží mezi občany šířit alespoň osvětu v oblasti mediální gramotnosti.

⁷⁹ Podle webu www.neziskovky.cz jen na území hl. m. Prahy operuje 40 neziskových organizací, které jsou svou prací spojeny s tématem národnostních menšin

⁸⁰ Poslední aktualizace učebnic nakladatelství Fraus proběhla v roce 2011. Vzhledem k neustále se měnící situaci ve společnosti i ve vzdělávání je tato doba podle mého názoru nepřiměřeně dlouhá.

vstoupit do diskuse nebo náročnějších projektů, obávají se být kreativní. Z toho vyplývá i situace, kdy nechtějí vpustit do hodin zabývajících se multikulturálními tématy nikoho jiného než studenty a žáky svých tříd. Toho jsem byla svědkem na několika školách, které jsem oslovila s prosbou účastnit se zde pozorování.

Jak jsem se zmínila již v úvodní části práce, je častou praxí mezi učiteli nevyužívat při výuce občanské výchovy dostupné učebnice. Tento předpoklad se potvrdil ve třech z pěti navštívených škol. Z toho vyplývá i fakt, že pokud při výuce dojde na vysvětlování odborných a pro žáky nových termínů, čerpají učitelé nejčastěji z vlastních znalostí, namísto odborných publikací či slovníků. Často se vyučující snažili vysvětlit problematický pojem nějakým příkladem. Takový přístup si ovšem žádá důkladné promyšlení, jelikož žáci nemusí nutně pochopit význam příkladu tak, jak to vyučující zamýšlí.

Sestavení ŠVP pojaly školy různě, především na základních školách byly vidět podstatné rozdíly k přístupu. Na ZŠ Leden byly tematické okruhy multikulturální výchovy uvedeny u předmětů, u kterých jsem to předpokládala výše, tedy hlavně občanská výchova, prvouka a český a anglický jazyk. Na ZŠ Únor mě překvapilo, že u občanské výchovy nebylo uvedeno průřezové téma multikulturální výchovy, i když jeho okruhům odpovídalo uvedení učivo. Naprosto osobitý postup zvolila třetí zkoumaná základní škola, tedy ZŠ Březan, kde byly uvedeny všechny tematické okruhy u všech předmětů včetně například fyziky nebo chemie. U ŠVP vybraných gymnázií lze vyzorovat určitou shodu při zařazování tematických okruhů multikulturální výchovy k předmětům z oblastí Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a všechny cizí jazyky vyučované na školách) a Člověk a společnost (výchova k občanství, občanská výchova). Jedinou školou, která ve svém ŠVP explicitně vyjádřila cíle hodin výchovy k občanství/občanské výchovy, bylo Gymnázium Květen, které kladlo především důraz na práci s textem. Tomuto cíli i odpovídaly aktivity, které jsem pozorovala v hodině.

Jak se ukázalo během mého pozorování, lze vysledovat jistou souvislost mezi množstvím žáků z národnostních či náboženských menšin a množstvím předsudků, které se mezi žáky šíří. Na základě mé sondy lze vysledovat, že čím homogennější byl kolektiv školy, tím xenofobnější názory se mezi žáky objevovaly. Naopak ve školách, kde je kolektiv různorodý, se předsudky téměř neprojevovaly.

Tyto závěry vyplynuly z výsledků mé kvalitativní sondy, kterou ale nelze samozřejmě zobecnit. Naopak, je nutno dodat, že se jedná o závěry pozorování, která byla uskutečněna na minimálním vzorku škol a jde o závěry z rozhovorů s relativně malým množstvím pedagogů a ředitelů škol. Nelze tedy závěry této studie aplikovat na celé české základní školství. Na druhou

stranu si ale myslím, že tato práce by mohla sloužit jako základ pro vymezení rozsáhlejší studie na toto téma.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

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

BOUDON, R., BESNARD, P. a kol.: *Sociologický slovník*. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0735-3

BOURDIEU, Pierre. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press, 1999. ISBN 0-8047-3845-9.

BROM, Zdeněk. *Občanská výchova 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-879-0.

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

GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-124-4.

JANOŠKOVÁ Dagmar, ONDRÁČKOVÁ Monika, Čábalová Dagmar, ČEČILOVÁ Anna a BROM Zdeněk. *Občanská výchova 6 - nová generace: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-397-9.

JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2., aktualiz. vyd. Plzeň: Fraus, 2011-. ISBN 978-80-7238-317-7.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, URBAN, Michal, FRIEDEL Tomáš, KRUPOVÁ Tereza, a ONDRÁČKOVÁ Monika. *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7489-012-3.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ, Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ, Jitka ŠEBKOVÁ a Hana ŠERÁKOVÁ. *Občanská výchova 9 pro základní školy a víceletá gymnázia. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-529-4.

LEHMANOVÁ, Zuzana. *Aktuální otázky globalizace*. Praha: Economica, 2003. ISBN 80-245-0621-1.

Národnostní struktura obyvatel: Analýza. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014, 30.6.2014 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf/d0d27736-ef15-4f4f-bf26-e7cb3770e187?version=1.0>

PELCOVÁ, N. a kol.: *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Pedagogická fakulta

Univerzity Karlovy, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4

PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované vydání, Praha 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. 2. vydání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9

SKÁCELOVÁ, Jana, MRÁZOVÁ Lenka. *Výchova k občanství*. 5., aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-740-7.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

Slovník cizích slov. Praha: TZ-one, 2013. ISBN 978-80-8787-304-5.

TAYLOR, Charles, GUTMANN, Amy, ed. a HABERMAS, Jürgen. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-161-3

Elektronické zdroje

Dotační program Podpora integrace romské menšiny. [online]. [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/integrace-romske-komunity>

Informační kampaň ČEŠI A CIZINCI – MLUVME SPOLU! [online]. [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/pro-verejnost/informacni-kampan-cesi-a-cizinci-mluvme-spolu.html>

V roce 2017 přijelo do Prahy přes 7,5 milionu návštěvníků. In: *Prague city tourism* [online]. Praha: PCT, 2018, 8.2.2018 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.praguecitytourism.cz/cs/media/tisk/v-roce-2017-prijelo-do-prahy-pres-75-milionu-navstevniku-14636>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, [online]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/159>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, [online]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Song, Sarah, "Multiculturalism". In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online] (Spring

2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/multiculturalism/>

ŠTĚCHOVÁ, Markéta. Romská minorita a postupy integrace. *Vybrané výsledky výzkumu IKSP v letech 2002-2004* [online]. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2005, s. 24-32 [cit. 2018-07-04]. ISBN 80-7338-041-2. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/315.pdf>

ŠTRÁFELDOVÁ, Milena. Slovenské školství v ČR. *Radio Praha* [online]. 4.10.2001 [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/slovenske-skolstvi-v-cr>

TICHÁ, Milena. *Multikulturní výchova a výchova k evropanství*. [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2007. [cit. 2.7.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1269/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-A-VYCHOVA-K-EVROPANSTVI.html/#14b>