

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Multikulturní výchova na prvním stupni základní školy

Multicultural education at primary school

Barbora Chadtová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro první stupeň ZŠ

Praha 2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Multikulturní výchova na prvním stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2019

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce a vřelý přístup po celou dobu spolupráce.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je mapování problematiky multikulturní výchovy na prvním stupni základních škol. Cílem je především proniknout do současných struktur, posoudit možnosti práce učitele ve školním prostředí a v návaznosti na zjištěné poznatky hledat další cesty multikulturního vzdělávání žáků. Teoretická část práce vymezuje právní prostředí dané problematiky na úrovni České republiky a ukotvení multikulturního vzdělávání v kurikulárních dokumentech. Dále popisuje možné myšlenkové směry a přístupy v současném interkulturním vzdělávání. Rovněž zahrnuje možnosti a principy edukačního procesu od osobnosti učitele, jeho vlastních kompetencí, stanovení cílů a obsahu, vhodných forem a metod práce až k samotným žákům a dalším činitelům ovlivňující hodinu multikulturní výchovy. Značná část práce je věnována přiblížení nejnovějších poznatků, trendů a základních pilířů a principů kvalitního interkulturního vzdělávání. Popisuje také organizace, které svou činností zaměřují na multikulturalitu světa a mohou se tak přímo podílet na rozšiřování všeobecného přehledu žáků, předávání informací, poznatků, na rozvoji osobnostně sociálních a zejména pak multikulturních kompetencí žáků. V neposlední řadě odkazuje na řadu podpůrných materiálů a pomůcek určených přímo do hodin multikulturní výchovy. Praktická část je kvalitativním výzkumem dvou vybraných škol, který se zaměřuje zejména na reálné naplňování cílů a volené postupy učitelů ve vyučovacím procesu, jimi preferované činnosti, využívané materiály a pomůcky. Zachycuje způsoby, jakým školy s oblastí multikulturního vzdělávání pracují, konkrétní ukázky hodin a rozhovory s vyučujícími. Práce poukazuje na samotný význam interkulturního vzdělávání na školách a širokou škálu neustále se rozšiřujících možností učitele na prvním stupni základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA: multikulturní vzdělávání, multikulturní výchova, první stupeň základní školy, vzdělávací proces, kompetence učitele

ABSTRACT

The topic of the thesis is mapping the issue of multicultural education at primary schools. The main aim is to penetrate the current structures, to assess the possibilities of the teacher's work in the school environment and to find other ways of multicultural education of pupils in relation to the findings. The theoretical part of the thesis defines the legal environment of the issue at the level of the Czech Republic and the anchoring of multicultural education in curricular documents. It describes possible ways of thinking and approaches in contemporary intercultural education as well. It also includes the possibilities and principles of the educational process from the teacher's personality, his own competences, setting goals and content, appropriate forms and methods of work to the pupils and other factors influencing the lesson of multicultural education. Much of the work is devoted to the latest findings, trends and basic pillars and principles of quality intercultural education. It also describes organizations that focus their activities on multiculturalism in the world and can thus directly contribute to the broadening of the general overview of pupils, transferring information, knowledge, personal social development and especially the multicultural competences of pupils. Last but not least, it refers to a number of supporting materials and aids designed directly for the classes of multicultural education. The practical part is a qualitative research of two selected schools, which focuses mainly on real fulfillment of objectives and elected procedures of teachers in the teaching process, their preferred activities, used materials and aids. It captures the ways in which schools work with multicultural education, specific lessons and interviews with teachers. The thesis points out the very importance of intercultural education in schools and the wide range of ever-expanding possibilities of primary school teachers.

KEY WORDS: multicultural schooling, multicultural education, primary school level, educational process, teacher competence

Obsah

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE ČESKÉ REPUBLIKY	9
1. 1 Oblast multikulturního vzdělávání	9
1. 2 Právní prostředí v České republice pro multikulturní vzdělávání	10
1. 3 Multikulturní výchova ve školním vzdělávacím systému České republiky	12
1. 3. 1 Národní program rozvoje vzdělávání	12
1. 3. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	13
1. 3. 3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání	15
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	18
2. 1 Myšlenkové směry a přístupy k multikulturalismu	18
2. 2 Kompetence učitele z hlediska multikulturní výchovy	20
2. 3 Vyučovací proces s ohledem na multikulturní výchovu	25
2. 3. 1 Vymezení cílů, učiva a edukačních potřeb žáků v multikulturní výchově	26
2. 3. 2 Výukové postupy a metody vhodné pro výuku multikulturní výchovy	32
2. 3. 3 Organizační formy a pomůcky vhodné pro multikulturní výchovu	38
2. 3. 4 Způsob kontroly a hodnocení v multikulturní výchově	44
2. 3. 5 Organizace na pomoc školám v multikulturním vzdělávání	45
2. 4 Shrnutí teoretické části práce	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍ PRAXI	53
3. 1 Cíle výzkumu	53
3. 2 Příprava kvalitativního výzkumu	53
3. 3 Realizace výzkumu	55
3. 4 Základní škola 1, Mělník	56
3. 4. 1 Průběh hodin s ohledem na činnost učitele	56
3. 4. 2 Rozhovor s vyučujícím	61
3. 5 Základní škola 2, Praha	65
3. 5. 1 Průběh hodin s ohledem na činnost učitele	66
3. 5. 2 Rozhovor s vyučujícím	70
3. 6 Vyhodnocení a interpretace výzkumu	73
Závěr	72
Seznam použité literatury a pramenů	74

Úvod

V souvislosti s globalizací světa dochází k volnému pohybu lidí, informací a myšlenek. V našich životech se tak zcela běžně nacházíme ve velmi rozmanité multikulturní společnosti. Navazujeme mezilidské vztahy a střetáváme se s různými názory. Některé nám jsou blízké a s některými jsme naopak v rozporu. Pracujeme s informacemi, které nás obklopují, přemýšlíme a diskutujeme o nich, nahlížíme na ně ze všech stran a hledáme kompromisy.

Vytváříme si tak svou vlastní identitu a nacházíme své místo ve společnosti. Život v takovém světě je velmi obohacující, ale pro děti může být také matoucí, protože nemá svá přesně vymezená pravidla. Z toho důvodu je kladen stále větší důraz na multikulturní vzdělávání, které pomáhá žákům orientovat se v dnešním světě, ukazuje jeho možnosti a především otevírá cestu k novým myšlenkám. Slouží k vzájemnému setkávání a učí děti komunikovat, spolupracovat s příslušníky vlastních i odlišných sociokulturních skupin. Vede k vytváření tolerance, respektu a empatie. Oproti tomu upozorňuje na rizika spojená se stereotypním, xenofobním nebo diskriminačním chováním. Všechny tyto aktivity směřují k harmonickému soužití i předcházení konfliktů v nejbližším okolí a celém světě.

Tato práce je zaměřená na multikulturní vzdělávání ve školním prostředí, zejména potom na první stupeň základní školy. Cílem je především mapování a posouzení možností práce učitele při naplňování cílů multikulturního vzdělávání. Úkolem je proniknout do současných struktur, vzdělávacích postupů, trendů a možností kvalitního interkulturního vzdělávání v rovině teoretické a následné porovnání zjištěných poznatků se situací ve školní praxi. Práce zachycuje současnou podobu multikulturní výchovy na prvním stupni základních škol a snaží se s ohledem na rozvíjející, proměnlivou společenskou situaci a zvyšující se počet přítomných kulturně odlišných žáků ve školách hledat další možné cesty.

Vymezuje právní prostředí a vzdělávací politiku České republiky tvořící základní podmínky a zázemí multikulturní výchovy. Blíže popisuje cíle a obsahy, zaobírá se osobností učitele a samotným vzdělávacím procesem. Jsou zde zahrnuty myšlenkové směry, možné přístupy i nejnovější poznatky a trendy z oblasti interkulturního vzdělávání. Největší pozornost je věnovaná přípravě učitele na vyučování a možnosti, které při své práci má z hlediska metod a forem výuky, činností svých i žáků a materiálních podmínek, pomůcek do výuky. Zohledňuje také organizace, které se zabývají problematikou multikulturality světa a

svou činností mohou podpořit a doplňovat práci učitele. Vzhledem k zaměření na žáky prvního stupně základních škol jsou zde také blíže popsána a zohledněna specifika práce s touto věkovou skupinou.

Prakticky zaměřená část práce potom přímo navazuje na informace uvedené v části teoretické a zachycuje, jakým způsobem probíhá multikulturní vzdělávání na školách prostřednictvím kazuistik vybraných škol. Tyto případové studie obsahují základní informace o daném školním prostředí, hospitace jednotlivých vyučovacích bloků zaměřených na multikulturní vzdělávání s následnou reflexí a rozhovory s vyučujícími.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE ČESKÉ REPUBLIKY

1. 1 Oblast multikulturního vzdělávání

Pojem a oblast multikulturního vzdělávání se soustřeďuje na vzájemné porozumění a soužití občanů státu a národnostních, náboženských, sociokulturních menšin žijících na jeho území. Zaměřuje se na vštěpování hodnot podporujících myšlenky demokracie a rovnoprávnosti již od útlého věku a má značný praktický význam pro běžný každodenní život. Je velmi obtížné vymezit jednotnou univerzální definici daného pojmu, jelikož každý autor do tématu vnáší své myšlenky a zjištěné poznatky. Multikulturní výchovu Průcha (2011) popisuje jako edukační činnost, která se pomocí různých vzdělávacích programů, technik a postupů zaměřuje na zajišťování společného soužití jedinců různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin, kdy dochází k jejich vzájemné spolupráci, pochopení a respektu.

Pro multikulturní výchovu jsou rovněž využívány termíny jako „interkulturní vzdělávání“, „interetnická výchova“ či „multietnická výchova“. Přestože je termín multikulturní výchova ustálený a nejvíce využívaný, někteří autoři se přiklánějí k alternativním pojmům. Interkulturní vzdělávání dle Buryánka (2002) přispívá k vytváření vztahů charakteristických respektem a vzájemným porozuměním různých kultur za účelem eliminace negativního chování jako jsou odmítání vlastní menšinové skupiny, ztráta vlastní identity, projevy diskriminace spojené s multikulturní společností. Vede k přijímání různorodosti, vzájemnému obohacování společnosti a přispívá k sebeuvědomění člověka.

Průcha (2011) vymezuje v multikulturní výchově celkem čtyři základní oblasti, které společně plně vystihují danou problematiku. Jde o *oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem*, která zahrnuje teoretický koncept problematiky a při své práci vychází a čerpá z dalších humanitních oborů, jako jsou především psychologie, sociologie, etnologie, historie a religionistika. *Oblast výzkumu*, která poskytuje podklady pro tvorbu teoretického konceptu a sleduje problematiku projevů multikulturního soužití pomocí praktického empirického výzkumu ve společnosti. *Systém informačních a organizačních aktivit*, které pomáhají zprostředkovávat informace a pokrok veřejnosti prostřednictvím odborných zdrojů, zejména pomocí konferencí, publikací, seminářů. A *praktická edukační činnost*, zahrnující proces multikulturní výchovy a vzdělávání ve školách i mimo ně prostřednictvím výstav, festivalů,

projektů. Poznatky a nástroje jednotlivých oblastí se často vzájemně propojují a slouží jako významný informační podklad pro rozšiřování konceptu celého multikulturního vzdělávání.

V takto širokém pojetí multikulturní výchova připravuje na život v dnešní různorodé společnosti, učí se zacházet s odlišností, rozšiřuje pohled na svět i své okolí a zaměřuje se na soužití a spolupráci jedinců různé rasové, národnostní, etnické, kulturní, sociální a skupinové příslušnosti. Zároveň pracuje s vlastní identitou a napomáhá k hledání vlastního místa ve společnosti. Pokračování trendu globalizace současného světa a prolínání kultur poukazuje na důležitost a význam multikulturního vzdělávání.

1. 2 Právní prostředí v České republice pro multikulturní vzdělávání

Základní právní rámec multikulturní výchovy je zakotven v ústavním právu České republiky, konkrétně v ústavním zákoně č.2/1993 Sb. známém jako Listina základních práv a svobod (dále jen "listina"). V hlavě první, článku 3 listiny jsou vymezeny základní principy, které tvoří podkladový rámec problematiky a zajišťují rovný přístup a základní práva a svobody ve společnosti všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Při uplatňování těchto práv a svobod nesmí být nikomu způsobena újma. Zákon výslovně zakazuje všechny způsoby nátlaku směřující k odnárodňování, jelikož každý má právo o své národnosti rozhodovat svobodně sám bez jakéhokoli ovlivňování tohoto rozhodování.

Článek 33, hlava čtvrtá listiny stanovuje výhradní práva a povinnosti občanů vůči školní docházce s ohledem na problematiku multikulturality následovně. Školní docházka je povinná pro všechny po dobu stanovenou zákonem. Každý má právo na vzdělání, které je bezplatné v základních a středních školách, podle schopností a možností občana rovněž na školách vysokých. Podmínky pro právo na pomoc občanů při studiu jsou stanovené zákonem. V případě zřízení jiné školy než státní, lze vyučovat na těchto školách jen za podmínek stanovených zákonem.

Multikulturní problematika je dále součástí §2 školského zákona „Zásady a cíle vzdělávání“, dle kterého je vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání s úplnou eliminací diskriminace z důvodu rasy, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, barvy pleti, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného

fyzického rysu či sociálního postavení občana (zákon č. 561/2004 Sb. §2, odst. 1). Cizinec neboli osoba, která není občanem České republiky, jež oprávněně pobývá na jejím území, má umožněn stejný přístup ke vzdělání (základnímu, střednímu a vyššímu odbornému) jako občané ČR (zákon č. 561/2004 Sb. §20, odst. 1,2).

Zásadní změny ve vzdělávání přinesla novela školského zákona z 1. září 2016 (zejména §16 zákona č. 561/2004 Sb.), která zaručuje společné vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu s ohledem na jejich specifické vzdělávací potřeby, které mohou plynout mimo jiné i z odlišného kulturního nebo sociálního prostředí. Na základě tzv. podpůrných opatření je jedinci zajištěno vytvoření takových podmínek, které pomohou překonat možné překážky ve vzdělávání plynoucích z jeho znevýhodnění a podpoří v maximální míře jeho individuální rozvoj. Tato podpůrná opatření spočívají zejména v poskytování poradenské pomoci ve školách a školských poradenských zařízeních, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úpravě podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, využití speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga nebo jiné osoby poskytující žákovi podporu.

Na úrovni zákonné je pro multikulturní výchovu dále relevantní zákon č. 561/2004 Sb. neboli školský zákon, tvořící základní legislativní rámec pro výchovu a vzdělávání v ČR. §13 a 14 školského zákona komplexně pojednávají o kritériích edukace žáků, kteří jsou příslušníky národnostní menšiny. Právo na vzdělávání v jazyce dané národnostní menšiny mají zajištěno za podmínek stanovených zákonem. Zřízení třídy v základních školách s individuální výukou národnostní menšiny je možné za splnění podmínky, kdy se do třídy přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k jedné národnostní menšině. Základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit pouze za předpokladu, že veškeré třídy budou v průměru naplněny minimálně 12 žáky s příslušností k národnostní menšině.

Multikulturní vzdělávání, které probíhá vlivem rodinného prostředí a medií prakticky od narození, získává zahájením povinné školní docházky zcela novou podobu. Z okruhu rodiny a běžných přátel, musí každý jedinec vstoupit samostatně do školního prostředí, které je přirozeně vzhledem ke stanoveným právům na vzdělávání heterogenní. Je tedy nezbytně nutné, aby systematická multikulturní výchova probíhala na školách již od útlého věku, neboť se bezprostředně dotýká každodenního života žáků.

1. 3 Multikulturní výchova ve školním vzdělávacím systému České republiky

Multikulturní výchova je, jako jeden z mnoha vzdělávacích a výchovných procesů, jež působí na rozvoj a utváření osobnosti jedince, zařazena do státní vzdělávací politiky. Systém multikulturní výchovy v České republice je zakotven na dvou základních kurikulárních úrovních. Jedná se o *státní úroveň*, která je tvořena Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice známým jako „Bílá kniha“ a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Na *úrovni školní* potom školním vzdělávacím programem každé jednotlivé školy.

1. 3. 1 Národní program rozvoje vzdělávání

V roce 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen „Bílá kniha“). Jedná se o jeden z nejdůležitějších dokumentů, který vymezuje na obecné úrovni hlavní cíle koncepce vzdělávání a výchovy v České republice. V širších aspektech se dotýká myšlenkových východisek a obecných záměrů vztahujících se k obecným principům multikulturní výchovy.

Bílá kniha (2009) zahrnuje mimo jiné vzdělávací soustavu jako integrující sílu pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, která má vyrovnávat nerovnosti sociálního a kulturního prostředí, dále pak zdravotní, etnické či jiné specifické rozdíly, podporou demokratického a tolerantního postoje (posilování soudržnosti společnosti). Tento dokument stanovuje, že tyto úkoly se mají koncentrovat do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, a to zejména zmiňováním věcných informací o daných menšinách a integrací těchto skupin do české společnosti.

Bílá kniha rovněž vyzdvihuje spolupráci a solidaritu (výchova k partnerství), která je typická pro evropskou globalizující společnost. Účelem spolupráce je zajistit život bez konfliktů v rámci vlastního i jiných národů, jazyků či kultur, kdy jedinec má být schopen přijmout odlišnosti mezi lidmi a kulturami v dnešním světě.

1. 3. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP“) byl vydán poprvé v roce 2004, přičemž poslední verze nabyla platnosti v září 2017. Tento dokument navazuje na Bílou knihu a její strategie vzdělávání, přičemž blíže konkretizuje a vymezuje dílčí cíle vzdělávacího procesu v ČR. RVP vytyčuje základní rámec vzdělávání a klade důraz na provázanost oblastí vědomostí, schopností, dovedností. Obsah a cíle vzdělávání jsou vymezeny pomocí konkrétních závazných očekávaných výstupů žáků. RVP je strukturován do jednotlivých vzdělávacích oblastí a jejich konkrétních vzdělávacích oborů (předmětů). Na prvním stupni ZŠ můžeme zpravidla vymežit tyto oblasti vzdělávání: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Do všech výše zmiňovaných oborů mohou být prvky multikulturní výchovy dle uvážení učitele více či méně začleňovány.

Mezi klíčové parametry RVP patří vymezená průřezová témata a klíčové kompetence. Všechna průřezová témata odráží aktuální potřeby společnosti a problémy současného světa. Jejich cílem je podpora osobnostního, sociálního a charakterového rozvoje žáka a vytváření jeho postojů a hodnot. Pro základní vzdělávání je vymezeno celkem šest následujících témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova, Mediální výchova a samotná Multikulturní výchova. Všechna průřezová témata mají vzájemnou provázanost, jsou povinnou součástí základního vzdělávání a doplňují, propojují vzdělávací obory.

K provázanosti a komplexnosti vzdělávání žáků napomáhají rovněž již zmíněné klíčové kompetence. Jejich smyslem a cílem je především osobnostní a sociální rozvoj jedince. Člení se do šesti vzájemně provázaných oblastí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Je patrné, že multikulturní výchova je prostředkem k naplňování souhrnu těchto vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot potřebných pro vstup žáka do života.

Rámcový vzdělávací program od svého prvního vydání v roce 2004 prošel řadou úprav a doplnění odrážejících potřeby současné společnosti. V oblasti multikulturní výchovy zaznamenal největší proměnu v návaznosti na již zmíněnou novelu školského zákona tzv. společné vzdělávání (§16 zákona č. 561/2004 Sb.). Tato úprava zajišťující rovnocenný přístup ve vzdělávání všech, tedy i žáků s odlišným kulturním zázemím, umožňuje mimo jiné využití

asistenta pedagoga a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, zavedení podpůrných opatření kompenzující možná znevýhodnění jedince. Tento plán může mít upravený obsah, časové rozvržení, metody, formy, hodnocení i samotné očekávané výstupy vzdělávání. To vše samozřejmě za podmínek stanovených zákonem a v závazných mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy tzv. minimální doporučenou úrovní pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. V současné době se diskutuje o reformě školství zahrnující změny obsahu vzdělávání, tedy samotného RVP. Tyto změny mohou samozřejmě velmi významně ovlivnit multikulturní vzdělávání na školách.

Multikulturní výchova je tedy povinnou součástí vzdělávání a tvoří v RVP samostatné průřezové téma, které umožňuje žákům poznávat okolní svět poznamenaný globalizací, propojováním a sjednocováním kultur a reakcí populace na vzájemné soužití etnických skupin. Pomáhá jim seznamovat se s kulturní a etnickou různorodostí a poznáváním vlastní identity, kultury a hodnot. Vede k porozumění, respektu, smyslu pro spravedlnost a toleranci. Daná oblast je v RVP (2017) dále rozdělena do pěti výchozích tematických okruhů, které zajišťují komplexní pohled na problematiku a vymezují tak její obsah. Jde o *kulturní diferenci*, která sleduje rozlišnost a rozmanitost jednotlivých kultur s jejich specifiky. *Lidské vztahy* posilující chování a aktivity korespondující s demokratickým pojetím současné společnosti, rovnoprávnost, toleranci, hledání společného a vytváření respektu. Dále pak okruh *etnického původu*, který seznamuje s rozlišností lidí na základě národnostních a rasových předpokladů. *Multikulturalita* zaměřující se na soužití více kultur v civilizovaném světě a poskytnutí lepších životních podmínek menšinám na našem území. A okruh *principu sociálního smíru a solidarity*, který řeší problematiku rasové nesnášenlivosti, předsudky, stereotypy, diskriminaci a politický extremismus.

Cíle procesu multikulturní výchovy jsou v RVP (2017) blíže rozpracovány do dvou základních oblastí. V *oblasti vědomostí, dovedností a schopností* se žákům dle dané koncepce poskytují základní znalosti o etnických a kulturních skupinách, vyskytujících se v české a evropské společnosti i zbytku světa. Žákům je zprostředkován rozvoj dovedností potřebných pro život a orientaci v pluralitní společnosti. Rovněž se učí možnostem využívání interkulturních kontaktů pro vlastní i cizí obohacení, komunikaci a aktivní spolupráci ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Žáci jsou tak schopni uplatňovat svá práva a zároveň respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti. Disponují ochotou plně přijímat sami sebe a další osoby jako jedince se stejnými právy a uvědomovat si rovnocennost etnických a rasových skupin stejně tak jako jejich přínos

společnosti. Žáci se učí o odlišnostech vybraných etnických skupin, u kterých existuje největší pravděpodobnost vzájemné interakce a rozvíjí své schopnosti poznávat a tolerovat dané odlišnosti jiných sociokulturních skupin. Pro rozvoj žáků je rovněž podstatná schopnost spolupracovat s příslušníky daných odlišných skupin a dovednost rozpoznávání projevů rasové nesnášenlivosti a problémů ve společnosti, které způsobuje. Proces multikulturní výchovy zjišťuje prevenci vzniku xenofobie a děti se učí již od útlého věku rozpoznávat a uvědomovat si potenciální důsledky svých verbálních i neverbálních projevů. Začínají nést odpovědnost za své jednání a jsou plně obeznámeny s významem a praktikou aplikací základních pojmů multikulturní terminologie v každodenním životě jako např.: etnikum, identita, kultura, národnost, tolerance, diskriminace, rasismus, xenofobie atd..

Podstata oblasti postojů a hodnot tkví v komplexním utváření postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám žáků. Schopnosti, kterými vhodným způsobem vyučované skupiny žáků disponují, se v první řadě týkají vlastní identity, kterou si skrze reflexi svého vlastního sociokulturního zázemí plně uvědomují. Samostatně se pak učí pomáhat utvářet pozitivní vztahy v interkulturní společnosti, jelikož soužití a tolerance stojí vysoko v jejich vlastním hodnotovém systému. Odlišnost vnímají jako příležitost k rozvoji a obohacení a intoleranci pocítují jako neslučitelnou s principy života v demokratické společnosti. Prostřednictvím získávání nových informací učí vytvářet a reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin, uznávat je a respektovat a aktivně se podílet na procesu eliminace projevů xenofobie, diskriminace a rasismu.

1. 3. 3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací programy (dále jen „ŠVP“) zahrnují postupy pro konkrétní implementaci a realizaci rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jehož kritéria jsou pro tvorbu ŠVP každou jednotlivou školou závazná. Do ŠVP prvního i druhého stupně ZŠ musí být postupně zařazena všechna výše uvedená průřezová témata. ŠVP si tvoří každá jednotlivá škola sama, díky čemuž může profilovat a charakterizovat jeho podobu a specifika.

Multikulturní výchova je ve školních vzdělávacích programech, jakožto jedno z průřezových témat, povinnou součástí edukace. Výběr konkrétních témat a způsob realizace procesu je však plně v kompetenci školy. Multikulturní výchova může být naplňována v

rámci samostatného předmětu nebo prostřednictvím integrace do jiného vyučujícího předmětu, např. Člověk a jeho svět. Žáci mohou být vzděláváni rovněž ve formě projektů, seminářů. Začleňování multikulturní výchovy do ŠVP musí být systematické a logicky promyšlené.

Vzhledem k obecnosti a malé konkretizaci výše uvedených specifikací cílů byl v roce 2011 pro učitele základních škol Výzkumným ústavem pedagogickým vytvořen podpůrný materiál „Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách“¹, v němž jsou zpracovány jednotlivé cíle a vymezeny konkrétní doporučené a očekávané výstupy každého z tematických bloků, díky čemuž bylo usnadněno začlenění multikulturní výchovy do vzdělávacích oblastí, oborů a každodenní výuky. Jednotlivé výstupy jsou stanoveny a konkretizovány na základě stupně vzdělání základních škol a jejich žáků. Celý dokument svou strukturou kopíruje uspořádání RVP, čímž se stává velmi přehledným.

Dalším materiálem, který může být oporou učitelů při realizaci multikulturní výchovy na školách je sborník „Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu“², který vznikl v rámci projektu „Varianty – projekt Interkulturní vzdělávání“ realizovaný nevládní neziskovou organizací Člověk v tísni v roce 2005. Zaměřuje se zejména na vytváření interkulturně přátelského školního prostředí a integraci principů interkulturní výchovy do běžného vzdělávání ve školách. V úvodní části jsou přehledně v tabulce rozčleněné znaky a úrovně běžných školních aktivit s ohledem na multikulturní vzdělávání. Jde například o využívání učebních materiálů a práci s informacemi, spolupráci s rodiči, delegování pravomocí, stanovování norem chování, společné cíle, strategie školy a individualizace výuky. Část druhá se zaměřuje v několika krocích na mapování aktuální situace ve škole, postupné začlenění edukačních postupů do školního vzdělávacího programu a naplňování cílů interkulturního vzdělání. Velkým přínosem je část věnovaná popisu podoby cílového stavu žáka, kde je ukázáno na jeho běžných projevech v mezilidských situacích, zda je způsob práce

¹ PASTOROVÁ, Markéta, ed. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2019]. ISBN 978-80-87000-76-2.

Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>

² KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu "Varianty - projekt interkulturního vzdělávání"* [online]. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2005 [cit. 2019]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/2797_interkulturni-vy-chova-ve-s-kolni-m-vzde-la-vaci-m-programu.pdf

efektivní. Poslední část je věnovaná konkrétním praktickým ukázkám a příkladům integrace interkulturní výchovy do každodenní výuky v různých oborech vzdělávání.

Skutečnost, že se dané téma dotýká každodenního života žáků, by měla při jeho zapracování do ŠVP odrážet hodnoty, mezilidské vztahy ve škole a prostředí, ve kterém se daná škola nachází. Kvalitně zpracované ŠVP stanovuje, jakým způsobem bude problematika řešena v rovině aplikační a usnadňuje pedagogovi prakticky téma zapracovat do výuky.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Multikulturní vzdělávání ve školním prostředí ovlivňuje spousta faktorů, které je potřeba si plně uvědomovat a dále s nimi pracovat tak, aby zvolené edukační strategie mohly vést systematicky k naplnění stanovených cílů. Od obecných principů jako jsou teoretická východiska a možné přístupy v multikulturní výchově, osobnosti učitele až k vlastnímu vyučovacímu procesu skrze konkrétní pedagogické koncepce, vzdělávací metody, formy a další činitele ovlivňující průběh vzdělávání.

2. 1 Myšlenkové směry a přístupy k multikulturalismu

Multikulturalismus v současné době nemá jednotnou podobu. V průběhu let vzniklo ve společnosti několik myšlenkových proudů, které jsou v mnoha ohledech rozdílné, a přímo tak ovlivňují způsob práce a zaměření multikulturního vzdělávání v mimoškolním i školním prostředí. Moree (2008) rozlišuje celkem tři myšlenkové proudy. Jsou to *pluralistický multikulturalismus*, *liberální multikulturalismus* a *kritický multikulturalismus*.

Pluralistický multikulturalismus vychází z předpokladu, že život jedince je plně závislý na jeho sounáležitosti, která vyplývá z pravidelné přítomnosti a působení ve společnosti a komunitě. Skupina a komunita patří mezi nejdůležitější faktory života jedince. Běžnou součástí komunity jsou menšiny se specifickou kolektivní identitou (kultura, fyzické znaky atd.). Klade důraz na kulturní rozmanitost a odlišnosti jednotlivých menšin žijících na stejném území. Dle přístupu je každá specifická kultura vnímána jako celek, neslučitelný a nepropojitelný s ostatními kulturami. Jednotlivé kultury mají koexistovat ve vzájemném souladu s podporou samostatnosti každé z nich. V oblasti vzdělávání klade přístup silný důraz na multikulturní gramotnost, které se dosahuje u občanů různými způsoby, včetně výuky multikulturní výchovy na školách. Poukazuje na důležitost vzdělání v oblasti specifik minoritních sociokulturních skupin u všech skupin občanů. Minoritní skupiny se naopak učí specifikům a zvykům dominantní kultury.

Liberální multikulturalismus vychází z koncepcí, které prosazují rovnoprávnost ve všech oblastech (zákony a svobody v politice, ekonomii, náboženství). Vytváření jejich identity není omezováno žádnými základními cíli, žádná ze skupin nesmí být utlačována mezi

ostatními a na území musí být vytvořeno společenství rovnoprávných osob. Soužití spočívá v integraci jednotlivých menšin do jednotné vzájemně se respektující společnosti. Znakem veřejného prostoru je kulturní a etnická jednodolitost, kulturní odlišnosti se většinou přenášejí do osobního života jedince. Ve školním prostředí bude takto pojatá výuka multikulturní výchovy zaměřena zejména na aktivity, které podporují hledání společných znaků napříč všemi sociokulturními skupinami, jelikož důraz je kladen na rovnost a stejnost všech.

Kritický multikulturalismus patří k nejnovějším přístupům v oblasti multikulturního soužití. Jako směr poukazuje na přítomnost diferenciací ve společnosti a specifika vybraných skupin, ale zároveň zdůrazňuje společné myšlenky a cíle. Je chápán jako učební nástroj, sloužící k vytváření vlastní identity a pohledu na svět. Kritický multikulturalismus se soustřeďuje primárně na ekonomickou, politickou a výchovnou oblast kultur a snaží se tak zabránit předsudkům a třídní předpojatosti. Jeho cílem je eliminace daných faktorů a prostřednictvím prosazování solidarity zachovat rozdílnosti a žít jako jednotná společnost.

V návaznosti na tyto myšlenkové proudy přímo ve školním prostředí Moore (2008) zmiňuje dva přístupy ve výuce multikulturní výchovy, které se odlišují svým základním pojetím a východisky pro práci. Jde o *kulturně standardní* a *transkulturní* přístup ve vyučování.

Kulturně standardní přístup v současné školské praxi dosud převažuje, přičemž relativně dlouho byl pokládán za jediný možný k realizaci multikulturní výchovy. Vychází zejména z koncepce pluralistického multikulturalismu. Zakládá se na sociokulturních skupinách, které vykazují charakteristické znaky. Jednotlivé skupiny jsou utvářeny jedinci stejného etnika, národnosti, náboženství, pohlaví, sexuální orientace či kultury. Rovněž zahrnuje členy stejných subkultur, obdobně handicapovaných a jiné. Jednotlivá specifika jsou vnímány jako charakteristiky odlišující dané jedince od územně dominující kultury. V rámci kulturně standardního přístupu se jednotlivé odlišnosti značně zdůrazňují, aby v důsledku nedorozumění nedocházelo ke konfliktům. Přístup je do značné míry charakteristický snahou o postihování vybraných kulturních znaků, symbolů či zvyklostí. Žáci se jim učí porozumět, zbavovat se obav a strachu a respektovat je. Zdůrazňuje se zejména skupinová identita, která se komplexně zaměřuje na odlišnosti skupiny jako celku. Rizikem je, že přístup ve svém důsledku může vést k odcizení místo sblížení, vytváření a upevňování stereotypů a předsudků vůči cíleným sociokulturním skupinám. Příslušníkům dané skupiny jsou tak předčasně přisuzovány vlastnosti, shodné s většinou dané skupiny bez ohledu na vlastní identitu jedince.

Transkulturní přístup naopak zdůrazňuje individuální identitu v různých sociokulturních skupinách. Zakládá se na konkrétních situacích, které jednotlivé osoby prožily ve svém životě. Žáci i učitelé v rámci multikulturní výchovy vychází zejména ze svých reálných zkušeností ze života v multikulturní realitě. Jednotlivé příběhy popisují a vymezují kulturní vlivy menšin a jejich působení na jedince a jeho identitu. Vedou k přemýšlení o sobě samém, vlastním místě ve společnosti, utváření vlastní osobnosti, hledání hranic a příčin odlišností každého z nás. K výuce se využívá vlastní interpretace a konkrétní případy (film, literatura, fotografie) a rovněž bývá zprostředkován osobní kontakt s osobami či autentickými situacemi. Výhoda transkulturního přístupu tkví v individuálním přístupu, který na základě společných nebo obdobných zkušeností a zážitků z každodenního života sblíží žáky různých etnických, národnostních, náboženských a kulturních skupin. Vzhledem k tomu, že je důraz kladen na jednotlivce, eliminuje také riziko stereotypizace a rozvíjí respekt a senzitivitu vůči rozdílnostem lidí ve společnosti. Oproti tomu rezervy tohoto přístupu jsou v odklonu pozornosti od sociokulturních skupin, se kterými se žáci nemohou přirozeně setkávat ve svém okolí (napříč celým světem), a které mohou být skutečně značně rozdílné.

2. 2 Kompetence učitele z hlediska multikulturní výchovy

Osobnost učitele multikulturní výchovy, jemu blízký myšlenkový směr a přístup, jeho názory a zkušenosti mají zcela zásadní význam v multikulturním vzdělávání, při kterém dochází k neustálé konfrontaci cílů vzdělávání a prekonceptů žáků i vlastních, které nemusí být vždy ve shodě. Učitel musí disponovat vysokou mírou kreativity a flexibility, neboť se mnohdy dostává do situací, které nelze dopředu předvídat, a na které musí reagovat. Neméně významným faktorem tedy je vlastní osobnost učitele, která se bude přímo odrážet v jeho výchovně vzdělávacím působení. Kohoutek (2002) popisuje typologii volených pedagogických postupů podle Christiana Caselmana, které mají pro průběh multikulturního vzdělávání velký význam. Vymezuje výuku učitele *logotropa* orientovanou převážně na učební předmět s důrazem na vzdělání žáka formou poznatků a učitele *paidotropa*, který naopak při své práci vychází z výchovného působení na žáka a utváření jeho osobnosti. Je zřejmé, že tyto strategie jsou přímo provázány s výše uvedenými myšlenkovými směry a přístupy k multikulturalitě a budou se dále promítat do stanovování cílů, obsahu i volených forem a metod práce. Realizace kvalitního multikulturního vzdělávání vyžaduje vysokou míru

přípravenosti, orientaci v dané problematice a na učitele klade z hlediska jeho osobních kompetencí vysoké nároky. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova je průřezovým tématem i kompetence učitele multikulturní výchovy musí prostupovat všemi oblastmi a přecházet plynule z jedné na druhou.

Kompetence učitele zahrnují výčet znalostí, schopností a dovedností, komplexně tvořící jeho pedagogickou kvalifikaci v teoretické i praktické rovině, která jej opravňuje k výkonu profese. Většinu svých kompetencí učitel získává na vysoké škole se zaměřením na vybraný typ pedagogiky a v rámci své následující školské praxe. Základy však získává již rozvojem vlastních zájmů, studiem na základní a střední škole, čímž rovněž určuje své budoucí zaměření a výběr aprobačních předmětů. Svě znalosti, schopnosti a dovednosti učitel zdokonaluje v rámci procesu celoživotního vzdělávání, během kterého aktualizuje a doplňuje informace a komplexně rozvíjí své edukační schopnosti. Dytrtová (2009) uvádí, že je to ve všech těchto kompetencích: *oborově předmětová, psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující*. Dále potom v kompetenci *interkulturní*, specifickou pro učitele multikulturní výchovy, kterou popisuje Morgensternová (2009).

Učitel musí mít řádně osvojeny systematické znalosti z předmětu, který vyučuje v rozsahu, jenž odpovídá znalostním potřebám vyučovaných žáků. V případě multikulturní výchovy na prvním stupni základních škol tento přehled zahrnuje: základní geografický přehled - zejména neblížejšího okolí, České republiky, Evropy a celého světa, znalost lidských práv a zásad slušného chování, informace o různých etnických, národních, náboženských skupinách a jejich způsobu života, myšlení a vnímání světa, orientace v tradicích, rituálech, symbolech a zvycích vlastních i jiných sociokulturních skupin. Tyto *oborově předmětové kompetence*, musí být schopen přeměnit v kvalitní a jasně vymezený vzdělávací obsah s cíli, které dokáže efektivně implementovat do své výukové praxe a předat žákům ve formě, díky které je budou schopni aplikovat jako součást praktických dovedností či všeobecného přehledu. Učitel musí být dobře obeznámen s myšlenkami a kulturními specifikacemi, se kterými chce seznamovat žáky. Znalost vyučované látky je pro výuku nezbytná, učitel se musí v problematice bezpečně orientovat. Na základě vytvoření modelových situací, kdy se žák ocitá v postavení cizince v jiné i své vlastní zemi je jeho úkolem poukázat na kulturní rozdíly s vymezením a specifikací interkulturních menšin i dominující kultury. Učitel se musí snažit také o obohacení hodiny prostřednictvím uvádění zajímavostí z prostředí cizích kultur, které dané kultury popularizují pro žáky. Multikulturní výchova zahrnuje vyučování témat z

různých historických období a současnosti. Žáci se seznamují s historickým kontextem i historií vlastní země a propojením se současnými tématy se učí vyrovnávat s momentální sociokulturní situací. V současnosti učitel rovněž napomáhá žákům při využívání moderních informačních technologií, díky kterým mají možnost vyhledávat množství informací. Role učitele spočívá ve schopnosti identifikovat správné zdroje a informace, které žákům zajistí kvalitní a efektivní přísun znalostí.

Mezi *psychodidaktické kompetence* učitele patří vytvoření edukační strategie vyučování, korespondující se specifiky učení na jeho stupni vzdělávání a typu školy. Využívá při tom znalosti z obecné a oborové didaktiky, vývojové a pedagogické psychologie a pedagogické praxe. Učitel volí vhodným a efektivním způsobem vyučovací prostředky a nástroje hodnocení. Zejména během výuky multikulturní výchovy musí brát velký ohled na jedinečnost každého žáka, jeho temperament, charakterové vlastnosti a sociokulturní prostředí. Tato kompetence zahrnuje rovněž komplexní přehled o vzdělávacím programu i prostředí školy, na jejímž výukovém procesu se pedagog podílí. Kvalitní učitel dokáže s danými informacemi pracovat a zároveň se podílet na implementaci nových myšlenek a návrhů ve stávajícím školském a vzdělávacím programu.

Pedagogická kompetence spočívá ve schopnosti převedení znalostí do praxe. Učitel se orientuje v teoretickém konceptu edukace zahrnující spojení oblasti výchovy a vzdělávání, přičemž prostřednictvím svých znalostí podporuje rozvoj kvalit žáků na základě jejich individuálních dispozic. Pro učitele multikulturní výchovy má při naplňování stanovených cílů zásadní význam nalezení rovnováhy mezi teoretickými znalostmi z oboru a praktickými potřebami běžného života. Při výkonu své profese zná a respektuje práva dětí, veškeré jeho aktivity korespondují s účelem jejich komplexního znalostního a osobního rozvoje. Učitel musí být schopen vést skupinu žáků, což je spjato se značnou odpovědností, jelikož jeho přímý vliv ovlivňuje žáky v mnoha oblastech. Pomáhá jim rozvíjet jejich potenciál, v nižších třídách je učí základním schopnostem a dovednostem, nutných pro každodenní život, jeho působení ovlivňuje žáky rovněž emočně. Všeobecné znalosti a přehled učitele slouží k budoucímu formování postojů a hodnot žáků, kterým jsou předávány potřebné informace s ohledem na jejich individuální vzdělávací zájmy a potřeby.

V případě *kompetence diagnostické a intervenční* musí být učitel schopen implementovat do praxe metody pedagogické diagnostiky, kde využívá znalosti z oborů vývojové psychologie, patopsychologie, speciální pedagogiky, pedagogické diagnostiky a biologie dětí a mládeže. Využíváním diagnostických technik a postupů dokáže pedagog

identifikovat sociální vztahy ve třídě, rozpoznat nadané žáky a žáky s jistými vzdělávacími hendikepy a dalšími specifiky, jež vyžadují individuální přístup a přizpůsobení výukového plánu. Mezi kompetence pedagoga rovněž patří schopnost rozpoznání rušivých článků kolektivu včetně jejich sociálně patologických projevů (děti s manipulativními sklony, šikana, týrání apod.). Podstatná je zejména intervenční dovednost učitele při zjednání nápravy negativních sociálních projevů ve třídě, škole a implementaci preventivních opatření, např. sociální a osobnostní vzdělávání, motivace a sankce, výchovná opatření. Je zřejmé, že všechny tyto dovednosti musí mít učitel multikulturní výchovy na velmi vysoké úrovni. Veškeré projevy, postupy a myšlenky pedagoga žáci sledují a zejména pak žáci mladšího školního věku vnímají jako normu pro správné chování a mnohdy je také napodobují. Znalost sociálního prostředí rovněž usnadňuje učiteli volbu bezpečných a emočně neohrožujících aktivit a postupů při výuce, což má zásadní vliv na kvalitu interkulturního vzdělávání žáků.

V rámci *psychosociální a komunikativní kompetence* učitele musí být socializace a emoční inteligence žáků aktivně a účelně stimulována a podporována. Vlivem působení pedagoga na třídní kolektiv dochází k utváření a udržování pozitivního klimatu ve třídě, k čemuž využívá svých kompetencí v oblasti mezilidských vztahů. Multikulturní vzdělávání musí reagovat na aktuální dění v životě žáků i ve světě. Zahrnuje tak snížení projevů šikany a netolerance ve školních i mimoškolních kolektivech, poznávání nových kultur v osobním životě i při cestování. Vhodná úroveň kvalifikace je budoucím učitelům zprostředkována v rámci sociologie výchovy, výuky sociální psychologie a pedagogiky, rétoriky, sociální a pedagogické komunikace. Pedagog volí vhodné komunikační prostředky pro jednání s žáky, jejich zákonnými zástupci i vlastními kolegy a nadřízenými. Zejména pak učitel multikulturní výchovy musí svým chováním a jednáním ve škole i mimo ni být vzorem pro své žáky, jelikož multikulturní vzdělávání probíhá nepřetržitě, nikoliv pouze přímou pedagogickou činností v dané vyučovací hodině.

Současná pedagogická praxe zahrnuje jistou míru uplatňování *manažerských a normativních kompetencí*. Každý učitel musí disponovat znalostí právní úpravy a norem, týkajících se výkonu jeho povolání. K získání potřebného teoretického základu slouží výuka disciplín, např. základy školského a třídního managementu, vzdělávací politika, ekonomie a školská legislativa. Všechny tyto znalosti umožňují učiteli multikulturní výchovy převádět principy fungování společnosti do školní třídy, kde v návaznosti na pro děti těžko uchopitelné dokumenty právní povahy, může vytvářet modelové situace s nimi spojené (tvorba třídních pravidel, životní příběhy, cestování, volby apod.). Těmito činnostmi soustavně připravuje

žáky na každodenní život mimo školu v bezpečném prostředí pro ně známé skupiny. Jeho povinností je dále ovládat veškeré administrativní činnosti spjaté s učitelstvím, např. správa třídní knihy, e-mail, práce s internetem, tvorba webových stránek třídy, MS Office či specifický informační systém školy (např. moodle). Pokud učitel dokáže vhodně využívat tyto prostředky, může hodiny multikulturní výchovy obohatit o velmi zajímavé a různorodé materiály. Ze základních manažerských kompetencí musí disponovat schopnostmi plánování a přípravy na výuku, organizací a prací ve škole i u mimoškolních aktivit, které mohou být rovněž orientované na multikulturní vzdělávání (exkurze, divadla, výstavy, výměnné pobyty atd.). Z dalších dovedností jsou to koordinace činností a aktivit žáků, zajištění bezpečnosti a efektivity vzdělávání. V neposlední řadě také schopností rychlého a správného rozhodování, které upevňuje učitelovu autoritu, podporuje efektivitu výuky a kontroly a nápravy výukové činnosti během i mimo ni.

Pedagog rovněž musí dodržovat pravidla učitelské etiky a dále se rozvíjet v *profesně a osobnostně kultivující kompetenci*. Zejména musí být schopen efektivní spolupráce se svými kolegy, mít schopnost sebekritiky, sebereflexe a vhodnými způsoby reagovat a přizpůsobovat se změnám výchovně – vzdělávacích podmínek, jelikož během jeho celoživotní kariéry přichází změny obsahu vzdělávání a metod výuky žáků. Multikulturní výchova patří k současným výukovým trendům zejména v posledním desetiletí. Z tohoto důvodu musí být učitelovy kompetence po celý život zdokonalovány a doplňovány o nové poznatky.

Vedle těchto základních kompetencí každého učitele, musí být nezbytnou součástí kvalit osobnosti učitele multikulturní výchovy také *kompetence interkulturní*, která zahrnuje znalosti a dovednosti spojené s různorodou etnickou a kulturní společností po celém světě a je dále dle Morgensternové (2007) konkretizována do tříd oblastí, přičemž všechny tyto okruhy vychází mimo jiné i z prohloubení osobnostních rysů a postojů. Jde o *kognitivní kompetence*, *afektivní kompetence* a *behaviorální kompetence*.

Kognitivní kompetence spočívá v poznávání vlastní i cizí kultury, uvědomění si rozdílů a podobností jednotlivých kultur a nalezení vlastní kulturně - sociální identity. Tímto přiblížováním si způsobu přemýšlení z pohledů jiných kultur, je rozvíjen otevřený, tolerantní přístup, který posléze vede k předcházení předsudků a stereotypů.

Kompetence afektivní souvisí s interpersonálními vztahy, jejich prožíváním, empatií a senzitivitou. Učitel, zejména pak učitel multikulturní výchovy musí vynikat v interpretaci

vzorců chování a emocí svých i druhých. Díky tomu získává jistou citlivost vůči cizí kultuře a dokáže tak vhodně reagovat na vzniklé situace a adaptovat se v daném prostředí.

Velmi nezbytnou součástí je *behaviorální kompetence*, která odráží vybavenost učitele z hlediska komunikace, interpretace, schopnosti kooperace i řešení krizových situací v interkulturním prostředí. Spadá sem umění naslouchat a respektovat formální pravidla pro verbální i nonverbální komunikaci stejně tak, jako schopnost argumentace a řešení konfliktních situací.

Všechny zmíněné kompetence ve spojitosti s osobnostními rysy učitele, jeho zkušenostmi, temperamentem a charakterem odráží praktickou podobu multikulturního výchovy ve školách, která je velmi rozmanitá. Moree (2008) na základě výzkumu zaměřujícího se na osobnost učitele a jeho kompetence, uplatňované přístupy, myšlenkové směry a zkušenosti vymezila typologii učitelů multikulturní výchovy. Prvním typem jsou *misionáři*, kteří mívají přímou osobní zkušenost s interkulturním prostředím. Tito pedagogové kladou zpravidla velký důraz na diskusi a kritické myšlení. Tématem bývají velmi zaujatí, motivovaní a zařazují multikulturní vzdělávání zcela cíleně a pravidelně. Snaží se také využívat širší škálu metod, aby zajistili skutečně různorodé situace a témata. Druhá skupina, skupina takzvaných *údržbářů* má rovněž své osobní zkušenosti s problematikou, ale tyto zážitky pro jejich život nejsou tolik zásadní. Pociťují potřebu a význam multikulturního vzdělávání ve společnosti a snaží se v tomto ohledu dále osobnostně rozvíjet. Prvky interkulturního vzdělávání zařazují do hodin spíše izolovaně, nebo pokud se stane přímou součástí obsahu jimi vyučovaného předmětu. I oni kladou důraz na kritické myšlení. Poslední skupinou jsou *úředníci*, kteří se vzhledem k velmi nízké nebo žádné osobní zkušenosti řídí převážně závaznými kurikulárními dokumenty. Problematiku nevnímají jako zásadní a zařazují jí do výuky méně. Vyučují převážně prostřednictvím frontální výuky, kde se snaží předat klíčové informace o jednotlivých kulturách.

2. 3 Vyučovací proces s ohledem na multikulturní výchovu

Vlastnímu vzdělávacímu procesu předchází vždy fáze kvalitní přípravy a plánování, což je pro efektivitu, průběh i naplnění cílů zcela klíčové. Samotné stanovení a plánování základních činností žáků soustřeďuje edukační potřeby žáků, identifikaci a formulaci cílů i rozbor obsahu učiva. Všechny tyto aspekty musí být vhodně začleněny při volbě způsobu výuky, která

v sobě propojuje vyučovací metody, organizační formy a učební pomůcky. Vališová (2011) zmiňuje, že vrcholem plánovací činnosti učitele je didaktická analýza učiva. Jedná se o činnost učitele, při které u přemýšlení o vzdělávacím procesu dochází k propojení cílů vyučovací hodiny a obsahu s ostatními prostředky vyučování. Cílem didaktické analýzy je kompletní výběr učiva, organizace a uspořádání předávání jednotlivých informací v podobě základního, rozšiřujícího i doplňujícího učiva. V rámci vzdělávacího procesu má osobnost učitele vlastní roli a význam pro žáka a jeho vzdělávací kariéru, ze které se často odvíjí vztah k budoucímu profesnímu životu. V případě multikulturní výchovy více ke svému společenskému a osobnímu životu. Didaktická analýza učiva se vyznačuje postupem zahrnující *vymezení edukačních potřeb žáků, identifikace a formulace cílů výuky, rozbor učiva tematického celku, stanovení základních činností žáků, volbu způsobů výuky - metody, formy, formulaci učebních otázek, úkolů, způsob kontroly a hodnocení*. Kapitoly 2. 3. 1, 2. 3. 2, 2. 3. 3 a 2. 3. 4 blíže vymezují tuto metodu plánování s ohledem na multikulturní vzdělávání.

2. 3. 1 Vymezení cílů, učiva a edukačních potřeb žáků v multikulturní výchově

Identifikace a formulace cílů má základ v zamýšlených změnách v rozvoji žáka, jeho učení vědomostem, dovednostem, osobnostně sociálním rozvojem i hodnotové orientaci. Při vytváření cílů je potřeba postupovat od cílů obecně formulovaných, stanovených a závazných v kutikulárních dokumentech k cílům konkrétnějším, vytvořených pro danou skupinu a situaci. Takto vytvořené cíle by měly být vzájemně konzistentní a společně se tak doplňovat. Vhodně stanovený cíl nám napomáhá volit přiměřené vyučovací metody, postupy a zpřesňovat podmínky k dosažení cíle, kontrolovatelnosti a následnému hodnocení. Zacílen může být podle Vališové (2011) rozvoj různých stránek osobnosti a samotné cíle potom dle preferencí učitele *kognitivní* a *afektivní*. Součástí vzdělávání jsou rovněž cíle *psychomotorické*, které ovšem nemají pro multikulturní výchovu větší význam.

Cíle kognitivní jsou nedílnou součástí interkulturního vzdělávání a tvoří jeho zázemí. Vzhledem k tomu, že se týkají poznávacích procesů, jsou krátkodobější a snáze měřitelné. Tyto cíle bývají v multikulturním vzdělávání prezentovány především prostřednictvím vědomostí o nejrůznějších etnických, kulturních a náboženských skupinách ve společnosti. Zahrnují také terminologii a orientaci v aktuální společenské situaci. Podle Skalkové (2007) lze na základě taxonomie Benjamina Samuela Blooma sledovat samotné naplňování těchto cílů, které jsou hierarchicky uspořádány. Na nižší úrovni jde o znalost (zapamatování),

porozumění, aplikaci a na úrovni vyšší potom analýzu, syntézu a hodnocení. Samozřejmostí je nutnost nejprve zvládnout úroveň nižší, aby bylo možné postoupit k vyšší úrovni poznání.

Multikulturní výchova se zaměřuje zejména na *cíle afektivní*, tedy rozvíjející utváření postojů a hodnotové orientace. Bývají často skryté, dlouhodobé a realizovány každodenním edukačním působením učitele. Skalková (2007) uvádí, že oporou při odhalování naplňování takto stanovených cílů může být taxonomie, kterou vytvořil D. R. Krathwohl a zahrnuje celkem pět fází: přijímání a vnímání podnětů, reagování na ně, hodnocení, systematizace a integrování hodnot a začleňování systému hodnot do charakterové struktury osobnosti - zvnitřnění. Klíčové je přecházet plynule z cílů kognitivních k těm afektivním a docílit tak vzájemné propojenosti a celistvosti v rozvoji jedince.

Stanovení cílů a rozbor tematického celku učiva v sobě zahrnují vysokou míru orientace v obsahu vzdělávání. Jedná se o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které mají jádro v kurikulárních dokumentech a jsou prostředkem k dosažení výukových cílů ve škole i mimo ni. Mezi často vymezované tematické okruhy multikulturní výchovy na prvním stupni základních škol patří: pozitivní mezilidské vztahy, prezentace vlastních názorů a respektování názorů ostatních, empatie a tolerance, rozpoznání stereotypního chování a projevů diskriminace, spolupráce ve skupině bez ohledu na genderovou, etnickou, náboženskou či jinou sociokulturní odlišnost, prolínání kultur, zvyky a tradice ve vlastní rodině, rodinách přátel a blízkém okolí. Při výběru základního učiva musí být zohledněn vývoj společenského poznání (vědy) a praxe, potřeby společnosti a aktuální potřeby žáků. Podrobnější vymezení obsahů a cílů vzdělávání je uvedeno v kapitole 1. 3. 3..

V multikulturním vzdělávání tvoří základ práce pedagoga určení edukačních potřeb jednotlivců i skupiny, které musí být v souladu se stanovenými cíly a obsahem učiva. Efektivitu multikulturního vzdělávání ve školním prostředí ovlivňuje řada činitelů, na něž učitel zpravidla nemá přímý vliv. Jedná se o faktory z bezprostředního okolí žáka, jeho výchovy a vlastních myšlenek, názorů a postojů. Svobodová (2007) vymezuje tři zásadní podmínky pro výchovně vzdělávací proces. Jsou to *biologické podmínky* zahrnující věkovou a vývojovou specifika, pohlaví, zdravotní stav a biorytmus, dále *podmínky psychické* povahy, kde se projeví temperament, charakter, motivace, zájmy a životní zkušenosti. Posledním faktorem jsou *sociální podmínky*, kam se řadí společenské prostředí obklopující žáka, zejména rodina, vrstevnická skupina a širší společnost působící skrze média.

Z biologických podmínek jsou pro učitele multikulturního vzdělávání na nižším stupni základní školy zásadní otázky týkající se věkových specifíků dětí prvního stupně, zahrnující jejich vývojové stádium. Dle věku dítěte je potřeba brát v tomto období v potaz hned několik odpovídajících kategorií, které blíže popisuje Vágnerová (2005). Patří sem předškolní věk dítěte, mladší školní věk s věkovou hranicí přibližně 6 - 12 let a starší školní věk charakteristický obdobím dospívání u dětí ve věku 12 - 15 let. Vzhledem k tomu, že u žáků prvního stupně základní školy dochází k prolínání všech třech vývojových stádií, musí se učitel v této problematice velmi dobře orientovat a při vlastní výuce respektovat životní etapy se všemi svými specifiky. Děti prvního stupně základní školy v rámci svého vývoje prochází dvěma základními obdobími, kdy přelomovým stupněm je zpravidla třetí třída. Jedná se o raný školní věk (přibližně 6 - 8 let) a střední školní věk (8 - 11 let). Přístup k dětem jednotlivých kategorií a tedy i způsobu multikulturního vzdělávání se liší zejména kvůli míře vývoje jejich jednotlivých dispozic motorických, smyslového vnímání, myšlení a rozumu, paměti, citového a sociálního rozvoje.

Do školního prostředí vstupují žáci mladšího školního věku, které disponují základními vlastnostmi a schopnostmi umožňující zvládnutí pravidelného životního procesu školní docházky. Z biologického hlediska jde o stav, kdy jedinec dosahuje dostatečného vývoje centrální nervové soustavy, jejímž výsledkem je školní zralost a připravenost na edukační proces. Zahrnut je celkový rozvoj citové, rozumové a sociální složky dítěte. Citová zralost odráží relativní citovou stabilitu v chování dítěte, schopnost nést odpovědnost, sebekontrolu a seberegulaci chování, akceptaci neúspěchu. Schopnost žáka začlenit se od kolektivu, přijímat autoritu a plnit své povinnosti je obsažena v sociální složce zralosti. Rozumová zralost vychází z efektivit myšlenkových operací, paměti, řeči, pozornosti a schopnosti zvládat proces učení, poznávání a vnímání. Povinná školní docházka a její zahájení je významným sociálním mezníkem v životě dítěte. Standardní nástup školní docházky se pohybuje v rozmezí šesti až sedmi let, zákon dovoluje odklad povinné školní docházky s ohledem na vývojové stádium dítěte.

V raném školním věku dochází k první proměně tělesné stavby a výraznému rozvoji zrakové a sluchové percepce. V průběhu školní docházky je patrný výrazný rozvoj logického myšlení a vnímání, zahrnující schopnost analytického oddělování detailů od celku a vyvození určitého závěru spojením informací pomocí syntézy. Myšlení dítěte raného školního věku je vázáno na realitu a řešit problémy dokáže pouze na základě vlastních zkušeností, případně využívá intuitivního myšlení. Při nástupu do školy je paměť žáka zejména mechanická. Na

počátku si žáci pamatují jednotlivé události nahodile, přičemž si pamatují zejména aspekty, které je zaujaly či v nich vzbudily emoce, proto i multikulturní vzdělávání musí probíhat přirozenou a nenásilnou formou využívající zejména herní prvky, multisenzoriální přístup a vlastní prožitek. Sociální rozvoj žáků v tomto období zahrnuje přijetí sociální role žáka a vnímání autority učitele, který se stává často vzorem pro morální i jiné hodnoty, což značně usnadňuje práci učitele multikulturní výchovy. Žáci vytváří spíše jednolitou rovnocennou sociální skupinu, ale začínají vnímat sami sebe i vztah ostatních vůči své osobě. Učí se empatickému chování a projevu emocí. V důsledku prvních povinností se rozvíjejí seberegulační dovednosti.

Ve středním školním věku dochází k prvnímu vylučování hormonů a vývoji pohlavních znaků. U některých dětí dochází k nástupu předčasné puberty a projevům jejich znaků. Posun ve vývoji spočívá především ve skutečnosti, že hlavním ovlivňujícím prvkem je skupina vrstevníků, se kterými žák tráví nejvíce času. Pozice pedagoga v tomto období je výrazně oslabena a znalost klimatu třídy, jejích sociálních vztahů je tak pro učitele multikulturní výchovy zásadní. Jedinec se učí více chápat a definovat své pocity a s narůstající schopností vlastního rozmyšlení a uvažování sestavuje první žebříček hodnot. S tímto obdobím je spojené vyčleňování dílčích sociálních skupin a hlubší sebepojetí, sebeuvědomění. S rostoucím věkem se žáci učí v rámci vnímaného psaného a mluveného slova pracovat s jeho obsahem a provádět s ním složitější myšlenkové operace. Došlo již k dostatečnému rozvoji analytického myšlení, proto jsou schopni řešit problémy na základě vlastní úvahy. Současně se rozvíjí i rozumová stránka osobnosti dítěte, dochází k vývoji logické paměti a celkově se zvyšuje její kapacita.

V prvních letech povinné školní docházky se učí základním dovednostem čtení, psaní a matematických úkonů. Ve středním školním věku již získávají hlubší poznatky o okolním světě a první obsah základního všeobecného přehledu. Děti si vyvářejí vztah ke vzdělávání, spolupráci ve skupině a sobě samému, který v mnoha faktorech ovlivňuje jejich budoucí život. Multikulturní vzdělávání by proto nemělo figurovat izolovaně, ale přirozeně prostupovat celým tímto procesem.

Psychologické podmínky určující způsob, jakým bude jedinec přijímat multikulturní vzdělávání, popisuje Rozsypalová (2003) zmiňuje individuální specifika žáka, který vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu s vlastním temperamentem a charakterovými vlastnostmi, motivací, zájmy a životními zkušenostmi od kterých se dále odvíjí jeho hodnoty a normy. Vyučující musí mít představu o typologii charakterů a temperamentů dané skupiny a

uzpůsobit tomu své výukové metody. Příkladem velké obsáhlosti rozlišných osobnostních rysů ve školní třídě může být rozpracované rozdělení temperamentu ve společnosti dle Hanse Eysencka na jedince s povahovými vlastnostmi cholera, sangvinika, melancholika a flegmatika, osoby emočně stabilní a labilní, případně rozdělení v závislosti na přístupu k okolnímu světu osoby extrovertní a introvertní. Rozsypalová (2003) rovněž uvádí, že potřeby žáků jsou taktéž významně ovlivněny aktuálními prioritami v hierarchii lidských potřeb, které stanovil Abraham Maslow. Na nejnižší úrovni jsou základní tělesné, fyziologické potřeby, dále pak potřeby bezpečí a jistoty, potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti, potřeba uznání a úcty k nejvyšší potřebě osobní realizace. Koncepce vychází z myšlenky, kdy uspokojení nižších potřeb podmiňuje postup k potřebám vyšším. Aby pedagog dosáhl maximální efektivity při práci, musí vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání. Zejména učitel multikulturní výchovy musí tedy při vymežování edukačních potřeb žáků zohledňovat potřeby sociální skupiny i individuální charakteristiky žáka a jeho sociokulturní domácí zázemí.

Hnilica (2010) zmiňuje, že mimo tyto charakteristiky je proces multikulturní výchovy značně ovlivněn životními zkušenostmi, stereotypy a předsudky, které může mít žák vytvořené vůči konkrétním sociokulturním menšinám. Stereotyp lze vymezit jako přesvědčení zahrnující trvale fixované charakteristiky, spojené s konkrétními menšinami lidí. Vychází z pravidla z předchozích zkušeností s příslušníky daných skupin, dle kterých automaticky přisuzuje obdobné vlastnosti dalším příslušníkům menšin, se kterými se setkává a to jak v pozitivní tak v negativním směru. U předsudků se jedná se o silně zvnitřněný emocionální úsudek o jiné osobě, skupinách či záležitostech, které lze pouze obtížně změnit i na základě nových poznatků. Podstata předsudků tkví v tom, že zahrnují vyjádření negativního postoje, který je zpravidla zcela iracionální a vytváří tak tendence k negativnímu jednání vůči konkrétní osobě či skupině osob. Stereotyp naopak zahrnuje i pozitivní předpoklady týkající se zkoumaných osob. Cílem učitele v rámci výuky multikulturní výchovy je vzdělávat vždy v souladu s respektem a tolerancí, stírání a eliminace předsudků, stereotypů a projevů diskriminace, které děti získaly z rodinného prostředí či prostřednictvím masmédií.

Tyto *sociální podmínky* popisuje Jandourek (2012), který nejbližší sociální prostředí, rodinu, popisuje jako sociální skupinu nižšího počtu lidí spjatých s žákem příbuzenským poutem, případně adoptí či jinou formou osvojení dítěte. Rodinné zázemí tvoří základ společnosti po celém světě. Správně fungující rodina plní závaznou funkci rodičovství a výchovy dětí, která se projevují poskytováním péče, lásky, citového i ekonomického

zabezpečení všech svých členů. Žák je ve své roli dítěte ovlivňován názory, postoji a zvyky rodičů i ostatních členů rodiny, vůči nimž pociťuje respekt a lásku. Napodobováním a vytvářením obdobných názorů a postojů si dítě vytváří vlastní postavení v rodině a sblízuje se s jejími členy. Jeho vlastní názory s názory rodiny často korespondují, případně mají některé její prvky. Rozdílnost a utváření jiných názorů později vzniká zejména ve starším školním, pubertálním a adolescentním věku. V multikulturním vzdělávání tak můžeme často narazit na velmi silnou opozici nebo naopak souzení, které vyplývá z podstaty rodinného smýšlení.

Dle Čapka (2010) ve školní třídě vzniká při vyučování i mimo něj specifické a pro práci zcela klíčové trvalejší sociální a emocionální klima školní třídy. Tyto dlouhodobé a typické projevy dané třídy vytváří a prožívají všichni žáci, kteří ji navštěvují a učitelé, zejména pak na prvním stupni základní školy. Společně tak svým způsobem chování vyvolávají edukační i jiné činnosti, které vedou k emočním prožitkům a sebehodnocení. Základem pro multikulturní vzdělávání se tak musí stát především vytvoření bezpečného a otevřeného prostředí.

Jandourek (2012) rovněž popisuje vrstevnickou skupinu a okruh přátel. Jedná se o neformální primární skupinu lidí, přibližně stejného věku a obdobného sociálního statusu. Hlavní vrstevnické skupinu pro žáka tvoří třídní a školní kolektiv, vrstevníci z blízkého okolí (přátel a známých od rodičů) a vrstevníci v rámci provozování volnočasových aktivit (kroužky, kurzy, sportovní oddíl). Všechny tyto skupiny se vyznačují společnými znaky jako je bezprostřední interakce, osobní kontakt, rozvinutá komunikační síť a vzájemné vztahy vznikající na základě pravidelně tráveného společného povinného (škola) i nepovinného času. Na základě společného systému hodnocení a naplňování cíle vznikají diferencované role uvnitř skupiny, ukazuje se vědomá příslušnost ke skupině i skupinové odlišnosti. Dítě školního věku zpravidla pociťuje velmi silnou potřebu kontaktu, přijetí a soužití s vrstevnickou skupinou, kvůli čemuž má daná skupina na dítě značný vliv. Mnoho dětí je ochotno obětovat vlastní názor výměnou za pocit sounáležitosti a upevnění vlastního sociálního postavení. Nejsilnější vliv mají na dítě právě ty skupiny, se kterými tráví nejvíce času, případně na něj vyvíjejí nejsilnější tlak, proto je v rámci multikulturního vzdělávání významné do těchto skupinových struktur proniknout. Každá sociální skupina prochází určitou fází vývoje, na jejímž konci vzniká dynamická sociálně vztahová síť s jasně vymezenými sociálními rolami a pozicemi, kterých by si měl vyučující multikulturní výchovy být plně vědom, neboť na základě znalostí těchto vztahů může blíže specifikovat cíle, volit metody, formy práce, předpokládat průběh vyučovací jednotky a eliminovat možná rizika.

Řezáč (1998) popisuje závislost sociální role na normách dané skupiny a osobnostních dispozic jedince. Zpravidla lze ve skupině rozpoznat následující podobu vztahů. Jádrem tvoří dominantní člen alfa, který je neformálním vůdcem skupiny, často velmi aktivní, imponující a akceptovaný všemi. Následuje člen beta, který je expertem rozvíjejícím tvůrčím způsobem stanovisko prezentované vůdcem skupiny. Většinu skupiny tvoří pasivnější členi gama, kteří se přizpůsobují vůdci. Omega jsou spíše neoblíbení členové na okraji skupiny a posledním článkem je obětní beránek P. Vyučující multikulturní výchovy musí tedy už při samotném stanovování obsahu a cílů znát velmi dobře prostředí, do kterého přichází a brát na zřetel vztahy, sociální pozice a role žáků v dané třídě, tak aby jeho výchovné působení odráželo aktuální potřeby této skupiny, bylo efektivní a nestalo se ohrožujícím pro některé členy skupiny.

V dnešní době jsou sociální podmínky dále vymezeny vlivem masových médií na dítě i ostatní jedince. Jiráček (2015) popisuje přirozené funkce médiím, které jsou informativní, vzdělávací, zábavní, relaxační, ale i přesvědčovací. Ve všech rovinách média přímo i nepřímo ovlivňují postoje a názory jedince. Masová média zahrnují prostředky pro sdílení informací, které spojují rozsáhlou skupinu osob a v dnešní době tvoří jeden ze základních činitelů ovlivňující vzdělávání žáků, zejména pak multikulturní výchovy. Jsou prezentována v několika formách, které mapují komplexnost systému světa kolem nás. Primární média tvoří základní verbální a neverbální projevy v podobě jazyka a řeči těla. Sekundární zahrnují situace, kde dochází ke komunikaci v osobní nepřítomnosti a využívají tak alternativní způsoby dorozumívání přes korespondenci a telefon. Dále média terciární, jinak masová média zahrnující tisk a televizní vysílání, která šíří informace v rámci celé společnosti a kvartální, síťová média závislá na připojení počítačů k internetu a obsahující webové portály a sociální sítě. Média orientují názory a postoje žáků často ještě před začátkem vyučování multikulturní výchovy. Zda žák bude více ovlivněn látkou učitele či rodinou a případně masovými médii rozhoduje, ke komu chová dítě největší důvěru, případně míře tlaku, který je na něj z dané strany vyvíjen a času, který s daným zprostředkovatelem tráví.

2. 3. 2 Výukové postupy a metody vhodné pro výuku multikulturní výchovy

Průcha (2006) vyučovací *metodu* charakterizuje jako systém činností učitele spojených s vyučovacím procesem a učebními aktivitami žáků, směřujících k dosažení zvolených vzdělávacích cílů. V multikulturním vzdělávání se dle Buryánka (2005) jako vhodné nabízejí

zejména takové metody, které v sobě zahrnují vysokou míru přístupu *pedagogického konstruktivismu, kritického myšlení, interakce a kooperace* a vytváří tak čtyři základní a vzájemně propojené pilíře kvalitního interkulturního vzdělávání. Tyto přístupy vychází z kombinace poznatků v oblasti filosofie, pedagogiky a psychologie a předpokladu, že v humanitních i přírodních vědách neexistuje jednoznačná a definitivní pravda. Zakládají se na výsledcích výzkumu v daných oblastech během posledních desetiletí.

Zormanová (2012) popisuje, že předpoklad konceptu *pedagogického konstruktivismu* vychází z rozvíjení hlubších myšlenkových operací a postoje a z toho, že si svůj pozitivní přístup ke světu staví jedinec sám, přičemž tento konstrukt se neustále mění a vyvíjí. V rámci výuky proto nejsou předávána jednoznačná fakta využíváním nástrojů „transmisivní pedagogiky“, která se soustřeďuje na memorování poznatků žákem. V rámci konstruktivismu se žáci učí v současné přemíře dostupných informací orientaci a schopnosti vymezit podstatné, utvářet si vlastní názor a schopnost sebereflexe. Pedagogický konstruktivismus cílí aktivitu na samotného žáka a prosazuje respekt vůči přirozeným procesům učení, které chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu poháněnou vnitřní motivací jedince. Ve výuce multikulturní výchovy vidí jako zásadní kladení otázek, diskusi a zprostředkovávání více úhlů pohledu na problematiku, jelikož každý člověk disponuje vnitřní strukturou podoby světa, kdy nové myšlenky a fakta do této struktury buď zapadají, nebo vyvolávají změnu tím, že jsou v rozporu. Jedinec si na tomto základě může vytvářet vlastní poznání a obraz světa, porozumět sobě samému i svému místu ve společnosti.

Kritické myšlení, jinak také RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) vymezuje základní a ideální kompetence, rozvíjené v rámci multikulturní výchovy. Mezi současné trendy patří přesycení společnosti informacemi, jež obsahují mnoho nepravdivých a klamavých faktů, které negativně ovlivňují vzdělávací proces žáků, studentů i dospělých osob nejen v oblasti multikulturního vzdělávání. Jedinci musí být schopni efektivně třídít informace, zpochybňovat fakta, a své stanovisko zaujmout na základě vhodné subjektivní úvahy. Klíčovou činností kritického myšlení je vyhodnocovat spletité informace a vztahy mezi nimi. Jedinci se učí chápat svět v souvislostech, stanovovat příčiny a důsledky studovaných jevů a vytyčovat odlišnosti mezi nimi. Žáci si zkouší odolávat mediální manipulaci a hodnotit situace z více úhlů pohledu. Jednou z hlavních schopností jedince má být oddělování faktů od interpretací, zejména v rámci vnímání a hodnocení mediálních zpráv. V rámci multikulturní výchovy se děti učí rozpoznávat negativní stereotypy a předsudky, bránící efektivnímu a spravedlivému hodnocení projevů a chování příslušníků menšin i

příslušníků vlastní kultury. Samotná výuka kritického myšlení dle Buryánka (2005) vychází ze třífázového modelu E – U - R (evokace, uvědomění, reflexe) vyučovací jednotky, který je pro multikulturní vzdělávání velmi vhodný. V první fázi dochází u žáků k *evokaci* vlastních zkušeností a představ ze života. Formulují se zde názory, domněnky a vnáší nové otázky do problematiky. Další část s sebou přináší informace, na kterých si studenti mohou ověřit a rozšířit své původní předpoklady. Dochází zde k *uvědomění si* významu a souvislostí. Fáze poslední je věnovaná *reflexi*, kde žáci interpretují své poznání, hodnotí svůj vlastní proces učení a řeší sporné otázky problému. Konkrétní ukázky lekcí multikulturní výchovy vycházející z tohoto modelu jsou uvedené ve sborníku „Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu“.³

Kritické myšlení zahrnuje řadu vyučovacích metod vhodných přímo pro multikulturní vzdělávání. Máňák (2003) blíže popisuje metodu brainstormingu, jejímž smyslem je produkce velkého množství nápadů k dané problematice. Průchodu těchto myšlenek je dána naprostá volnost a v průběhu nejsou předem hodnoceny a upravovány. Teprve v další fázi jsou postupně posuzovány a hlouběji rozpracovávány. Zařazení této metody v multikulturním vzdělávání může pomoci vnést více úhlů pohledu a možností řešení na konkrétní problémy mezilidských vztahů, kde není vždy snadná a jednoznačná odpověď. Brainstorming je často zaměňován za myšlenkovou mapu, která je také vhodnou metodou v hodinách multikulturní výchovy a blíže jí popisuje Zormanová (2012). Pojmová mapa zaznamenává myšlení v souvislostech. Jejím základem je ústřední pojem, který je dále rozpracováván a rozšiřován hledáním navazujících pojmů, kategorií a souvislostí. Úkolem zde je poukázat na komplexní provázanost tématu a vazby, vztahy s oblastmi dalšími. Obě tyto metody jsou vhodné pro prvotní, evokační fázi vzdělávacího procesu, myšlenková mapa potom také jako prostředek reflexe. Zařazení těchto metod do hodin multikulturní výchovy přináší prostřednictvím diskuse více úhlů pohledu do dané problematiky a nachází tak více možností pro řešení konkrétních situací ve společnosti, zejména mezilidských vztahů, kde není vždy snadná a jednoznačná odpověď.

Další z metod kritického myšlení přímo zachycují práci s informacemi na základě individuálních potřeb jedince. Údaje mohou být zachyceny v textech odborných, populárně

³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu "Varianty - projekt interkulturního vzdělávání"* [online]. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2005 [cit. 2019]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/2797_interkulturni-vy-chova-ve-s-kolni-m-vzde-la-vaci-m-programu.pdf

naučných stejně tak jako v těch prozaických, příběhových. Tyto metody tak dokážou pojmout všechny možné způsoby práce vhodné k multikulturnímu vzdělávání. Čapek (2015) popisuje metodu I.N.S.E.R.T, která napomáhá lepšímu porozumění textu a předchází tak dezinformacím a chybným interpretacím. Základem je procházení předem připraveného textu a zaznamenávání pomocí jednoduchých symbolů vlastní porozumění. V následné diskusi je text na základě těchto přehledných poznámek blíže rozpracován. Symboly zachycují žákovy znalosti i pro něj nové myšlenky, nejasnosti a případné otázky. Dále potom informace, se kterými souhlasí i ty, se kterými je v rozporu a nesouhlasí. Tyto znaky se budou objevovat zejména v textech o kontroverzních tématech, se kterými se v multikulturní výchově jistě setkáváme. V poslední části zachycují také údaje, které jsou pro žáka zásadní nebo překvapující a je potřeba je v následné diskusi zdůraznit a blíže rozebrat.

Další z obdobně orientovaných metod, V – CH – D (Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se), blíže popisuje Zormanová (2012). Vychází z přirozené zvědavosti žáků a umožňuje směřovat a řídit své vlastní vzdělávání. Žáci si na samotném začátku práce zapíší informace, které již z dané oblasti znají a vytyčí si další cíle prostřednictvím zápisu přímých otázek na to, co se chtějí dozvědět. Poté žáci pracují s podpůrnými materiály, které mohou mít podobu textů, videí nebo dalších specifických pomůcek. Na základě této práce si odpovídají na předem stanovené otázky a své poznání si znamenávají. Pro přehlednost je dobré zpracovávat veškeré záznamy do tabulky. S výsledky své práce potom v diskusi seznámí ostatní. V multikulturním vzdělávání je tato metoda vhodná pro seznámení s odlišnými etnickými, náboženskými a sociokulturními skupinami, kdy žák může své předpoklady v procesu učení potvrdit nebo naopak vyvrátit.

Poslední metodou kritického myšlení, která přímo odráží potřeby interkulturního vzdělávání je metoda podvojného deníku, která propojuje přímou zkušenost žáka s učebním textem a reálným světem. Je vhodná zejména pro rozbor článků z novin, časopisů nebo beletrii. Čapek (2015) zmiňuje hlavní přínosy této metody v tom, že stejné pasáže textu mohou vyvolat u různých žáků zcela odlišné reakce a pocity. Žáci jako oporu pro čtení a zápis svých poznámek použijí papír, který rozdělí svislou čarou na dvě části. Do levé části potom při čtení zapisují své asociace, myšlenky, pocity, emoce a vzpomínky, které text vyvolal. Na straně pravé se potom snaží své záznamy vysvětlit a objasnit. Toto propojení i rozdělení fakt a pocitů má v multikulturní výchově zcela nezastupitelné místo. Žáci se ve svém životě neustále setkávají s texty a mediálními sděleními, které vyhodnocují a dále zpracovávají. Všechny tyto metody pomáhají jedinci orientovat se v nich, správně je interpretovat a utvářet si vlastní

názor, protože případné chybné porozumění nebo nerozpoznání manipulace s sebou může přinášet značné potíže.

Dle Buryánka (2005) je v interkulturním vzdělávání dále zásadní přístup *interakce*, který je realizován prostřednictvím interaktivní výuky. Ta je komplexním edukačním procesem a probíhající formou vzájemné spolupráce pedagogů a žáků. Tento styl výuky patří mezi klíčové didaktické principy současné pedagogiky, vyžadující aktivní účast subjektů v rámci vzdělávacího procesu. Učitel a žák se stávají partnery, jeho úlohou je především snaha o usnadnění a podporu vzdělávacího procesu, provází žáky při skupinové i individuální práci. Vede, usměrňuje a řídí diskuse a společně s žáky pracuje na naplňování společného cíle. V rámci výuky na prvním stupni však pedagog přebírá také výchovnou roli, kdy zároveň kvůli nízkému věku žáků je nucen jejich chování potřebným způsobem usměrňovat a směřovat. Interaktivní výuka podporuje kolektivní zapojení všech žáků, jejich vlastní tvůrčí nápady a motivuje je k vyjádření vlastních myšlenek, postojů a názorů což vede mimo jiné k pozitivní atmosféře ve třídě a možnosti skutečně hodnotného multikulturního vzdělávání. Poskytování zpětné vazby pedagogem týkající se dosahování společného cíle a rozvoj myšlení formou diskuzí, kde žáci objasňují a kriticky nahlízejí na současná společenská témata, vytváří pocit zodpovědnosti za vlastní vzdělávání.

Jako poslední klíčovou oporu multikulturního vzdělávání uvádí Buryánek (2005) princip vzájemné *kooperace*, která rovněž jako interakce představuje významnou složku současného edukačního procesu žáků. Oproti interakci vzájemná kooperace zahrnuje komplexní proces probíhající vztahů mezi žákem a učitelem a žáky mezi sebou. Zoranová (2012) zmiňuje riziko záměny a chybné interpretace pojmů kooperativní a skupinová výuka, mezi kterými jsou rozdíly. Skupinová výuka je založená na vzájemné aktivní spolupráci, sdílení a vzájemné interakci. Přestože rozvoj kooperativních dovedností probíhá formou skupinového vyučování, výuka kooperativní vykazuje ještě další typické znaky. Mezi základní patří konkrétní vymezení poznání a akceptace společných cílů, osobní odpovědnost, vzájemná pozitivní závislost jednotlivých členů při plnění úkolů a reflexe činnosti. Kooperace se soustřeďuje na dosahování kolektivních cílů a úspěchů, tedy pokud neuspěje jeden, neuspějí všichni. Systém vede děti ke vzájemné spolupráci, podpoře a pomáhání všem článkům kolektivu. Význam pro cíle multikulturní výchovy spočívá v učení toleranci vůči individuální i skupinové odlišnosti a využívání těchto odlišností pro vlastní obohacení. Jako etická norma pomáhá usměrňovat vztahy mezi dominantní sociokulturní skupinou a minoritami. Přidaná hodnota kooperace spočívá ve vytváření protikladu soupeření. Školní

edukační procesy v minulosti byly založeny na vzájemné soupeřivosti, kdy byl upřednostněn vlastní úspěch. Přístup vedl k vytváření sociálního vymezení a rozdělování žáků v kolektivu na trvale úspěšné a neúspěšné.

Jednou z metod podporující vzájemnou kooperaci popisuje Máňák (2003). Jedná se o metodu projektové výuky, ve které se primárně provozují učební aktivity žáků za podpůrné poradenské činnosti pedagoga, jehož úkolem je pomoci žákům se stanovením cílů, plánem a strukturou projektu, sledováním průběhu i samotným vyhodnocením. Projekt je chápán jako komplexní problém, spjatý s realitou každodenního života, se kterým se žák setkává v modelové situaci, spojuje s ním sám sebe a učí se jej komplexně řešit. Teoretickou i praktickou činností dosahuje žádoucího cíle a výstupu, který je poté obhajuje. Projektová výuka je činností, kterou nelze komplexně naplánovat, proto žáci během svých činností reagují na změny a přizpůsobují se požadovaným podmínkám. Dosažení cíle tak vyžaduje aktivitu, samostatnost a autoregulaci žáka. Tyto projekty mohou probíhat rovněž v sestavených projektových týmech, což přináší pro žáka vysokou míru odpovědnosti za splněný úkol. Zaměření projektu může zahrnovat jakékoliv téma a výhodou tak je, že vzhledem k poměrně volné volbě v konkrétním zacílení a oblasti vlastního zájmu, jsou žáci často velmi silně vtaženi do práce. Společenská témata jako je život etnických, kulturních, národnostních, náboženských a dalších sociokulturních skupin obyvatelstva přímo podporují multikulturní kompetence žáka.

Vedle metod vycházejících přímo ze základních pilířů interkulturního vzdělávání, existují ještě další metody, které bývají v rámci multikulturního vzdělávání značně využívány a mají v něm své nezastupitelné místo. Patří mezi ně zejména metody zahrnující v sobě prvky výtvarné, hudební nebo dramatické výchovy, kde je poznávání silně navázáno na smyslové vnímání a vlastní prožitek. Tento multisenzoriální přístup zahrnující vlastní prožitek a reálnou zkušenost je zejména pak u žáků nižšího stupně základní školy zcela zásadní.

Vhodným prostředkem práce učitele multikulturní výchovy může být využití metod dramatické výchovy skrze simulační hry a dramatizaci, které pomáhají aktérům kreativně reagovat na situace a řešit problémy, vyjadřovat myšlenky a pocity. Jde o činnosti, kdy žáci prozkoumávají interaktivním způsobem v bezpečném prostředí situace z běžného života, které se týkají jich samotných. Dle Bláhové (1996) je cílem dramatické výchovy tvůrčí rozvíjení osobnosti a vnímání okolního světa. Žáci po jejím absolvování dokážou jasně a zřetelně formulovat vlastní myšlenky, prezentovat své názory. Základní metodou realizace dramatické výchovy je dramatická hra v roli. Při konkrétní tematické hře dochází ke vzájemné

komunikaci a setkávání. Děti se učí v simulovaných situacích řešit konkrétní problémy a situace, tvoří děj, zaujmají vlastní postoje, které následně v diskuzi porovnávají a vyhodnocují a připravují se tak na reálný každodenní život. Dramatická výchova rovněž disponuje přínosem na emoční úrovni, kdy pomáhá na základě vlastního prožitku zvyšovat emoční inteligenci a míru empatie jedince, respektovat druhé, naslouchat jim a být schopný důvěry. Všechny tyto aktivity přirozenou cestou rozšiřují všeobecný přehled a rozvíjí tvořivé myšlení.

Pavlovská (2006) blíže popisuje jednu z dalších metod vhodných k multikulturnímu vzdělávání prostřednictvím dramatické výchovy - divadlo Forum, divadlo utlačovaných. Jedná se o divadelní představení zobrazující běžné životní situace. Tato hra má jasnou linii příběhu, následovaný pevný scénář a jednotlivým postavám je dána jasná identita a charakter. Propracovanost charakteru postav umožňuje jejich zařazení v rámci společenského statutu a postavení, ekonomické příslušnosti a dalších, například kulturních, specifikací. Podstatou metody je špatný konec příběhu, do kterého mají diváci chuť a nutkání zasáhnout. Účelem je vznesení následující diskuze, kde se diváci aktivně podílí na řešení problému. Po sehrání klasického divadelního díla se diváci mohou k tématu vyjádřit, probrat problémy a určit jakým způsobem lze s tématem a problematikou pracovat. V této chvíli hraje velmi významnou úlohu postava Jockera, který celou diskusi řídí. V poslední části se celá hra začíná hrát od začátku a diváci mají možnost kdykoli do hry zasáhnout a změnit její děj z pohledu všech zúčastněných postav mimo agresora, který zůstává po celou dobu představení zastoupen hercem. Tuto změnu činí v ideálním případě svým vlastním jednáním, kdy vstoupí přímo do hry a sami zastávají roli jednoho z herců. Všichni účastníci tak ihned vidí, prožijí důsledky vlastního jednání a rozhodnutí. Cílem metody je zprostředkovat aktivní řešení současných společenských problémů, které mohou přímo souviset s multikulturalitou ve světě. V návaznosti na tuto metodu vznikla v roce 2014 nezisková organizace Forum pro prožitkové vzdělávání, která se prostřednictvím interaktivního, edukativního divadla věnuje prevenci sociálně problematických jevů.

2. 3. 3 Organizační formy a pomůcky vhodné pro multikulturní výchovu

Organizační rámec umožňující realizaci procesu vyučování a zahrnuje za pomoci využití vhodných metod přeměnu poznatků obsažených v učivu ve vědomosti, schopnosti a

dovedností žáků, tedy realizaci cílů vyučování a efektivitu vyučovacího procesu. Jednotlivé organizační formy výuky se propojují, střídají a vzájemně kombinují za účelem efektivního zprostředkování informací. Výsledná organizační forma vychází z cíle výuky, charakteru tématu a konkrétního učiva, individuálních potřeb a zvláštností žáků a faktorů zahrnujících materiální podmínky. Vališová (2011) organizační formy výuky vymezuje na základě kritérií, jako jsou vztah k osobnosti žáka a učební činnosti žáka ve výuce. Rozlišuje tak výuku *frontální, párovou a skupinovou a individuální*.

Frontální výuka zahrnuje vysokou míru konání učitele, který činnost řídí a pracuje soustavně s celou třídou v jednom čase. Tato organizace práce umožňuje pedagogovi multikulturní výchovy volit postupy z klasicky, tradičně orientovaných výukových metod, které blíže popisuje Maňák (2003). Jsou to především slovní metody vyučování podpořené neverbálními projevy, kam spadají přednášky, rozhovory a besedy. Cestopisné přednášky a besedy s lidmi, kteří navštívili jiné země, případně tam delší dobu žili stejně jako s příslušníky jiných národů, mají v multikulturním vzdělávání své místo. Všechny výše uvedené postupy umožňují rozšiřovat povědomí, zachycovat různé pohledy, myšlenky a nápady do problematiky. Vedle metod slovních jsou to rovněž metody názorně - demonstrační zahrnující praktické ukázky učitele, které mohou vzdělávání opírat o literaturu, film, divadlo, internet, zpravodajství a další média. V rámci multikulturní výchovy se často ve frontálně pojatém vyučování využívá práce se symboly, zvyky, tradicemi a artefakty jednotlivých etnických, kulturních, náboženských skupin a práce s jejich příběhy, typickými gesty, mimikou, slangem.

Vhledem k základním pilířům vzdělávání uvedených v kapitole 2.3.2 je vhodné využívat i další formy výuky, výuku *párovou až skupinovou*. V tomto případě role učitele spočívá v řízení činnosti spolupracujících dvojic či skupin. Výuka frontální a skupinové společně tvoří nedílnou součást interkulturního vzdělávání a vede k všestrannému rozvoji jedince v rámci jeho osobnosti a multikulturních kompetencí. Ukázkou propojení struktur frontální a skupinové výuky může být metoda diskusní pavučiny, kterou blíže popisuje Čapek (2015). Podstatou je řešení sporných společenských témat, která otevírají vhodné podmínky pro vznik diskuse, která zprostředkovává více myšlenek, názorů a náhledů do problematiky. Dochází zde k formulaci vlastních myšlenek, rozvoji vyjadřovacích schopností a argumentace, umění naslouchat a respektu názorů druhých osob. Vlastní metoda spočívá v nastolení tématu, které je formulováno pomocí otázky. V případě multikulturního vzdělávání může jít o otázky týkající se stereotypů ve společnosti, života etnických, kulturních,

náboženských a jiných sociokulturních skupin. Žáci si posléze samostatně zapisují argumenty, které zastupují oba myšlenkové směry, tedy názor pozitivní i negativní a hledají pro ně argumenty. V další části vytvoří menší skupiny, kde své myšlenky dále rozvíjejí a blíže specifikují. Část poslední zahrnuje diskusi celé třídy, kterou řídí učitel a zahrnuje samotnou argumentaci i vlastní obhajobu. Polovina žáků zde zastává názor „ano“ a druhá polovina názor „ne“.

Čapek (2015) popisuje také metody orientované na samotné skupinové vyučování. Ukázkou může být postup expertních skupin. Žáci zde vytvoří základní, domovskou skupinu, kde se seznámí s tématem a předmětem zkoumání. Posléze se podle svých schopností nebo preferencí rozejdou do skupin expertních, kde blíže zpracovávají zadané úkoly, které dále rozvíjí jejich poznání. V poslední fázi přechází zpět do své skupiny, kde seznamují s výsledky svého zkoumání ostatní členy týmu. Témata těchto činností mohou mít charakter zabývající se multikulturalitou ve světě. Například expertní skupiny mohou být zaměřeny na jeden problém z více úhlů pohledu a mohou tak zahrnovat odborný článek i konkrétní životní příběhy příslušníků kulturních, etnických, národnostních, náboženských, dalších sociokulturních skupin a zachycovat stereotypní chování a známky diskriminace ve společnosti. Tato metoda zajišťuje spolupráci v rámci více skupin a přímo tak rozvíjí multikulturní kompetence žáka, který musí spolupracovat i s žáky, které by si sám nezvolil. Tento princip spolupráce všech zajišťuje také metoda kmeny a kořeny. Zde jsou žáci rozděleni do skupin, kde se jeden za členů stává kmenovým, který má za úkol zapisovat, klasifikovat a strukturovat odpovědi na zkoumaný problém, který představuje konkrétní otázka. Předmětem mohou být praktické znalosti z oblasti multikulturality světa i společenská témata s ní spojená. Ostatní členové týmu se stanou kořeny. Jejich úkolem je procházet třídou a zjišťovat odpovědi od spolužáků na stanovenou otázku. Tyto myšlenky a názory posléze předávají ke zpracování zpět ke kmenovému žákovi. Podmínkou je zjištění odpovědí od všech přítomných, což vede k přímé spolupráci a poznávání různých myšlenek a názorů.

Individuální výuka se zaměřuje na práci učitel s jednotlivcem. I přesto že multikulturní vzdělávání prostřednictvím této formy výuky probíhá minimálně, uplatňování individuálního přístupu k žákům je velmi významné. Kohoutek (2002) definuje tento přístup učitele jako respektující specifickou osobnost jednotlivců. Cíle, obsah vzdělávání, metody, formy práce i způsob hodnocení a komunikace upravuje v návaznosti na osobnost žáka. Akceptuje a reaguje na jeho aktuální vědomosti, dovednosti, schopnosti, jeho charakterové a temperamentové zvláštnosti, zkušenosti a životní situaci. Jak již bylo zmíněno v kapitole 2. 3. 1, vymezení

edukačních potřeb žáků v návaznosti na individuální potřeby žáků je v multikulturním vzdělávání zásadní.

Vališová (2011) zmiňuje rozdělení organizačních forem vyučování také podle charakteru výukového prostředí, kdy výuka může probíhat ve školním i mimoškolním prostředí. Všechny tyto způsoby organizace práce musí být v přímém souladu s cíly a obsahem vyučování, aby tak vzájemně vytvářely podnětné prostředí pro všestranný rozvoj jedince. Samotné vyučování probíhá nejčastěji v různě materiálně zajištěných a prostorově uzpůsobených školních učebnách nebo venkovním prostředí v okolí školy.

Vzhledem k tomu, že multikulturní vzdělávání probíhá neustále formou každodenních situací, je vhodné využívat také celoškolní a třídní akce, které přímo vedou k posilování mezilidských vztahů a užší spolupráci školy a rodiny, neboť tato spolupráce může být pro psychický, sociální a interkulturní rozvoj jedince klíčová. Příkladem multikulturně orientovaných aktivit jsou besedy a tematické dny s rodiči, kteří jsou příslušníky etnické, kulturní, náboženské nebo národnosti menšiny nebo organizace tematického dne „Global village“, který zachycuje způsob života v různých státech z celého světa. Existují také celorepublikové akce pro školy pod záštitou organizace Schools United, které zahrnují tematické dny vedoucí ke vzájemnému sblížení, jako jsou Den dobrého skutku ve školách nebo Barevný týden na školách, při kterém chodí žáci oblečení každý den do jednotné barvy.

Všechny tyto organizační formy vyučování v dnešní podobě zahrnují vysokou míru učebních pomůcek, které svým charakterem napomáhají lepšímu znázornění tématu a vykreslení jeho reality. Žáci mají možnost vytvoření lepší představy o získávaných informacích a upevnění vlastních znalostí. Dochází tak k zefektivnění vyučovacího procesu. Množství učebních pomůcek a jejich druhů roste současně s technologickým pokrokem, který umožňuje vznik nových forem interaktivní výuky a učebních materiálů. Skalková (2007) zmiňuje, že mimo pomůcky mohou mít různé podoby. Vytváření vizuální opory usnadňuje využití školní tabule, přehledových map, literatury, modelů a hmotných předmětů zobrazující reálný předmět zmenšený i zvětšený, vhodná jsou rovněž zobrazení pomocí videí a filmů. Podporu sluchového vnímání zajišťují hudební nástroje a nahrávky. V dnešní době má své nezastupitelné místo také pomůcky dotykové, zejména výpočetní technika, kde se objevuje interaktivní tabule, počítač a internet. Výběr učebních pomůcek se odvíjí od stanovených kritérií a aspektů zahrnujících cíle výuky, konkrétního obsahu, předmětu, věku a psychického vývoje žáků, podmínek realizace, materiálního vybavení třídy, školy a dosavadních kompetencí učitele.

Mimo pomůcky, které využívají žáci přímo ve výuce, existuje i celá řada podpůrných materiálů určených pedagogům. Nástrojem pomáhajícím učiteli při realizaci multikulturní výchovy může být výukový program CzechKid, který je volně dostupný na internetu. Tento program pracuje s předem vytvořenými dětskými postavami odrážející dnešní pluralitní společnost. Nalezneme zde zástupce menšin národnostních, etnických, kulturních i náboženských. Tyto postavy popisují svou rodinu, zvyklosti a náboženství stejně tak jako zájmy, kamarády, plány a trápení. Vycházejí z reálných situací a zkušeností, vlastních příběhů a konkrétních dialogů v běžných životních situacích. Velkým přínosem jsou části věnované přímo pedagogům, které pomáhají systematicky otevírat velké množství multikulturních témat. Oporou učitelům může být také publikace „Multikulturní výchova II“⁴, která blíže popisuje interaktivní projekt CzechKid z hlediska praktického využití. Tato publikace je svým zaměřením přímo orientovaná na práci učitele na prvním stupni základních škol a otevírá i další témata, oblasti problematiky skrze praktické náměty do výuky.

Další literatura zahrnující konkrétní činnosti vhodné pro interkulturní vzdělávání žáků mladšího školního věku představují publikace „Náměty pro multikulturní výchovu – Poznáváme jiné národy“⁵ a „Metodika multikulturní výchovy“⁶, která vznikla jako součást projektu Multikulturní škola v letech 2009 až 2012. Mimo tyto prakticky zaměřené publikace musí učitel při práci vycházet z aktuální odborné literatury věnující se multikulturalitě světa a sledovat odborné časopisy určené pedagogům, které popisují nejnovější poznatky a trendy ve vzdělávání, kde také naleznou mimo jiné praktickou metodickou podporu. Pro učitele na základní škole jsou to především Komenský, Moderní vyučování a Tvořivá dramatika, kde lze nalézt náměty propojující dramatickou a multikulturní výchovu.

Součástí dnešního je výuka prostřednictvím dokumentárního filmu, který má často v multikulturním vzdělávání podobu cestopisů, což přímo koresponduje s cíly zahrnující získání znalosti a všeobecného kulturního přehledu. Vedle těchto cestopisů popisujících životní podmínky a zvyklosti v nejrůznějších částech světa jsou tu dokumenty zaměřující na

⁴ KOCOUREK, Jiří, Dana MOREE a Dana TVRDOCHOVÁ, STRCULOVÁ, Vladimíra, ed. *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-094-9.

⁵ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

životní osudy menšin žijících přímo v České republice. Pro děti a mládež Česká televize vytvořila v letech 2008 -2010 cyklus dokumentárních filmů „Tak to vidím já“, přičemž každý z dílů je věnován osobnímu příběhu zástupce etnické, kulturní, náboženské či jiné sociokulturní menšiny žijící na našem území. Žáci si prostřednictvím těchto příběhů přiblíží způsob jejich života, jejich sny, zájmy, hodnoty, radosti i trápení a mohou tak vnímat vedle znaků odlišných také znaky společné. „Národnost v pubertě“ z roku 2012 je dalším cyklem dokumentárních filmů České televize věnující se této problematice. Součástí podpůrných pomůcek učitele samozřejmě mohou být knihy a filmy, novinové články i webové stránky, které nemají jako primární cíl vzdělávací charakter, ale ze své podstaty dokážou rozvíjet interkulturní kompetence žáků.

Ve vyučovacím procesu mohou učitelé pracovat s pravidelně probíhajícími tematickými dny a svátky v rámci České republiky i s mezinárodním přesahem. Na prvním stupni tak lze využít například Světový den kulturní rozmanitosti, Evropský den jazyků, Mezinárodní den mateřského jazyka, Mezinárodní den Romů, Den Afriky, Mezinárodní den tolerance, Mezinárodní den za odstranění rasové diskriminace, Mezinárodní den přátelství, Mezinárodní den míru, Mezinárodní den za odstranění chudoby, Světový den dětí a další.

Učitelé také mohou v interkulturním vzdělávání využít rovněž probíhající projektů. Prostředkem zprostředkovávající učitelům a žákům spolupráci v multikulturním prostředí je organizace AIESEC se svým projektem EDISON. Jeho cílem je spojovat mladé lidi odlišných kultur a národností skrze výuku vysokoškolských studentů, kteří přijíždí z celého světa. Ve svých hodinách seznamují žáky prostřednictvím přednášek, diskusí a her se zvyky, tradicemi a sociální, politickou a ekonomickou situací v jejich zemích, což vede k prolomování mezikulturní bariéry. Podpůrnou součástí je souběžně probíhající projekt Global HOST, který umožňuje ubytování zahraničních stážistů přímo v rodinách žáků.

Již ukončené projekty orientující se na multikulturalitu světa nabízí také bohatou metodickou podporu učitelů. Jedním z nich je projekt neziskové organizace pro pomoc uprchlíkům OPU s názvem „Jsme lidé jedné Země“ z let 2016 -2018, který byl zaměřen na prevenci rasismu, projevů xenofobie v návaznosti na migraci obyvatelstva. Multikulturní vzdělávání zde probíhá formou dlouhodobé a systematické práce za pomoci preventivních bloků, které na sebe obsahově navazují. Jde především o témata týkající se základní terminologie, zemí původu migrantů v České republice, mediální obraz problematiky a aktuální problémy ve společnosti skrze poznávací i zážitkové činnosti, což vede ke

komplexnímu rozvoji jedince. Mimo jiné využívá ICT a e-learning s osobitými interaktivními prvky, které zahrnují kvízy, hry a testy. Zahrnuje rovněž náměty a vhodné činnosti pro dílny o daných zemích. Tyto materiály jsou svou podstatou vhodnější pro žáky druhého stupně základních škol, ale i vyšší ročníky stupně prvního mohou některé z oblastí využít.

Všechny výše uvedené aktivity probíhají v různě uzpůsobeném ve školním prostředí. Další z běžně využívaných možností organizace vzdělávání je mimoškolní vyučování prostřednictvím školních výletů a exkurzí. Znakem takto uskutečněných akcí jsou v první řadě společné zážitky, což s sebou přináší pozitiva v mezilidských vztazích školní třídy. Učitel multikulturní výchovy, který se orientuje v problematice, má širokou škálu možností. Je to především spolupráce s muzei nabízející interkulturně zaměřené expozice a programy nebo využití aktuálně probíhajících výstav a festivalů. Jednou z pravidelně pořádaných je například multikulturní festival „Kaleidoskop“, který je plně otevřený dětem a představuje odlišné etnické a národnostní skupiny skrze jejich kulturu, tradice, způsob oblékání, hudbu, tanec, jídlo a pití. Festival dokumentárních filmů o lidských právech pořádaný společností Člověk v tísni „Jeden svět“ je oproti tomu určen dospělým, ale jistě dokáže svým zaměřením rozšiřovat přehled o světě kolem nás a zvyšovat tak kompetence učitele. Dalším prostředkem pro rozvoj multikulturních kompetencí žáků jsou divadelní představení. Mezi aktuálně probíhající a aktivně pracující s mezilidskými vztahy patří například představení „To byl jen vtip“ divadla Minor v Praze, které využívá metody divadla Forum a pomáhá dětem vymezovat hranice mezi zábavou, hrou a chováním, které omezuje a zraňuje ostatní. Interaktivní přístup a vysokou míru zapojení žáků s sebou nese také didaktické hudební divadlo Abraka muzika, které vytváří vzdělávací programy vhodné pro děti. „Umíme být spolu“ je jedním z programů určených žákům prvního stupně, který se přímo zaměřuje na lidská práva, rovnost a toleranci v rozmanité lidské společnosti.

2. 3. 4 Způsob kontroly a hodnocení v multikulturní výchově

Vališová (2011) přikládá v posledním kroku přípravy vyučovací jednotky velký význam na proces kladení učebních otázek a úloh, které vedou k motivaci a aktivizaci žáků. Zahrnuje pokládání správných otázek ve správný čas konkrétním či náhodně vybraným žákům v průběhu vyučování, což učiteli multikulturní výchovy vzhledem k obtížnému charakteru předmětu pomáhá sledovat naplňování cílů. Ve výchovně vzdělávacím procesu

plní kontrolní otázky významné funkce věcné, organizační, edukační a citové povahy. Společně vytváří motivační, ověřovací, opakovací a výchovný charakter. Výběr a formulace konkrétních otázek ve vyučovacím procesu záleží na dovednostech každého učitele a často se podílí na efektivitě výukového procesu.

Při plánování hodiny multikulturní výchovy jakožto jednoho z průřezových témat je ověřování cílů, sebehodnocení a reflexe hodiny učitelem i hodnocení samotných žáků velmi obtížné. Podpůrným materiálem může být příručka „Jak víme, že to funguje? Jak zjišťovat postoje a postojové změny u žáků ve výuce?“⁷, která byla vydána společností Člověk v tísni, o. p. s v rámci programu Varianty. Tato příručka přináší inovativní nástroje, které pomohou učitelům sledovat efektivitu vlastního vyučovacího procesu skrze postoje žáků a jejich případné změny. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy reagovalo na tuto problematiku dokumentem č. j. 1469/2008-22, který podává informace k způsobu hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. Vzhledem k jejich specifikaci je potřeba vycházet z postavení multikulturní výchovy ve školním vzdělávacím programu školy. V případě že je interkulturní vzdělávání integrováno do vzdělávacího obsahu jiného z vyučovacích předmětů, bude hodnocení vědomostí a dovedností z oblasti multikulturní výchovy součástí hodnocení daného předmětu. Samostatně zpracovaná a promyšlená kritéria hodnocení vzhledem ke konkretizovanému vzdělávacímu obsahu a rozvíjeným klíčovými kompetencím musí být vytvořena v případě, že bude multikulturní výchova realizována prostřednictvím samostatně vyučovaného předmětu nebo projektu. Při hodnocení průřezových témat je důležité zohledňovat především osobní pokrok žáka, jeho aktivitu, zájem a vztah k problematice, jelikož přínos a smysl průřezových témat je především v rozvoji psychologických, sociálních a interkulturních kompetencí žáka potřebných pro život. K tomuto účelu se jeví jako vhodné využívat nástroje slovního hodnocení žáků.

2. 3. 5 Organizace na pomoc školám v multikulturním vzdělávání

⁷ ALLUM, Liz, Peter DRÁL, Nina GALANSKÁ, et al. *Jak víme, že to funguje?: jak zjišťovat postoje a postojové změny u žáků ve výuce*. Praha: Vzdělávací program Varianty (organizace Člověk v tísni), [2015]. ISBN 978-80-87456-73-6.

V rámci multikulturní výchovy se na edukačním procesu mohou strategicky podílet neziskové organizace, zejména ADRA (Adventist development and relief agency), Člověk v tísni, o. p. s, organizace Na Zemi, ARPOK, o. p. s, META, o. p. s (společnost pro příležitost mladých migrantů), OPU (Organizace pro pomoc uprchlíkům), Multikulturní centrum Praha a Charita české republiky. Tyto organizace mimo jiné vytvářejí podpůrné materiály, vzdělávací programy a projekty podílející se na oblasti multikulturního vzdělávání, kterých se mohou účastnit učitelé i žáci prvního stupně základní školy.

ADRA patří k předním mezinárodním organizacím v České republice, poskytujících humanitární, rozvojovou a sociální pomoc lidem v nouzi v tuzemsku i zahraničí. Veškeré potřebné informace o své činnosti i možnostech zapojení poskytuje na svých webových stránkách. Organizuje pomoc při mimořádných událostech jako živelné pohromy a další katastrofy a realizuje dlouhodobé rozvojové projekty, mezi něž patří podpora vzdělávání zahrnující rovněž multikulturní vzdělávání. V rámci projektu „Get Up and Goals!“ pořádá semináře pro pedagogy, zvyšující jejich povědomí a kompetence v problematice globálních témat, která se věnují mimo jiné mezinárodní nerovnosti a migraci obyvatelstva. Nabízí také metodické listy pro mateřské, základní i střední školy, kde jsou zpracované jednotlivé výukové oblasti naplňující cíle udržitelného rozvoje. V interkulturním vzdělávání jsou to především lekce – Méně nerovnosti, Konec chudoby, Kvalitní vzdělávání, Rovnost mužů a žen, Partnerství ke splnění cílů a Mír, spravedlnost a silné instituce. Každá lekce obsahuje časové rozvržení, podrobný popis aktivit pro žáky a pomůcky ve formě podpůrných videí, fotografií, textů, komiksů.

ADRA zapojení do školních vzdělávacích programů v problematice rozvojových zemí, životě v multikulturní společnosti a globalizovaném světě realizuje skrze edukační programy, které vedou žáky k vzbuzení aktivního zájmu o tuto problematiku. Projekt „Přestávka pro rozvoj“ přibližuje skrze informační plakáty, videa význam a zahraniční spolupráci České republiky a Evropské Unie v oblasti pomoci rozvojovým zemím. „Opravdový svět“ je dalším z projektů zaměřujících se globální rozvojové vzdělávání. Svě aktivitu směřuje na principy partnerství, participace, sociální spravedlnosti, solidarity, otevřenosti a kritického myšlení. V rámci tohoto projektu poskytuje metodické materiály pro učitele vedoucí k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích.

ADRA nabízí také možnost realizace programů pod vedením zkušených lektorů. Mezi současné nabízené programy orientované přímo na první stupeň ZŠ patří „Migrace a

cestování“, který přibližuje problematiku migrace a účely cestování mimo zábavu a turistiku, „Výlety do světa“, které seznamují s různorodostí, společnými znaky i odlišnostmi zemí třetího světa a „Daleké cesty“, programy zabývající se tematikou získávání a dovozu potravin, bavlněného oblečení, u dětí staršího školního věku také problematikou dětské práce v rozvojových zemích.

Velkou oporou pro multikulturní vzdělávání může být vzdělávací program *Varianty* nevládní neziskové organizace *Člověk v tísni o.p.s.*, který se podílel mimo jiné také na probíhající reformě školství v roce 2005. Svou činností se zaměřuje na aktuální globální témata a interkulturní vzdělávání. Napomáhá učitelům základních i středních škol efektivně pracovat v inkluzivním vzdělávání a s průřezovými tématy, zejména pak Multikulturní výchovou a Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Činnost zahrnuje také rozšiřování povědomí o lidských právech a rozvoj čtenářské gramotnosti. Na svých webových stránkách nabízí učitelům v těchto oblastech širokou škálu možných školení, kvalitní podpůrnou literaturu z oblasti teorie a prakticky využitelné metodické listy či inspirativní ukázky práce. Ve všech těchto materiálech jsou zahrnuty metody atraktivní pro dnešního žáka a zároveň splňující podmínky kvalitního a efektivního multikulturního vzdělávání.

Pro učitele vznikl v programu *Varianty* projekt „Otázkami k rozvíjení demokratických hodnot“, který připravuje pedagogy na zavádění principů multikulturní výchovy života školy. Přináší způsoby práce s výukovými inovativními nástroji, především deskovými hrami, komiksy a videi. Cílem je posilovat prevenci rizikového chování, jakým je extremismus, rasismus, xenofobie, netolerance a násilí.

Jednou z konkrétních výukových metod, která je blíže rozpracovaná v rámci programu *Varianty* je metoda *Persona Dolls*, kterou popisuje Felcmanová (2015). Jedná se o metodu nesoucí prvky dramatické výchovy a zaměřující se na práci s předsudky. Proces učení zahrnuje vytvoření „panenky s osobností“, která se stává prostředníkem mezi pedagogem a dětmi a jednotlivými dětmi navzájem. Každá vytvořená panenka má svůj vlastní příběh, jméno, domov a rodinu. Děti dané panenky zvou k rozhovoru a sdílí s nimi své důvěrné příběhy a zážitky. Panenky pomáhají eliminovat strach u dětí a jejich mluvení o sobě, svých starostech a záležitostech. Učí se čelit posměchu v důsledku svých odlišností, které nemohou ovlivnit a zároveň otevírají společenská témata. Tato metoda s sebou nese vysokou náročnost a v jistých případech může být až diagnostická nebo vést k odhalení trestní činnosti páchané

na dětech. Z těchto důvodů je nutností před samotným využíváním projít odborným školením, které program Varianty rovněž zajišťuje.

Za zmínku stojí zcela určitě také knihy určené dětem doplněné o metodické příručky pro učitele zabývajícími se otázkami světa kolem nás, které jsou dostupné na webových stránkách programu Varianty. Patří sem „Největší přání“⁸, kde se děti seznamují prostřednictvím příběhu plyšového koníka cestujícího z Asie do Evropy s migrací, jinakostí i hledáním společného. Kniha „Faridova jízda rikšou“⁹ pracuje s tématy lidských práv, migrací a vlastní identitou.

Nevládní organizace Na Zemi zabývající se globálním rozvojovým vzděláním a důstojným pracovním podmínkám, poskytuje rovněž možnosti multikulturního vzdělávání prostřednictvím literatury pro děti. Představuje pedagogům metodu „Global storylines“, která spočívá v možnosti propojení prvků příběhu a dramatické výchovy, což je pro žáky na prvním stupni základních škol velmi vhodné. V interkulturním vzdělávání přibližuje téma s konfliktem a vyrovnávání se s odlišností v příběhu „Obr od Bodláčí Hory“¹⁰. Na vzájemnou závislost a problematiku opouštění vlastního domova potom klade důraz v příběhu „Voda, důvod k odchodu“¹¹. Učitelům poskytuje i odborné školení a ukazuje další možnosti v této metodě. V rámci této organizace také vznikl cyklus vzdělávacích programů „Jinýma očima“, jehož cílem jsou poznávání sebe sama i svého okolí. Součástí jsou programy „Očima hraček“¹² a „Jinými dveřmi“¹³, které mají velmi podrobně propracované lekce a aktivity otevírající nové perspektivy a pohledy na svět kolem nás prostřednictvím běžných věcí, které nás obklopují a i přes stejný význam mají v různých částech světa odlišnou podobu, jako jsou hračky a obydlí.

⁸ STARÁ, Ester. *Největší přání* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2017 [cit. 2019]. Políčko. ISBN 978-80-87506-97-4. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3504_nejvetsti-prani.pdf

⁹ OBERMAN, Rowan. *Faridova jízda rikšou* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2018 [cit. 2019]. ISBN 978-80-7591-000-4. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3568_faridova-jizda-riksou.pdf

¹⁰ *Global storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Metodika příběhu Obr od Bodláčí hory* [online]. Brno: NaZemi [cit. 2019]. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/komplet_metodika_obr_od_bodlaci_hory.pdf

¹¹ *Global storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Metodiku příběhu Voda, důvod k odchodu v* [online]. Brno: NaZemi, 2016 [cit. 2019]. ISBN 978-80-88150-15-2. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/voda_duvod_k_odchodu.pdf

¹² OLÁH, Jitka, Eva MALÍŘOVÁ a Zuzana KOSTŘICOVÁ. *Očima hraček: manuál vzdělávacího programu : manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu Jinýma očima* [online]. Brno: NaZemi, c2013 [cit. 2019]. ISBN 978-80-905409-1-0. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/ocima_hracek.pdf

¹³ HOLCOVÁ, Martina. *Jinými dveřmi: manuál vzdělávacího programu : manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu Jinýma očima*. Brno: NaZemi - Společnost pro fair trade, 2011. ISBN 978-80-260-0693-0.

Všechny výše uvedené příběhy i podpůrné metodické materiály jsou dostupné na webových stránkách.

Obdobně orientované materiály poskytuje i vzdělávací nezisková *organizace ARPOK*, o. p. s.. Za zmínku určitě stojí metodický materiál „ANYANA – děti a svět“¹⁴, který zachycuje s využitím fotografií a příběhů život dětí v konkrétních zemích. Tato organizace nabízí také vzdělávací programy pod vedením lektorů zabývající se multikulturním vzděláváním na prvním stupni základních škol. Programy „Brenda ze Zambie“ a „Hyen z Vietnamu“ ukazují kulturní rozmanitost světa. Životní příběhy vrstevníků z jiné země dětem umožní odpovědět si na otázky, jak se jejich vlastní život liší a v čem je stejný.

Společností intenzivně za zabývající multikulturalitou světa a migrací je nezisková *organizace META*, která se zaměřuje zejména na rovné podmínky cizinců ve vzdělávání a pracovní integraci, což vede k úspěšnému začleňování do společnosti. K jejím činnostem patří organizace jazykových kurzů, pořádání konferencí a workshopů, seminářů. Mimo široké aktivity pro veřejnost, vznikl v rámci této organizace přímo pro pedagogické pracovníky informační a metodický portál inkluzivní škola, který poskytuje školám podporu při zavádění učebních postupů pro zlepšení vzdělávacích podmínek žáků cizinců. Poskytují odborná školení praktického zaměření pro pedagogy i asistenty pedagoga. Obsahem bývají otázky metod vzdělávání i hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Velkým přínosem jsou odkazy na legislativní rámec vzdělávání těchto žáků a podpůrné materiály pro podporu ve vzdělávání řešící otázky organizace výuky. Přímo na multikulturní vzdělávání odkazuje publikace „Jaká je škola u mě doma“¹⁵ určená primárně žákům staršího školního věku, ale jistě využitelná v 5. ročníku prvního stupně základních škol. Tato publikace doplněná o videa a konkrétní aktivity nabízí učitelům možnost na základě přepisů rozhovorů s cizinci zprostředkovat každodenní realitu z různých koutů světa. „Putování s Carly“¹⁶ je kniha určená přímo žákům mladšího školního věku a přibližuje téma migrace a osudy uprchlíků skrze

¹⁴ *ARPOK, o.p.s.* [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://arpok.cz/>

¹⁵ ČECH, Tomáš. *Jaká je škola u mě doma* [online]. Praha: Meta, c2012 [cit. 2019]. ISBN 978-80-260-2446-0. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jaka_je_skola_u_me_doma_meta.pdf

¹⁶ *META, o.p.s.: společnost pro příležitost mladých migrantů* [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>

příběh malé holčičky, která se ocitne na útěku z domova. Výhodou této knihy je dostupné filmové zpracování a metodická podpora učitelů.

Migraci a pomoci uprchlíkům v České republice se věnuje také nevládní, nezisková, humanitární *organizace OPU*. Mezi hlavní činnosti patří poskytování právního a sociálního poradenství cizincům v České republice. Pomocí aktivit podporujících integraci cizinců a organizací vzdělávacích programů pro veřejnost se snaží přecházet a eliminovat projevy xenofobie a rasismu. Přednášková činnost organizace zahrnuje například program „Multikulturní den“, který žákům v jednotlivých centrech přiblíží jiné země a jejich kulturní zvyky s využitím multisenzorálního přístupu vzdělávání. Součástí tohoto programu je poslech hudby, ochutnávka jídel i výtvarná dílna.

Multikulturní centrum Praha se zabývá se soužitím různých kultur v České republice a disponuje širokou nabídkou vzdělávacích, kulturních a informačních aktivit. Zprostředkovává informace pro děti, studenty, učitele, knihovníky i širokou veřejnost formou kurzů, mezinárodních seminářů, diskusí a literatury. Pro zájemce je v rámci tohoto spolku otevřena veřejná knihovna obsahující řadu publikací z oblasti multikulturality světa zahrnujících témata kultury, legislativy, politiky, národů a menšin, migrace, náboženství a umění.

Možnosti interkulturního vzdělávání zahrnuje také spolupráce s *Charitou České republiky*, která poskytuje sociální, zdravotní služby a pomáhá tak lidem v nouzi. Může jít o pomoc cizincům na našem území prostřednictvím darů a sbírek nebo pomoc v zahraničí skrze program Adopce na dálku, který zahrnuje finanční pomoc dětem z celého světa, kdy s osobou které pomáháte, můžete být formou dopisů v přímém kontaktu. Právě kvůli navázání užšího vztahu s dítětem z odlišného kulturního prostředí tento program využívá řada škol.

2. 4 Shrnutí teoretické části práce

Ze získaných teoretických poznatků vyplynulo, že multikulturní výchova se stává pro svůj praktický význam v každodenním životě nedílnou součástí vzdělávání ve školách, které zahrnuje vedle souhrnu vědomostí a dovedností také celkový psychosociální rozvoj jedince a jeho hodnotový systém. Vzhledem současnému trendu globalizace, který s sebou nese snazší přístup k informacím a setkávání lidí různých kultur, smýšlení, vnímají školy tuto problematiku jako aktuální a cíleně témata z oblasti mezilidských vztahů a multikulturality

světa zařazují do svých vzdělávacích plánů. Využívají zejména možnosti integrace tohoto průřezového tématu do jiných vzdělávacích oborů, na prvním stupni základních škol nejčastěji ve vzdělávací oblasti jazyka a jazykové komunikace, umění a kultury nebo oblasti člověk a svět. Oporou pro stanovení cílů a obsahů jim jsou vlastní školní vzdělávací programy, které vychází z podmínek rámcového vzdělávacího programu stanoveného státem. Významným prvkem vymezujícím pravidla pro vzdělávání rovněž určuje Ústava České republiky a školský zákon. V současnosti oba tyto dokumenty společně směřují k inkluzivnímu vzdělávání žáků, které mimo jiné zahrnuje i žáky z odlišných sociokulturních prostředí a zajišťuje jim rovné podmínky ve vzdělávání. Školy na tomto základě poskytují plnou podporu žákům, kteří to potřebují, především prostřednictvím poradenství, plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů a zapojením činnosti asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu.

Vyučovací proces se odvíjí mimo jiné od osobnostních rysů učitelů, zejména jejich myšlenkových směrů, přístupů uplatňujících v multikulturním vzdělávání, zkušeností a osobních kompetencí. Zaměření, výběr tématu, obsah hodiny i stanovení cílů vychází převážně z koncepce celé školy, osobnostních preferencí učitelů a z aktuálních potřeb žáků. Cíle se pohybují v rovině kognitivní a afektivní, kdy k jejich dosažení nejčastěji učitelé využívají uplatňování kombinace kulturně standardního a transkulturního přístupu v interkulturním vzdělávání. Mezi nejčastěji zařazovaná témata na prvním stupni základních škol patří lidské vztahy a kulturní diference, okrajově se pracuje s problematikou migrace, stereotypů a diskriminace ve společnosti. Při práci s individuálními žáky i celou skupinou jsou oporou učitelů zejména jejich získané oborově předmětové, psychodidaktické, psychosociální a komunikativní kompetence. Samotní žáci potom svými vztahy ve třídě i vlastní osobností zahrnující věková specifika, intelekt, temperament, charakter, motivaci a zkušenosti ovlivňují průběh vyučovací jednotky velmi významným způsobem. A to od vymezení obsahů a cílů, přes zvolené metody a formy vyučování až k využitým podpůrným materiálům a způsobu hodnocení.

Podle nejnovějších výzkumů vychází kvalitní multikulturní vzdělávání zejména ze čtyř základních pilířů zahrnujících principy pedagogického konstruktivismu, kritického myšlení, interakce a kooperace ve výuce, čímž dochází především k rozvoji klíčových kompetencí žáků nezbytných pro život. Takto ukotvená výuka dává prostor pro rozvoj hlubších myšlenkových operací, které se formují především prostřednictvím zajištění takových podmínek, které umožní vytváření vlastního poznání, vzájemnou spolupráci, diskuzi

a práci s informacemi. Vznikají tak situace, které umožňují nahlížení na problematiku z více úhlů pohledů a následně tak vedou k vytváření vlastních názorů a postojů. Ve školní praxi jsou tyto principy ve vyšší i nižší míře běžnou součástí vzdělávání. Vyučující využívají a střídají různé formy vyučování zahrnující frontální výuku, práci v kruhu, samostatnou práci žáků, skupinovou práci dosahující v určitých případech až kooperativní výuky. Z metod mohou volit z pestré škály takových, které svou podstatou vychází z posledních poznatků a trendů ve vzdělávání a přímo odráží výše uvedené základní pilíře. Mezi nejčastější činnosti žáků v multikulturním vzdělávání na prvním stupni základních škol patří diskuze, práce s textem a aktivity, které využívají a propojují metody dramatické, hudební a výtvarné výchovy. S problematikou se také pracuje skrze mezipředmětové vztahy a tematicky orientované projektové dny nebo mimoškolní akce v podobě výletů, exkurzí, návštěv divadel, muzeí a besed. Učitelé ve výuce pracují s podpůrnými materiály a pomůckami do výuky, které mají nejčastěji podobu obrázků, fotografií, knih a encyklopedií a filmu. Oporu jim poskytují také odborné semináře, publikace a vzájemné sdílení zkušeností s dalšími pedagogy ve škole i mimo ni.

Informace o různých etnikách, národech, kulturách, dalších sociokulturních skupinách a jejich zvycích, tradicích, náboženství poskytují ve velké míře také organizace zabývající se multikulturalitou a globalizací světa. Poskytují rovněž podpůrné materiály do výuky ve formě metodik, fotografií a textů, které přímo odráží aktuální situaci v České republice i ve světě.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍ PRAXI

3. 1 Cíle výzkumu

Teoretická část diplomové práce se zabývá vymezením multikulturní výchovy na prvním stupni základních škol. Popisuje právní podstatu, vzdělávací politiku, zaměřuje se na klíčové dokumenty. Sleduje současné myšlenkové směry, přístupy, trendy a samotný vyučovací proces včetně faktorů ovlivňujících multikulturní vzdělávání, přibližuje osobnost učitele i pestrou škálu jeho možností a metod. Tvoří tak základní východisko pro empirickou část, která zjišťuje, jaké metody, formy práce jsou v praxi uplatňovány a jaké podpůrné materiály využívány v návaznosti na samotný přístup učitele a jeho multikulturní kompetence. Zásadní výzkumné otázky, které jsem si stanovila, zní: *Jakým způsobem jsou naplňovány cíle multikulturního vzdělávání na školách? Jaké jsou představy učitelů o realizaci multikulturní výchovy na prvním stupni ZŠ?*

Cílem výzkumu bylo odpovědět si na tyto otázky pomocí zmapování konkrétních způsobů realizace multikulturního vzdělávání na dvou vybraných základních školách a následným srovnáním škol mezi sebou. Vzhledem k tomu, že jsou to školy „kontrastní“, pokud jde o počet přítomných kulturně odlišných žáků, předpokládala jsem, že mezi nimi bude rozdíl v přístupu, postojích učitelů, jejich volbě forem a metod práce i frekvenci zařazování multikulturní výchovy do hodin.

3. 2 Příprava kvalitativního výzkumu

Výzkumná část práce byla realizována kvalitativní formou a jako stěžejní metoda pro sběr dat byla využita případová studie dvou vybraných škol. Podkladem pro tyto kazuistiky byla návštěva škol, pozorování vyučovacích jednotek a následný hloubkový rozhovor s vyučujícími, tak jak jej popisuje Švaříček (2007). Základním kritériem bylo vybrat školy, které mi umožní obsáhnout co možná nejširší a nejrůznorodější přístupy v multikulturním vzdělávání, abych je mohla následně porovnat. Proto jsem volila takové školy a učitele, kteří se danou problematikou hlouběji zabývají. Výzkumným vzorkem mi byli vyučující a žáci na prvním stupni těchto škol, zejména potom paní učitelka A ze základní školy 1, Mělník a paní

učitelka B ze základní školy 2, Praha, které se mnou spolupracovaly dobrovolně. Obě paní učitelky v minulých letech postupně prošly ročníky celého prvního stupně, tudíž jejich zkušenosti jsou s ohledem na věková specifika dětí prvního stupně obdobné.

Samotný výzkum probíhal prostřednictvím návštěv výše uvedených škol. Na školách jsem se před samotným výzkumem zaměřila na prostudování a analýzu dokumentů - školní vzdělávací programy, výroční zprávy a webové stránky zachycující „život“ školy, abych více porozuměla konceptu daného školního prostředí a zjistila, jestli zvolené školy budou splňovat podmínky mého záměrného výběru.

V první fázi jsem navštívila vyučovací hodiny cíleně zaměřené na multikulturní vzdělávání, jejichž obsahy a cíle jsem předem neznala. Volila jsem formu přímého, otevřeného, zúčastněného pozorování, což mi umožnilo sledovat pozorované jevy v daný čas v prostředí, kde se odehrávají. Všichni přítomní byli o mé návštěvě předem informováni. Samotné pozorování bylo zaměřené zejména na práci a volené prostředky učitele. Zahrnovalo uplatňované přístupy, metody, formy práce a pomůcky, podpůrné materiály využívané ve výuce. Nedílnou součástí bylo také pozorování činností žáků a míry jejich zapojení, které mi pomohlo sledovat naplňování stanovených cílů multikulturní výchovy a efektivitu celého procesu.

Druhou část výzkumu jsem věnovala následným hloubkovým rozhovorům s vyučujícími, což mi umožnilo vytvořit si komplexní představu o multikulturním vzdělávání na této škole. Využila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, který zahrnoval předem připravená témata a konkrétní otevřené otázky tvořící jádro výzkumu. Cílem rozhovoru bylo zejména zachytit myšlenkový směr, přístup vyučujícího a způsob, jakým přemýšlí o multikulturním vzdělávání. Dále potom proniknutí do edukačního procesu z pohledu jeho praktické zkušenosti. Zaměřila jsem se také na informovanost učitele o dostupných materiálech, programech, pomůckách, volené metody a formy i mimoškolní aktivity. V neposlední řadě také na činitele ovlivňující multikulturní výchovu, zejména skupinu žáků.

Úvodní otázky odkazovaly na školní prostředí a klima. Cílem bylo zajistit příjemnou atmosféru a uvolněnost hovoru, aby bylo možné plynule přejít k otázkám hlavním, pro které jsem předem stanovila celkem pět stěžejních okruhů, které mapují jednotlivé oblasti teoretické části této práce a společně směřují ke stanoveným cílům:

1. *Obsahy a cíle vzdělávání:* Jakým způsobem je multikulturní vzdělávání ukotveno ve vzdělávacím programu školy? Jaké postavení má ve Vašich tematických plánech? Jakým tématům a oblastem věnujete největší pozornost?
2. *Osobnost učitele:* Jaký by měl být učitel multikulturní výchovy? Jaké kompetence učitele multikulturní výchovy považujete za zásadní?
3. *Vyučovací proces:* Jakým způsobem připravujete hodiny multikulturní výchovy? Kde nacházíte inspiraci? Jaké využíváte v hodinách multikulturní výchovy činnosti, metody a formy práce? Jaké pomůcky a další podpůrné materiály? Pracujete cíleně s multikulturními tématy i v rámci mimoškolních aktivit?
4. *Činitelé ovlivňující vyučovací proces:* Jak ovlivňuje skupina hodinu multikulturní výchovy? Jaké jsou edukační potřeby žáků?
5. *Reflexe:* Jak byste kriticky zhodnotila multikulturní vzdělávání na Vaší škole?

Součástí rozhovoru byly také otázky navazující, dodatečné, díky kterým bylo možné odpovědi rozšířit a získat hlubší a detailnější vhled do problematiky. Dále potom otázky dynamické, zajišťující vzájemnou interakci a stimulaci respondenta a ukončující, které byly zaměřené na společnou budoucí spolupráci.

3.3 Realizace výzkumu

Samotný výzkum probíhal ve školním roce 2018/2019 na základních školách 1 a 2. Na každé ze škol jsem strávila jeden den, který jsem věnovala seznámení se školním prostředím, vyučujícími a prostudování školních vzdělávacích programů a dalších dokumentů, jejichž výsledky jsou zahrnuty v samotném úvodu kapitol 3.4 a 3.5. Další den jsem potom v rámci dopoledne pod vedením a s doprovodem jedné vybrané paní učitelky (paní učitelky A ze základní školy 1 a paní učitelky B ze základní školy 2) navštívila výukové bloky zaměřené na multikulturní vzdělávání žáků. Jednotlivé odučené vyučovací hodiny jsou zachyceny v podkapitolách 3.4.1 a 3.5.1. Součástí jsou také reflexe, které blíže upozorňují na sledované jevy vycházející z cílů této práce. Jedná se především o volené výukové metody, formy a materiální zajištění zohledňující základní pilíře kvalitního multikulturního vzdělávání. V odpoledních hodinách jsem potom s těmito vyučujícími provedla hloubkové rozhovory, které jsou společně s vlastním komentářem blíže rozepsány v podkapitolách 3.4.2 a 3.5.2. Tyto komentáře navazují na hospitace i samotný rozhovor a snaží se podat

komplexní představu o dané problematice. Vychází především z myšlenkových směrů a přístupů učitele, jeho kompetencí a samotného vyučovacího procesu. Pro snazší orientaci v textu jsou komentáře zapisovány kurzívou.

3. 4 Základní škola 1, Mělník

Základní škola 1 z Mělníka je městskou školou, která poskytuje úplné základní vzdělání pro děti ve věku 6 až 15 let. V současné době jí navštěvuje přibližně 600 dětí. Za cíl si klade především plně rozvinout potenciál svých žáků a naplnit závazky plynoucí ze školního motta zachycující větu: „Chodíme do školy rádi!“. Svou činností se v posledních letech zaměřuje na diferencovanou výuku a individuální přístup. Zvláštní pozornost věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji jde o žáky se specifickou poruchou učení a žáky se sociálním znevýhodněním. Ve škole se vyskytují v nižší míře také žáci nadaní a žáci s odlišným mateřským jazykem. Obvykle jsou zde zastoupeny příslušníci romské a ukrajinské národnosti. Na škole je pouze jeden žák, pocházející z Vietnamu, který nemluví plynule česky. Ve třídách, kde se vyskytují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou při práci přítomní asistenti pedagoga. Těmto žákům je také poskytnuta podpora vymezená plánem pedagogické podpory, případně individuálním vzdělávacím plánem. Pro rodiče těchto i ostatních žáků je plně k dispozici Školní poradenské pracoviště, které je tvořeno výchovným poradcem, metodikem prevence a speciálním pedagogem. Mimo to je přítomen na škole také školní psycholog. Škola navazuje užší spolupráci s rodiči, je také držitelem certifikátu „Rodiče vítáni“. Součástí školy je školní družina a školní klub, který svou činností pokrývá zájmové útvary i jednorázové tematické školní i mimoškolní akce. Učitelé se snaží reagovat na současné trendy ve vzdělávání, plně využívají ve výuce prvky dramatické výchovy, projektové vyučování, moderní techniku i možnosti výuky ve venkovním prostředí, pracují s metodami formativního hodnocení. Škola spolupracuje s Pedagogickou fakultou Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

3. 4. 1 Průběh hodin s ohledem na činnost učitele

Na pozici poradkyně ředitele pro záležitosti prvního stupně pracuje již řadu let paní učitelka A, která mi umožnila pohyb po škole, přístup k dokumentaci a návštěvu vyučovacích

hodin. Celkem jsem měla možnost vidět dva odučené tematické bloky zaměřené na interkulturní vzdělávání, všechny pod vedením výše uvedené paní učitelky. S mou návštěvou předem počítala a snažila se mi podat reálnou představu o tom, jak výuka multikulturní výchovy v praxi na této škole běžně probíhá.

Ranní vyučovací blok byl odučen ve třetím ročníku, trval tři vyučovací hodiny a orientoval se na seznámení s různými kulturami a tradicemi. Paní učitelka kladla důraz na myšlenku, že setkání s odlišností je naprosto přirozené, může být pro náš život prospěšné, obohacující a odlišnost tedy nepředstavuje negativní jev. Ústřední podpůrnou pomůckou pro práci byly velké sluneční brýle, které usnadňovaly porozumění, vše tematicky provázaly a zároveň zprostředkovávaly různé „pohledy“ lidí na svět kolem nás. První hodina probíhala v kruhu společně se všemi dětmi. Paní učitelka si zde nasadila brýle a vyprávěla žákům příběh, kde vycházela z myšlenky, že každý člověk se dívá na svět skrze jiné brýle, protože jeho zkušenosti, znalosti a povaha jsou odlišné. Tyto brýle mají mimo tvaru a velikosti především jinak zabarvené skla, skrze které se člověk přímo dívá na okolí. Podobné zabarvení mají mezi sebou pouze příslušníci různých národů. Češi, protože mají podobnou historii a zvyklosti, mají brýle zabarvené do žluté barvy, i když každý ve svém, jiném odstínu. Cílem bylo navodit téma a dílčí atmosféru pro práci. Skrze vyprávění o slunečních brýlích, probíhala velmi otevřená diskuse opřená o životní zkušenosti žáků a vycházející z jednoduché otázky: „Už se někdy někdo jiný díval na stejnou věc jinak než vy?“. Tato otázka v dětech vyvolávala velmi emotivní reakce a paní učitelka postupně směřovala diskusi od dětských zkušeností z rodin a školy ke zkušenostem z poznávání nových osob a míst, cestování. Tímto se paní učitelka přesunula k různým státům světa a s dětmi pojmenovala, co může být pro Čechy v zahraničí nezvyklé, jiné a nové pomocí diskuse nad fotografiemi, vycházející zejména z asociací dětí. Tyto fotografie zachycovaly Zambii, Grónsko, Japonsko, Arábii, Spojené státy americké, Indii a Rusko. Aby byl zajištěn oboustranný pohled na situaci, mohl si vždy po prohlédnutí série obrázků dobrovolník nasadit brýle. Nasazením se stal příslušníkem kultury na fotografii, viděl svět jeho pohledem. Jeho úkolem bylo navštívit Českou republiku a nahlas se podívat, co je u nás pro něj nezvyklé, jiné a nové. V poslední části paní učitelka více rozvinula příběh o brýlích a zmínila cestování. Samotné vyprávění směřovalo k tomu, že i když jsme v jiné zemi, stále máme nasazené české žluté brýle, které odrážejí celý náš život. Pokud budeme chtít poznat kulturu jinou, pořídíme si jejich brýle, například při cestě do Japonska to budou modré. Protože ale ty naše nemůžeme jednoduše sundat, naše pohledy se promísí a odnese si dojem, že Japonsko je zelené. Podpůrnou pomůckou pro tuto myšlenku

byly paní učitelce barevné folie, které zpřehlednily a poukázaly na problém. Tato myšlenka byla poté opět rozebrána v diskusi, kde se snažili žáci řešit problematiku, kdy je dobré mít rozdílné pohledy a kdy nás to naopak může omezovat.

Po krátké pauze pokračoval tento blok dále skupinovou prací. Děti byly rozdělené do šesti skupin pomocí rozlosování zmenšených barevných papírových brýlí. Barva brýlí určovala pracovní zaměření skupiny, které bylo orientované na životy dětí a kulturu v jednotlivých státech světa – Hyen z Vietnamu, Turbold a Uuganbayar z Mongolska, Brenda ze Zambie, Carlos z Angoly, Nelu a Gabi z Moldavska a Pavle ze Srbska. Úkolem skupin bylo zpracovat přehledový plakát, kde je zachycena konkrétní osoba a tradiční prostředí odkud pochází, jeho kultura. Součástí byla podobizna samotného dítěte s komiksovou bublinou s vepsaným pozdravem v jeho řeči, fotografie, obrázky, mapa, zjištěné informace a zvětšené barevné brýle ukazující, jakým způsobem se může dívat na Českou republiku. Zadání dostali žáci stanovené předem od paní učitelky stejně jako veškeré podpůrné materiály pro zpracování. Samotné zadání mělo formu otázek a úkolů a směřovalo tak přímo k vypracování celkového výstupu. Na závěr probíhala prezentace dětských plakátů, kde představovali příběh svého dítěte a jeho zemi a kulturu.

Výše popsaná vyučovací jednotka byla odrazem spíše kulturně standardního přístupu ve vzdělávání multikulturní výchovy, zejména při práci v kruhu. Paní učitelka se zaměřovala na práci se skupinami stejného etnika a jejich kulturou vykazující charakteristické společné znaky. Prvky transkulturního přístupu byly obsaženy při tvorbě plakátu, kde součástí podpůrných materiálů byly i texty zachycující reálné životní situace a zkušenosti dětí z cizích zemí, se kterými se mohli žáci ztotožnit. Diskuse žáků nad fotografiemi a práce na přehledovém plakátu poukázala na fakt, že toto téma je pro děti velmi přitažlivé. Důvodem mohla být i volba pro děti netradičních prostředí. Podpůrný materiál byl velmi vhodně zvolen a žákům umožňoval porozumět problematice a plně se věnovat zadaným úkolům. Vyžadoval velkou přípravu ze strany paní učitelky, neboť obsahoval mimo jiné fotografie, mapy, texty s konkrétními příběhy dětí a texty o daných zemích sestavené přímo paní učitelkou tak, aby svou náročností odpovídal cílové skupině. Tento blok zahrnoval frontální výuku i skupinovou práci žáků přibližně ve stejné míře, využita byla také práce v kruhu. Paní učitelka pracovala především s metodami diskusními a výtvarnou výchovou, v oblasti dramatické výchovy potom s hrou v roli a prací s příběhem. V hodině se také objevila práce s textem a čtení s porozuměním, které bylo řízené formou hledání požadované informace na zadané otázky v příložených textech. Naplněné cíle z oblasti multikulturního vzdělávání byly zcela určité

kognitivní i afektivní povahy. Celkově odučený tematický blok působil velmi dobře, přičemž velkou roli zde zcela jistě hrála osobnost paní učitelky, která díky svým psychosociálním a komunikativním kompetencím skutečně dovedla některé žáky k porozumění samotné podstaty problému. V průběhu vyučování jsem, zejména při práci v kruhu, pociťovala, že některé části byly pro děti již velmi dlouhé kvůli snaze obsáhnout široké spektrum kulturních prostředí. Další rizika spočívají ve velkém důrazu na skupinovou identitu a vzájemné srovnávání, hledání rozdílnosti jednotlivých kultur, což provázelo celý tematický blok. U některých žáků může vést tento přístup k vytváření stereotypů a pocitu odcizení.

Druhý z vyučovaných bloků byl realizován s žáky pátého ročníku, i tento pracovní blok trval tři vyučovací hodiny. Cílem bylo vzbudit zájem dětí o mezinárodní dění, tradice a zvyky v Evropě a samotný život v evropském prostoru. V první části hodiny se paní učitelka posadila s dětmi do kruhu, kde rozložila mapu světa. Žáci měli za úkol přinést si z domova jednu pohlednici, kterou dostali od někoho z dovolené, ať už ze zahraničí nebo z České republiky. Kdo neměl pohlednici, mohl donést také fotografii z dovolené. Společně potom, každý z žáků krátce popsal, proč vybral právě tuto, řekl, odkud pochází a položil ji na daný světadíl. Na konci kruhu byla samozřejmě největší sbírka na Evropě, na což paní učitelka navázala povídáním a diskusí o Dnu Evropy, mezinárodních vztazích, Evropské unii, pracovních a studijních příležitostech i samotném cestování. Celá tato diskuse vycházela ze zkušeností dětí a dále rozšiřovala jejich myšlenky. Následovala práce ve skupinách, kdy žáci byli rozděleni podle míst, kde běžně sedí pouhým otočením židlí. Paní učitelka promítla na tabuli mapu Evropy, která zachycovala jednotlivé státy, hlavní města, vlajky a zmenšené obrázky zachycující jejich tradiční kulturu, památky, oblečení, pokrmy, světové značky, zvyky. Tuto zmenšenou mapu dostali žáci také do svých pracovních skupin a jejich úkolem bylo založit si vlastní cestovní kancelář, která se snaží nabízet zajištění přestěhování do jedné ze zemí Evropy. Cestovní kancelář byla schopná zajistit úplně vše od bydlení až k zaměstnání a škole. Každá skupina potom podle zadání učitele, které mělo podobu bodů, měla za úkol vytvořit „vizitku“, prezentaci o dané zemi. K dispozici byl žákům počítač, encyklopedie a výtvarný materiál. Podle zadání tak měly být součástí informace o názvu země, hlavním městě, vlajce, stavbách, přírodních zajímavostech, typickém výrobku a zvycích, pokrmech, případně zajímavosti ve formě vynálezů nebo významné osobnosti pocházející z této země. Výtvarný materiál sloužil k vytvoření případného obrazového materiálu, modelů. Po prezentaci žáci společně s paní učitelkou diskutují o tom, jestli by využili nabídky takové cestovní kanceláře a jaké může mít stěhování do cizí země výhody a nevýhody pro jejich

vlastní běžný život. Paní učitelka nechávala v tuto chvíli diskusi velmi otevřenou, pouze zachycovala a rozvíjela přicházející myšlenky. Po vyjádření názorů žáků navázala na aktivitu s pohledy a přečetla dopis dívky Alenky, která žije s rodinou v České republice a pochází z Vietnamu. Dopis zachycuje její běžný život v České republice a poukazuje na to, co máme všichni společné i kulturní rozdíly a mezilidské vztahy. Po přečtení paní učitelka pustila krátký dokumentární film „Tak to vidím já – Mia“, který rovněž zachycuje život dívky, která má rodiče pocházející z Vietnamu a všichni společně žijí trvale na našem území. Po zhlédnutí paní učitelka přečetla poslední z příběhů, který se věnuje stejnému tématu - Vojta z České republiky. Po těchto aktivitách otevřela znovu diskusi, jejímž cílem bylo mluvit o životě cizinců na našem území. V návaznosti na představu sebe jako cizince v jiné zemi i zkušenosti z pohledu příslušníka minoritní skupiny diskuse postupně přecházela k otázkám mezilidských vztahů, porozumění, toleranci, ale i stereotypům, predsudkům a diskriminaci.

Tento výukový blok mě v první části svým ryze kulturně standardním přístupem příliš neoslovil, protože jsem nedokázala předvídat, kam budou aktivity dále směřovat a svou podstatou mi připomínal spíše výuku Zeměpisu, i když velmi hezky propracovanou. V poslední části jsem porozuměla celému smyslu, provázanosti bloku a ocenila skrytý záměr, protože následná práce s individuálními osobnostmi a příběhy dětí by pravděpodobně neměla takový účinek bez předchozích aktivit nebo pokud by byl cíl zřejmý již od začátku. V tuto chvíli došlo vedle naplnění kognitivních cílů také k těm afektivním skrze zapojení více principů z transkulturního přístupu multikulturního vzdělávání. I v této vyučovací jednotce jsem ocenila podpůrné materiály, které měla paní učitelka pro práci připravené, zejména obrázkovou mapu, video a texty s příběhy dětí. Metody a formy zahrnovaly frontální vyučování, skupinovou práci, práci v kruhu a především diskuse. Ty zde měly velmi emotivní charakter, ale žáci se díky psychodidaktickým kompetencím paní učitelky a dodržování zásad komunikačních pravidel skutečně postupně propracovávaly k přesným formulacím svých myšlenek a názorů. Bohužel pro toto téma nezbylo dostatek času a nemohlo se dále hlouběji rozvíjet například využitím dalších možností diskusních metod nebo prostřednictvím práce s textem ohledně života cizinců v České republice nebo naopak příslušníků českého národa žijících trvale na jiném území, v jiném státě.

3. 4. 2 Rozhovor s vyučujícím

Po návštěvě takto vedených hodin, probíhal samotný rozhovor. V přepisu jsem vynechala pouze první a poslední část, kdy se nezabýváme přímo problematikou multikulturního vzdělávání.

Jakým způsobem je obsažena multikulturní výchova na 1. stupni ve vzdělávacím programu Vaší školy?

Ve školním vzdělávacím programu je multikulturní výchova součástí povinných projektů. Na prvním stupni jsou to projekty „Sluneční brýle“ a „Cestovní kancelář“, oba jsi vlastně dnes viděla, i když jsem si je trochu pozměnila. Mimo to se na multikulturní výchovu zaměřuje podle potřeby třídní učitel a školní psycholog, kteří spolu vytváří jednou za čas programy pro děti. Někdy se třída účastní divadla nebo jiného výletu, který je na toto téma. Ale to také závisí na třídním učiteli, jestli třídě takový program zajistí. Určitě se multikulturní výchova vyučuje v hodinách prvouky a vlastivědy. Umím si představit, že se toto téma objeví například i v českém a anglickém jazyce.

Jak vznikaly tyto projekty?

Bylo to v době, kdy se vytvářel školní vzdělávací program. Takové projekty máme pro všechna průřezová témata. Pan ředitel má zkušenosti s tím, že je dobré mít všechno doložitelné. Tak se rozhodl dát částečně volnost vyučujícím, ale zavedl i tyto povinné projekty, aby měl jistotu, že se multikulturní výchova skutečně učí. Jsme opravdu velká škola.

Kdo je jejich autorem? Mění se nějak s odstupem času?

Zpracovala je tenkrát jedna paní učitelka, která tu dnes už neučí. Nebo zpracovala, ona spíš vybrala lekce z knížek, které se jí líbily. To co tenkrát vytvořila, se v podstatě od té doby nezměnilo. Ale ty lekce jsou povedené. Trochu o učení, trochu zážitkové a děti určitě baví. Určitě se také dozví spoustu věcí o jiných národech a jejich kultuře. Taky je dobrý, že učitel nemusí nic dlouze připravovat, protože všechno je hezky ve složce a celkově odučit ty projekty není náročné.

Mluvíme o učitelích. Jaký by podle Vás měl být dobrý učitel multikulturní výchovy?

No, to je těžký. Já mám ráda, když má v sobě učitel takový ten „oheň“ a je vidět, že to co učí, ho baví, protože to potom přenáší i na děti. Myslím, že multikulturní výchovu nemůže

učit někdo, koho to zase tolik nezajímá, protože dělat to napůl potom nemá smysl. Rozhodně by neměl mít předsudky proti nějaké rase nebo kultuře a musí mít takový ten všeobecný přehled o celém světě. Taky je potřeba počítat s tím, že se v takové hodině může setkat s různými projevy žáků a to bývá někdy hodně těžké zareagovat.

Jak vlastně ovlivňuje skupina žáků vyučovací proces?

Dost. Opravdu. Já jsem třeba ty samé projekty odučila v různých třídách a můžu říct, že rozhodně neprobíhaly stejným způsobem. Celkově hodiny multikulturní výchovy jsou nepředvídatelné. Někdy se podaří, někdy vůbec. Záleží na tom, jaké mají děti zkušenosti a názory z domova, protože to se hodně projeví. Taky se o hodně hůř pracuje se starší skupinou, která je v pubertě. Menší děti jsou většinou tolerantnější a více fascinované a vtažené do hodiny. U těch starší je důležité, jaká je to třída jako skupina a jaké tam mají mezi sebou vztahy.

Na jaké potíže ze strany žáků při vyučování nejčastěji narážíte?

Žáci mají celkově potíže zformulovat smysluplně vlastní názor. Při diskusích je pro ně těžké opravdu věcně argumentovat, nenechat se unést pocity. Stává se taky, že se vyjadřují velmi nevhodně, mají různé připomínky nebo situaci zlehčují. Na učiteli potom je, aby dokázal diskusi korigovat a tyhle projevy vhodně usměrňoval.

Vypadá to, že to nemá učitel v tomto ohledu snadné. Zkusme se na to podívat z druhé strany. Co naopak žáky nejvíce zajímá?

Oni celkově mají hodiny multikulturní výchovy rádi a zajímají se o probíraná témata, nebo alespoň já mám z toho takový pocit. Jde o to, že se zde může zapojit opravdu každý, třeba i slabší žák. Asi nejvíce se zajímají o kultury, které jsou hodně odlišné od naší nebo pokud je ve třídě cizinec tak o zemi, ze které pochází. Rádi pracují s fotografiemi a příběhy. Většinou se mi osvědčilo zadávat výtvarné zpracování daných úkolů nebo řešení problémů formou scének.

Kde berete inspiraci při přípravě multikulturní výchovy?

Já využívám ty předem připravené projekty. Potom už několik let pracuju s materiály ANYANA – děti a svět, které jsou opravdu krásně zpracované a stačí je jenom použít. Jsou tu příběhy skutečných dětí s fotkami, tipy do výuky i základní informace o dané zemi. Příznám

se, že další materiály nesháním, protože tyhle mi vyhovují. Až na nějaké další narazím, určitě si sbírku rozšířím.

Jaký druh materiálů byste ocenila?

Nejvíce asi nějaký film o životě a zvycích lidí z jiných kultur. Já mám v počítači jenom jeden takový seriál, ale je už opravdu hodně starý. Také bych využila víc textů ze života cizinců, protože to děti vždycky nejvíc zajímá. Rádi si představují, jak vypadá třeba škola nebo dům jinde a srovnávají si to se sebou. Vždycky to velmi prožívají a vznikají diskuze o tom, kdo to má lepší.

Jakým tématům se při hodinách nejvíce věnujete?

Nejčastěji jsou to různé národy a kultury a jejich zvyky a tradice. Potom se také věnujeme světovým náboženstvím a samozřejmě mezilidským vztahům. Ale nezapomínáme ani na vlastní kulturu a tradice. Dalšími tématy jsou menšiny, diskriminace, rasismus.

Jaké využíváte v hodinách multikulturní výchovy metody a činnosti pro žáky? Jaké používáte pomůcky?

V hodinách pracujeme všichni společně, samostatně i ve skupinách. Asi nejvíce využívám práci s textem a fotografiemi. Ráda propojuju multikulturní výchovu s činnostmi z výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Ty projekty a metodiky mi dost pomáhají v tom zpracovat téma zážitkově. Zařazuju i aktivity a hry z osobnostně sociální výchovy, aby posilovala dobré vztahy dětí ve třídě.

Vyučujete multikulturní výchovu i v rámci běžných hodin?

Určitě ano. Dobře se mi to spojuje s výtvarnou a hudební výchovou, když je hodina nějak tematicky zaměřená. Taky texty v čítance se dají využít, třeba jsou tam pohádky z celého světa nebo různé příběhy z jiných zemí. Já jiné předměty, kde by se to dalo dobře propojit, už delší dobu neučím, vlastně už potom učím jenom matematiku a tělocvik, ale určitě v cizích jazycích nebo ve vlastivědě a přírodovědě zapojují učitelé multikulturní výchovu víc.

Na začátku jste zmiňovala, že mohou učitelé zařizovat i programy pro děti mimo školu. Využíváte nějaké?

Ano, pravidelně každý rok chodíme na cestopisné přednášky nebo spíš besedy z cyklu Kouzelná planeta. Také navštěvujeme představení divadla Abraka Muzika, které se věnuje mezilidským vztahům. Oba programy jsou velmi kvalitní a v průběhu pracují s dětmi.

Máte ve škole nějaké celoškolské akce zaměřující se na multikulturní vzdělání?

Ne, to bohužel úplně nemůžu říct. Jako akcí máme mnoho, ale vyloženě na multikulturní výchovu ne. Vím jenom, že třeba školy v přírodě mají holky tematicky zaměřené a je tam i téma „Cesta kolem světa“ nebo „Indiánské léto“, ale to není pro všechny třídy školy. Pak sem taky jezdí zahraniční studenti z projektu EDISON, kde vyprávějí o zemích, ze kterých přijeli – letos to byla Čína, Filipíny, Indonésie a Ázerbájdžán, ale chodí jenom do hodin angličtiny, takže to je jenom pro žáky od třetí třídy, my máme angličtinu totiž až od třetí třídy.

Kam byste chtěla, aby se multikulturní vzdělávání na této škole dále vyvíjelo? Kde myslíte, že má ještě své „rezervy“?

Myslím, že největší problém je v tom, že někteří učitelé to nechtějí učit, protože se bojí, kam se to může vyvinout, drží se při zemi, vyhýbají se diskusi. Většinou potom jenom seznámí děti s jinou zemí nebo náboženstvím přes film nebo referáty dětí, ale podstatou mezilidských vztahů se vlastně nezabývají. Takže se vlastně jenom odučí v rámci projektu jedna, dvě hodiny a dál už se tomu nevěnují. Ale to je prostě učitel od učitele.

Z odučených hodin a následného rozhovoru je patrné, že paní učitelka pociťuje potřebu hlouběji se zabývat problematikou systematického multikulturního vzdělávání. Má osobní zkušenosti i teoretické znalosti z problematiky, což je v hodinách určitě přínosem. Svou výuku opírá o materiální zajištění a pomůcky, které má na vysoké úrovni. Z metod a forem výuky využívá především frontální výuku, práci v kruhu, skupinovou práci a diskuse. Do hodin také vědomě vnáší v rámci mezipředmětových vztahů prvky z výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Snaží se o užší vazbu s reálným životem žáků a posílení mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Svými aktivitami naplňuje cíle kognitivní i afektivní, přičemž využívá obou přístupů v multikulturním vzdělávání. Ze své podstaty více ovšem inklinuje k přístupu kulturně – standardnímu a svým již ověřeným postupům a způsobům práce, nové trendy v interkulturním

vzdělávání spíše nesleduje. Stejně tak tomu je v rámci celé základní školy 1, kde probíhá multikulturní vzdělávání na prvním stupni spíše v izolované formě v rámci předem stanovených projektů, které v posledních letech i přes vyvíjející se geopolitickou situaci a nárůst přítomnosti žáků – cizinců na škole neprocházely žádnými úpravami. Z tohoto důvodu zde například nebylo využíváno ve vyšší míře metod odrážející přístup pedagogického konstruktivismu, kritického myšlení nebo kooperace. Další způsob, jakým je zde realizováno interkulturní vzdělávání, jsou vyučovací hodiny, kde se tato problematika stává přímou součástí obsahu některého z vyučovaných předmětů nebo pravidelné tematicky zaměřené třídní akce, případně školy v přírodě. Škola se také minulý rok zapojila do projektu EDISON, ve kterém chtějí vyučující pokračovat i v dalších letech.

3. 5 Základní škola 2, Praha

Základní školu 2 v Praze, určenou pro žáky 1. až 9. tříd asi nejlépe vystihuje vlastní motto, které zahrnuje myšlenky individuálního přístupu k žákům v rodinném prostředí plném respektu a pochopení ze strany učitelů. Je zřejmé, že svou činností se snaží vytvářet pozitivní partnerské vztahy a liberální klima. Tento přístup je podpořen činností třídní samosprávy a školního parlamentu. Školní vzdělávací program „KUK“ (komunikace – učení – klima) je odrazem individuálního přístupu k žákům, kterých je v současné době přibližně 700. I přesto je zde přítomné pozitivní klima s přátelskou a rodinnou atmosférou, škola je držitelem certifikátu „Rodiče vítáni“. Důraz je kladen především na všestranný osobnostní rozvoj žáků. Je zde patrná poměrně vysoká míra integrace. Přibližně 7% z celkového počtu tvoří žáci se specifickými poruchami učení a 7% jsou žáci cizí národnosti. Z tohoto důvodu je škola zapojena do projektu „Metodická podpora, vzdělávání a zvýšení kapacit odborných pracovníků za účelem inkluze cizinců a menšin na ZŠ Kunratice“. Tento projekt umožňuje mimo jiné i práci asistentů pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kterým mohou poskytovat podporu nejen přímo ve vyučovací hodině, ale také formou individuálních sezení věnovaných rozvoji řečových dovedností prostřednictvím konverzace, čtení nebo práce s obrazovým materiálem. Škola poskytuje podmínky pro rozvoj rovněž žákům nadaným. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče je zřízené školní poradenské pracoviště tvořené školním psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Žáci se běžně setkávají s asistenty pedagoga a modelem párového vyučování. Učitelé školy ve výuce zapojují inovativní prvky

ve vzdělávání. Využívají především konstruktivistický přístup ve vzdělávání. Dále se plně se věnují a pracují s metodami dramatické výchovy, RWCT, projektové výuky a využívají další metody s využitím techniky nebo výuky ve venkovním prostředí. Pro žáky je k dispozici školní družina i školní klub, který zahrnuje zájmovou činnost žáků. Škola dále pravidelně pořádá tematicky zaměřené školní i mimoškolní akce. Tato škola je fakultní školou Pedagogické fakulty a Přírodovědné fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

3. 5. 1 Průběh hodin s ohledem na činnost učitele

Oporou mi zde byla paní učitelka B, která na škole působí již delší dobu, v současné době jako třídní učitelka ve druhém ročníku. Umožnila mi návštěvy jejích hodin, kde se odráželo multikulturní vzdělávání. Také mě provedla po škole a dala mi k dispozici školní dokumentaci. Hodiny jsem navštívila během jednoho dopoledne, v odpoledních hodinách následoval samotný rozhovor. Celý den byl vzhledem k blížícím se svátkům zesnulých tematicky zaměřený.

První hodina implementovala cíle multikulturního vzdělávání do běžné vyučovací hodiny českého jazyka. Paní učitelka začala den prací v kruhu, kdy se děti seznámily s průběhem dne a dílčími cíli. Na tuto činnost navázala brainstormingem, který zachycoval, co všechno děti napadá, když se řekne svátek zesnulých. Veškeré myšlenky mohli žáci zapisovat na větší papír, který byl uprostřed kruhu. Z této činnosti vyplynulo, že děti mají určité představy o nadpřirozených bytostech a lidových zvycích ve formě Dušiček, Halloweenu a slavnostech Muerte. Během diskuse nad těmito pojmy, které někteří žáci zaměňovali nebo neznali, vznikalo spoustu nejasností a otázek ze strany dětí, jak to skutečně je. Paní učitelka této diskuse využila, posadila žáky zpět do lavic a řekla dětem, že odpovědi na většinu svých otázek v průběhu hodiny naleznou. Vysvětlila žákům, že v tuto se každý z nich stane se odborníkem na jeden ze způsobů oslav svátku zesnulých. Každému z žáků poté rozdala předem připravené texty, které byly uzpůsobené věku dětí a přehledně uspořádané do tabulky. Tabulka s textem obsahovala několik řádků, kde byla jednotlivé věty obsahující významnou informaci a vedle prázdné políčko pro poznámky žáka, do kterého si žáci pomocí symbolů zapisovali, zda už informaci znají nebo je pro ně nová. V dolní části byl potom prostor pro formulaci a zápis dalších otázek dětí. V tuto chvíli každý pracoval sám a svým tempem s tímto textem. Po ukončení této aktivity sdělila paní učitelka dětem, že v horní části

mají obrázek a mají se seskupit podle těchto obrázků do skupin. Ve skupinách měli žáci za úkol seznámit ostatní s tím, co se dozvěděli v textech a zapisovat případné otázky, na které neznají odpověď. Paní učitelka zde využila zvoneček, aby stanovila čas prezentace každého z žáků a všichni se tak spravedlivě vystřídali. Po této aktivitě se všichni znovu sešli v kruhu a navrátili se k plakátu s brainstormingem dětí. Zde byl potom prostor pro uspořádání myšlenek, kdy paní učitelka posunula představy dětí pomocí využití fotografií. Způsob práce spočíval především v kladení otázek vlastních i těch dětských a hledání odpovědí. V závěrečné reflexi dostal každý z žáků prostor pro vyjádření vlastních myšlenek, kde zohlednil, co se dnes naučil, co mu ještě není zcela jasné i to, čím byl překvapen. Na tuto vyučovací hodinu volně navazovala hodina poslední, kdy žáci měli v rámci výtvarné výchovy zpracovat postavičku ducha, což je postava, kterou mají všechny tyto svátky společnou.

V této hodině jsou znatelné především kognitivní cíle podpořené kulturně standardním přístupem v interkulturním vzdělávání. Paní učitelka v této hodině využila práci v kruhu, frontální i skupinovou výuku, konstruktivistický přístup ve výuce a pracovala s modelem E – U – R. V části evokace velmi dobře využila prekonceptů dětí a „konfliktu“, který vyvolal vnitřní motivaci dětí pro další práci. Samotná tematika byla pro žáky velmi zajímavá a reagovala na jejich vlastní zájmy a zkušenosti z běžného života. Ve fázi učení děti poté pracovaly s texty, které odrážely velmi kvalitní přípravu paní učitelky a její pedagogické kompetence spočívající zejména ve znalosti skupiny, neboť texty byly odlišné vedle obsahu také náročností zohledňující individuální čtenářskou úroveň žáků. Model této práce se velmi blížil metodě INSERT, ve kterou se zcela později určitě plně vyvine. Skupinová práce byla odrazem metody expertních skupin, která umožnila zapojení všech žáků do procesu učení. V poslední části probíhalo sebehodnocení a reflexe žáků, kde se rozvíjela myšlenka významu kulturně rozmanité společnosti pro naše životy.

Další dvě hodiny propojovaly literární a dramatickou výchovu skrze práci s příběhem. Výchozím materiálem byla kniha zabývající se mezilidskými vztahy „Kostík hledá přátele“ od Pawla Pawlaka, která tematicky navazovala. Autor zde popisuje vznik skutečného přátelství mezi kostičkou Kostíkem a holčičkou Rozárkou. Samotná kniha není obsahově nijak výrazná, spíše se zaměřuje na vizuální dojem, ale paní učitelka plně využila potenciálu, který je v knize ukryt. V návaznosti na příběh zde rozvíjí problematiku rozdílnosti kulturních prostředí velmi nenápadnou formou, prolínáním světa duchů a světa lidí. Poukazuje na obdobné myšlenky a pocity hlavních postav v běžných životních situacích jako je spolupráce a přátelství v kulturně rozmanitém prostředí. Při práci velmi klade důraz na myšlenku toho, že

lidé kolem nás mohou být rozdílní svým vzhledem nebo zvyky, ale všichni jsme stejní skrze naše pocity, radosti a trápení. V první části se posadila s dětmi do kruhu a postupně z krabice vyndávala předměty, které byly pro následující příběh nějak zásadní – panenka, zmenšenina kostry, plyšové srdce a zub ve sklenici. Žáci se snažili odhadnout, o co v příběhu půjde, co se bude řešit. Paní učitelka poté vynadala knihu a přečetla část příběhu, kde zmínila situaci malého Kostíka, kterému vypadl zoubek a on si kvůli tomu připadá ve svém světě ošklivý a odstrčený, protože ztratit zoubek ve světě kostřiček a duchů je velké trápení. Ihned rozvíjí diskusi, kdy společně s dětmi dochází k myšlence, že odsuzovat někoho pro jeho vzhled není spravedlivé. Paní učitelka poté pokračovala ve čtení příběhu k místu, kdy Kostík potkává Rozárku, která vesele zahrabává svůj zoubek, protože věří, že se jí tak splní přání a zeptala se dětí, jestli se jim také někdy stalo, že stejná věc znamená jinde úplně něco jiného. Zde zmínila například zvyklost kroucením hlavy v Bulharsku pro souhlas a kýváním pro nesouhlas, říhnutí si po jídle v Číně a Japonsku a další pro nás neobvyklé zvyklosti. Otevřely se zde také myšlenky toho, jaké budou rozdíly ve světě lidí a světě duchů, jaký asi bude Kostík a jaká Rozárka. Děti poté paní učitelka rozdělila do dvou skupin. Jednu skupinu poslala za dveře a druhou ponechala ve třídě, aby jim mohla podat rozdílné instrukce. Děti ve třídě se staly Rozárkou a měly za úkol představit si, jak by se cítily, kdyby na ně promluvila malá kostřička a chtěla se s nimi seznámit, co by udělaly a jak by se zachovaly. Zároveň paní učitelka řekla této skupině, ať myslí na to, že potřebují svůj zoubek, aby se jim splnilo přání a měly za úkol přemýšlet, jaké přání by to bylo. Druhá skupina se stala Kostíky, jejich úkolem bylo přemluvit Rozárku, aby jim svůj zoubek dala, protože ho potřebují, ale zároveň je upozornila na to, že pro Kostíka nebylo určitě snadné promluvit na cizí a tak zvláštní holčičku, ať se tedy snaží vžít do jeho pocitů. Aby podpořila myšlenku seznámení neznámých a nezvyklých osob, první dojem, nakreslila paní učitelka pomocí barev na obličej Kostíkům pruhy a Rozárkám nasadila na hlavu šátek. Následovala práce ve dvojicích a samotné simultánní rozhovory dětí. Z reflexe v kruhu vyplynulo, že děti musely překonávat obdobné problémy, jaké s sebou nesou mezilidské vztahy v multikulturním prostředí, například otázka prvního dojmu, obav a zvědavosti. Samotnou situaci většina vyřešila předáním zoubku Kostíkovi, protože jeho důvody považovaly děti za významnější. První část bloku ukončila paní učitelka dočtení knihy k místu, kde se Kostík s Rozárkou dohodnou, že mu zoubek dá, pokud jí pomůže najít kamarády, protože to je její skutečné přání.

Po přestávce děti znovu pracovaly ve dvojicích z předchozí aktivity. Paní učitelka přečetla dětem část knihy, kde zve Rozárka Kostíka k sobě domů a pustila do pozadí hudbu

zachycující zvuky přírody. Pomocí narativní pantomimy, kdy děti předváděly to, co ona říká, procházely a ukazovaly si pomalu svět lidí. Po chvílce vyzvala Rozárky, aby prováděly Kostíky po světě dále samostatně a zmínila, že už mohou dvojice spolu mluvit. Ve chvíli, kdy už budou unaveni a dojdou jim nápady, měli se všichni společně posadit pod vysoký strom v zahradě. Když se dvojice usadily, zadala paní učitelka dětem za úkol, aby všichni Kostíci začali vyprávět o sobě, svých snech, zájmech, povinnostech a tajemstvích Rozárce dokud nezazní zvoneček. Ta do vyprávění nemá zasahovat, má pouze poslouchat, ona začne vyprávět svůj příběh až po zaznění zvonku. Následovala reflexe v kruhu, která ukázala, že některé děti při těchto aktivitách vycházely z vlastního života a některé naopak vytvářely fiktivní příběhy. Vznikající diskuse vycházela z předchozí aktivity a směřovala k tomu, co všechno může mít malá Rozárka společného s Kostíkem, posléze co mají společného děti v této třídě. V poslední části si všichni lehli na koberec, paní učitelka pustila do pozadí mírně strašidelnou hudbu a využila imaginace, kdy předčítala dětem, jak probíhala návštěva Rozárky ve světě duchů. Text zachycoval odlišnost dvou světů, ale i na to, co mají společné skrze budovy, běžný život, vzhled a zvyklosti. Děti si měly se zavřenýma očima vše představovat. Nakonec paní učitelka ukázala dětem obrázky ze světa duchů z knihy a dočetla samotný příběh, kdy mezi Kostíkem a Rozárkou vzniklo skutečné přátelství a zoubek už nepotřeboval nikdo z nich, protože si našli jeden druhého. V tuto chvíli se žáci opět přesunuli do kruhu, kde byly předměty z první aktivity, pomocí kterých si všichni příběh připomněli a diskutovali o tom, jak porozuměli samotnému konci. Diskuse odrážela, jak žáci příběh prožívali, co měla Rozárka a Kostík společného, co bylo odlišné. Znovu se zmínila nebezpečí prvního dojmu při seznamování vycházející z možných stereotypů, předsudků. Postupně žáci přecházeli k tomu, jakým způsobem se odlišné kultury vzájemně obohacují a otevírali otázky vlastních vztahů ve třídě i mimo ni.

Paní učitelka zde pracovala spíše s transkulturním přístupem, kdy vycházela z individuální identity jedince v různých kulturně odlišných prostředích. Využívala reálné zkušenosti dětí, které zde na základě aktivit měly prostor přemýšlet o sobě samém, společných znacích s ostatními lidmi a svém vlastním místě ve společnosti. Byly zde také zprostředkovány autentické situace, které odrážely každodenní život a rozvíjely senzitivitu k rozdílnostem lidí ve společnosti. Cíle, které zde převažovaly, byly zcela určitě afektivní. Po celou dobu paní učitelka využívala práci v kruhu, ve dvojicích a metody z oblasti dramatické výchovy, zejména imaginace, narativní pantomimy, hry v roli. Tyto aktivity byly silně podpořeny psychodidaktickými, psychosociálními a komunikativními kompetencemi paní učitelky, které

dosahují vysoké úrovně. Samotné téma zde žákům bylo odhalováno velmi přirozeně a volně prostřednictvím diskusí, které sloužily také jako reflexe aktivit. Práce s knihou a skutečným příběhem děti velmi zaujala a vedla k emočnímu vtažení a vysoké aktivitě ve výuce. Náročnost, stanovený obsah i cíle, způsob práce jsou vzhledem k věkové kategorii dětí odpovídající, žáci mohli plně pracovat se svými vlastními zkušenostmi. Riziko spočívá v tom, že pozornost je v takto stavěných hodinách více odkloněna od reálných etnických, kulturních, náboženských nebo jiných sociokulturních skupin. Samotné propojení získaných zkušeností z této lekce s reálným životem v multikulturní společnosti může být tak pro některé z dětí velmi obtížné, protože diskuse se světu kolem nás a běžným stereotypům, předsudkům ve společnosti věnovaly spíše okrajově.

3. 5. 2 Rozhovor s vyučujícím

Po návštěvě hodin, probíhal samotný rozhovor. V přepisu jsem vynechala pouze první a poslední část, kdy se nezabýváme přímo problematikou multikulturního vzdělávání.

Jak je ukotveno multikulturní vzdělávání ve vzdělávacím programu školy?

Multikulturní výchovu máme více rozpracovanou ve školním vzdělávacím programu v oblasti Člověk a společnost, ale v praxi ji realizujeme průběžně ve všech vyučovaných předmětech. Žáci ale přímo nevědí, že se v tuto chvíli věnujeme multikulturní výchově. Chceme, aby výuka byla přirozená a vzájemně provázaná. Témata jsou zařazována v hodinách českého jazyka, dramatické výchovy a dalších, ale asi nejvíce v rámci výuky cizích jazyků. Tam hledáme partnery ze zahraničí, pořádáme výchovně poznávací zájezdy do Velké Británie, jsme také zapojeni do projektu EDISON. Často využívanou příležitostí k zařazování těchto témat jsou projektové nebo tematicky zaměřené dny na poznávání jiné země a kultury. Z těch posledních to jsou třeba norské a mexické, které byly propojené i se školní jídelnou.

Je to tedy na vyučujících, aby ve svých hodinách témata z multikulturní výchovy zařazovali. Jaký by měl být učitel multikulturní výchovy?

Oni nemají potíže ta témata zařazovat, máme učebnice, kde se s touto problematikou běžně pracuje, takže je většinou sama navede. Například jsou v učebnicích využívána netradiční jména dětí, příběhy z cizích zemí nebo zachycující jinou kulturu nebo známé osobnosti. Dokonce i v matematice se děti seznámí s jinými způsoby počítání, třeba indickým

a čínským násobením. Takže inspirace a možností je hodně. Co se týče učitele, tak by měl být otevřený diskusi a být schopný budovat pozitivní, přátelské a respektující klima třídy. Měl by mít ke třídě vybudovaný vztah. Ideálně tedy třídní učitel, protože ten se nejlépe vyzná ve vztazích ve třídě i v samotných žácích a jejich individuálních potřebách. Měl by mít i všeobecný přehled a být objektivní. Musí udržet nadhled, být nestranný a nemanipulovat. Určitý bonus je, když má učitel osobní zkušenosti s danou problematikou a umí je ve výuce vhodně použít.

Mluvíš o žácích. Jakým způsobem ovlivňuje skupina průběh vyučování, zejména potom hodiny, kde je zahrnuto multikulturní vzdělávání?

Významně, protože při takové výuce se pracuje s tématy z jejich života a využívá se jejich znalostí a zkušeností i zážitků, které jsou různé. Podle mě by měla mít každá vyučovací hodina nějaký základ a cíl, ale zároveň by měla být natolik pružná, aby dovozovala reagovat na potřeby žáků. Už při přípravě je důležité zohlednit vztahy ve třídě a vlastnosti některých dětí nebo sociální a kulturní prostředí, ze kterého pocházejí.

Jaké jsou podle tebe potřeby žáků v multikulturním vzdělávání?

Žáci určitě potřebují mít prostor, kde se naučí formulovat své myšlenky a postoje. Důležitá je vzájemná interakce, kdy si děti ujasní svůj názor pomocí toho, že slyší různé názory ostatních a komunikují spolu. Jako skupina se musí „pohádat“, proto se snažím klást provokativní otázky nebo stavět do opozice, aby se problém rozebral opravdu ze všech stran.

Jak připravuješ vyučovací hodiny? Kde hledáš inspiraci?

Při přípravě se snažím se hledat různé informační zdroje. Nejčastěji využívám internet a materiály ze seminářů a školení. Čerpám ale také hodně ze svých zkušeností nebo od kolegů. Ti mi například v souvislosti se tvou návštěvou doporučili knihu „Obr od bodláčí hory“, která je zaměřená na osobnostně sociální výchovu a multikulturní výchovu. Nevyužila jsem jí, protože jsem chtěla vidět mé běžné hodiny, ale v budoucnu s ní určitě budu pracovat.

Jakým tématům se nejvíce věnuješ? Co je pro tebe hlavní cíl?

Nejčastěji se zabývám vztahy dětí ve třídě. Je pro mě zásadní, aby si žáci dokázali vzájemně naslouchat a pomáhat si, aby spolupracovali. Důležité je pro mě rozvíjet takovou tu citlivost a empatii vůči ostatním. A taky, aby si každý uvědomoval dopad svých slov nebo činů a nesl za ně odpovědnost. Často se věnuju tématům tolerance nebo šikany. No a samozřejmě potom i jiným kulturám ve světě a jejich zvykům.

Jaké využíváš metody, formy a pomůcky pro práci?

Metody i formy se snažím obměňovat, aby se činnosti časem nestaly jednotvárnými. Sama o sobě ale asi nejvíc využívám práci ve skupinách a metody kritického čtení, protože se snažím o konstruktivistické vzdělávání dětí. U těch diskusí přemýšlím především nad vhodnými otázkami, které budou nějak posouvat výuku, a které rozproudí diskusi. V praxi se potom snažím diskusi spíše moderovat a směřovat, ale pokud není úplně podnětná nebo se dlouho točí v kruhu, nějakou z předem připravených otázek použiju. Jako pomůcky jsou to hlavně texty, obrázky a film.

Jaký druh materiálů a pomůcek bys nejvíce uvítala pro práci s multikulturními tématy?

Musím říct, že materiálů je mnoho, ale problém je se v tom zorientovat. Takže já bych nejvíce ocenila metodiku, kde jsou k jednotlivým tématům přehledně uspořádány různé aktivity a náměty pro výuku. Také by se v praxi hodilo se něco jako „databanka“ obrázků, textů a videí, protože jejich shánění zabere při přípravě největší čas.

Využíváš i možnosti multikulturního vzdělávání mimo školu?

Cíleně ne, ale vždy se během roku objeví nějaká zajímavá akce, kde se řeší jiné kultury jejich zvyky nebo mezilidské vztahy.

Kdybys mohla na multikulturním vzdělávání u vás na škole něco změnit, co by to bylo?

Upřímně, mě se líbí, jak u nás multikulturní vzdělávání probíhá. Myslím, že vždy je vždycky možné něco zlepšovat, ale já mám pocit, že jako škola jdeme správným směrem.

Odučené hodiny a samotný rozhovor poukazuje na fakt, že multikulturní vzdělávání paní učitelka do svých hodin systematicky a vědomě zařazuje. Uvědomuje význam dané problematiky pro dnešní společnost a orientuje se v ní. Při práci vychází zejména z konstruktivisticky pojatého vyučování a zkušeností dětí. Zaměřuje se především na témata zahrnující mezilidské vztahy a osobnostně sociální rozvoj jedince, jeho přípravu do společnosti, což odráží cíle afektivní. Z metod a forem využívá skupinovou práci žáků, diskuse, metody kritického čtení a dramatické výchovy. Naplňování cílů kognitivních napomáhá snaha o vzájemnou provázanost vyučovacího procesu v rámci mezipředmětových vztahů.

V interkulturním vzdělávání nalézám rovnováhu mezi přístupem kulturně standardním a transkulturním, ke kterému více inklinuju. Aktivně sleduju současné trendy ve vyučování, čemuž napomáhá samotné prostředí základní školy 2. Výuka multikulturní výchovy zde probíhá v návaznosti na běžně vyučované předměty, kam jsou její obsahy a cíle vhodně implementovány. Mimo to jsou interkulturní témata řešena izolovaně v rámci tematicky zaměřených dnů, odrážejících kulturní rozmanitost světa. Realizovaná je tady také řada projektů. Jedná se zejména o projekt Metodická podpora, vzdělávání a zvýšení kapacit odborných pracovníků za účelem inkluze cizinců a menšin na základní škole a EDISON.

3. 6 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

Teoretická část této práce vymezovala a blíže specifikovala problematiku multikulturního vzdělávání. Svou podstatou se zabývala obsahy, cíli a především osobností učitele a způsoby, možnostmi jeho práce. Popisovala přístupy tvořící základní pilíře kvalitního interkulturního vzdělávání a od něj se odvíjející metody a formy výuky, využívané podpůrné materiály a pomůcky. Cíl výzkumné části této práce spočíval potom v mapování konkrétních způsobů realizace a naplňování cílů multikulturní výchovy na školách a zjišťování, jaké jsou představy učitelů ohledně této problematiky.

Na základě návštěv škol, vyučovacích hodin i rozhovorů s vyučujícími mohu říci, že obě z výše uvedených škol vnímají, vzhledem k neustále se rozvíjející geopolitické situaci, trendu globalizace a kulturní rozmanitosti světa, silnou potřebu se tímto tématem hlouběji zabývat a připravit tak své žáky na život v multikulturalitě dnešní společnosti. Na úrovni školního vzdělávacího programu nemají vymezen přímo předmět pro průřezové téma multikulturní výchovy, ale využívají možnosti integrace jednotlivých obsahů a cílů do jiných vzdělávacích oborů, ze kterého vychází při přípravách i hodnocení. Svou činností využívají přístupy kulturně standardního i transkulturního pojetí multikulturního vzdělávání a snaží se naplňovat cíle kognitivní i afektivní. Propojením obou způsobů se snaží o všestranný individuální rozvoj jedince, který zahrnuje znalosti a dovednosti stejně jako psychosociální kompetence žáka. Základní škola 1 klade větší důraz na témata z okruhů etnického původu, kulturní diference a cíle v oblasti vědomostí a dovedností. Oproti tomu základní škola 2 vnímá jako výchozí problematiku lidských vztahů a oblast postojů a hodnot. I díky tomuto přístupu reaguje více na aktuální dění a vztahy ve třídě, škole a nejbližšího okolí dítěte, což

může být mimo jiné zapříčiněno vyšším podílem přítomných žáků z kulturně odlišného zázemí. Zde se také více pracuje s principy konstruktivisticky orientované výuky, metodami kritického myšlení, vzájemné interakce a kooperace žáků, což podle posledních výzkumů vytváří vhodné podmínky pro kvalitní interkulturní vzdělávání. V hodinách se zde také více využívá vzájemné návaznosti, propojenosti a mezipředmětových vztahů. Zcela běžně se zde pracuje s modelem E - U- R a technikami dramatické výchovy. Základní škola 1 využívá více tradičně orientované způsoby práce, ale prvky výše uvedených principů rovněž uplatňuje. Multikulturní vzdělávání je zde vyučováno více izolovaně, ale je plně navázáno na reálný život a svět kolem nás, kdy pro vytvoření snazší představy a všeobecný přehled využívá zejména bohatého materiálního zajištění a pomůcek do výuky. Rizikem může být zvolený způsob naplňování cílů na základě předem připravených lekcí, protože jejich obsah se s odstupem času téměř nemění a nemusí tedy vždy odrážet aktuální potřeby žáků. Obě tyto školy využívají ve výuce práci v kruhu, skupinovou práci, diskuse a individuální přístup k žákům. Za cíl si kladou inklusivní vzdělávání žáků, k čemu jim napomáhají nejen vhodně volné přístupy, metody a formy vyučování výše uvedené, ale také činnost učitelů, asistentů pedagoga a vytvořené plány pedagogické podpory, případně individuální vzdělávací plány. Obě ze škol rovněž využívají projektu EDISON, tematické dny, mimoškolní akce, které se přímo zaměřují na multikulturalitu světa a vztahy lidí ve společnosti.

Dalším krokem pro obě tyto školy může být v budoucnu navázání spolupráce s organizacemi, které se problematikou multikulturního vzdělávání žáků blíže zabývají a mohou jim poskytnout oporu pro práci ve formě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podnětů a inspirativních nápadů do výuky a seminářů určených dětem. Současně jim pomohou orientovat se v aktuální situaci ve světě i v České republice, protože multikulturní výchova by měla vždy reagovat na současné dění ve společnosti.

Závěr

Multikulturální vzdělávání na prvním stupni základních škol reaguje na aktuální dění ve světě a potřeby dnešní společnosti. V návaznosti na rozvíjející se geopolitickou situaci, trend globalizace a multikulturalitu blízkého okolí i celého světa věnují školy této problematice a tématům stále větší pozornost a prostor, jelikož se snaží své žáky vybavit potřebnými znalostmi a kompetencemi pro reálný život. Cílem práce bylo především proniknout do současných struktur multikulturálního vzdělávání, vzdělávacích postupů, současných trendů a na tomto základě poté posoudit další možnosti práce učitele a kvalitního interkulturálního vzdělávání.

Díky narůstajícímu počtu kulturně odlišných žáků ve školách se stává vzájemné setkávání a spolupráce příslušníků různých etnických, národních, kulturních, náboženských a dalších sociokulturních skupin zcela běžnou součástí života školy. Učitelé na tuto skutečnost reagují již při samotném stanovování cílů multikulturální výchovy. Na školách, kde je vyšší podíl žáků cizinců je zdatelná větší orientace na nejbližší okolí, individuální osobnost a vlastní identitu, což napomáhá žákům prostřednictvím svých prožitků a zkušeností nalézat společné, nahlížet na situace a problémy z více úhlů pohledu a vytvářet si místo ve společnosti. Tyto školy se také dané problematice více věnují prostřednictvím tematických dnů a besed. Rizikem může být odklon pozornosti od kulturních skupin, se kterými žáci nemohou přirozeně setkávat ve svém okolí, a které mohou být ve svých zvyklostech značně rozdílné. Školy s nižším podílem přítomných žáků cizinců využívají ve větší míře seznámení s kulturně rozmanitým světem a multikulturalitou celé společnosti. Poukazují na skupinovou identitu se svými charakteristickými znaky a tradicemi. Učí orientaci v dané problematice, porozumění, čímž se snaží zbavovat obav a nejistoty z rozdílnosti a neznámého. Rizikem zde může být pocit odcizení a odklon od vlastní identity jedinců, což v důsledku může vést až ke stereotypizaci jednotlivých sociokulturních skupin. V reakci na současnou situaci ve společnosti související s migrací obyvatelstva se postupně ve větší míře přechází na prvním stupni základních škol z dříve tradičně využívaného kulturně standardního přístupu k přístupu transkulturnímu, případně kombinaci obou z nich. Vzájemná provázanost těchto přístupů by mohla být v budoucnu cestou pro komplexní vhlad do dané problematiky a všestranný rozvoj multikulturálních kompetencí žáků.

Ze získaných teoretických poznatků a provedeného kvalitativního výzkumu je zřejmé, že učitelé jsou si plně vědomi nejnovějších poznatků i trendů ve vzdělávání a při plánování

svých hodin mimo jiné vychází ze čtyř základních pilířů kvalitního multikulturního vzdělávání, tedy principů zahrnující vysokou míru konstruktivistického pojetí výuky, kritického myšlení, vzájemné interakce a skupinového až kooperativního vyučování. Na základě svých kompetencí volí vhodné vyučovací metody, formy i další techniky. Zejména na prvním stupni základní školy vychází z aktuálního dění ve škole a reálného života žáků, zohledňují mezipředmětové vztahy. Ve vysoké míře využívají v procesu učení k naplnění stanovených cílů prvky dramatické, výtvarné a hudební výchovy, případně výchovu smyslovou.

Vzhledem k potřebě celé společnosti vytvářet harmonické a vzájemně obohacující mezilidské vztahy narůstá i množství knižní, filmové a divadelní tvorby zaměřující se na principy demokratického pojetí společnosti, které spočívá v respektu, toleranci a řeší problematiku předsudků, stereotypů až diskriminace. Učitelé svou výuku navíc obohacují o další podpůrné materiály a pomůcky, kterých je ovšem v současnosti velmi mnoho. Mohou tak narazit na problém, jak se zorientovat v dostatečné míře v dané problematice. Významným krokem pro ně může být v tomto směru v budoucnu navázání spolupráce s organizacemi, které se problematikou multikulturního vzdělávání žáků blíže zabývají a mohou jim poskytnout oporu pro práci ve formě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, inspirativních nápadů, literatury, materiálů do výuky a seminářů určených dětem.

V současné době rezervy multikulturního vzdělávání spočívají zejména v tom, že danou oblast vyučují na prvním stupni základních škol povinně všichni vyučující bez ohledu na své osobní preference a zaměření. Dalším krokem ve zkvalitnění interkulturního vzdělávání na prvním stupni základních škol by jistě mohlo být kvalitní proškolení učitelů. Doposud většina škol využívá možnosti implementace průřezového tématu multikulturní výchovy do jiných vzdělávacích oblastí a oborů. Otázkou zůstává, jestli tomu vzhledem k narůstajícím potřebám současného světa bude i nadále, nebo zda budou vyučovat multikulturní výchovu specializovaní učitelé formou tematicky zaměřených bloků, případně samostatných školních předmětů.

Seznam použité literatury a pramenů

Odborná literatura, knihy:

ALLUM, Liz, Peter DRÁĚL, Nina GALANSKÁ, et al. *Jak víme, že to funguje?: jak zjišťovat postoje a postojevé změny u žáků ve výuce*. Praha: Vzdělávací program Varianty (organizace Člověk v tísni), [2015]. ISBN 978-80-87456-73-6.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

FELCMANOVÁ, Alena. *Persona dolls: panenky s osobností: jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Přeložila Klára JANSOVÁ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 978-80-87456-62-0.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

HOLCOVÁ, Martina. *Jinými dveřmi: manuál vzdělávacího programu : manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu Jinýma očima*. Brno: NaZemi - Společnost pro fair trade, 2011. ISBN 978-80-260-0693-0.

HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, c2002. ISBN 80-7106-614-1.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KOCOUREK, Jiří, Dana MOREE a Dana TVRŤOCHOVÁ, STRCULOVÁ, Vladimíra, ed. *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-094-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

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

PAVLOVSKÁ, Marie a Lenka REMSOVÁ, ed. *Jak na divadlo fórum*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-56-x.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje (e-knihy):

AMBROZYOVÁ, Veronika, Martina NOVOTNÁ a Petra SKALICKÁ. *Největší přání - svět ve výuce: Metodická příručka pro učitele ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2018 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-7591-003-5. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3562_metodika-nejve-ts-i-pr-a-ni.pdf

ČECH, Tomáš. *Jaká je škola u mě doma* [online]. Praha: Meta, c2012 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-260-2446-0. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jaka_je_skola_u_me_doma_meta.pdf

Global storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Metodika příběhu Obr od Bodláčí hory [online]. Brno: NaZemi [cit. 2019-01]. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/komplet_metodika_obr_od_bodlaci_hory.pdf

Global storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Metodiku příběhu Voda, důvod k odchodu v [online]. Brno: NaZemi, 2016 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-88150-15-2. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/voda_duvod_k_odchodu.pdf

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu "Varianty - projekt interkulturního vzdělávání"* [online]. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2005 [cit. 2019-01]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/2797_interkulturni-vy-chova-ve-s-kolni-m-vzde-la-vaci-m-programu.pdf

OBERMAN, Rowan. *Farídova jízda rikšou* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2018 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-7591-000-4. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3568_faridova-jizda-riksou.pdf

OBERMAN, Rowan. *Farídova jízda rikšou - svět ve výuce: Metodická příručka pro učitele ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2018 [cit. 2019-01]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3738_faridova-jizda-riksou-metodika-cz-final.pdf

OLÁH, Jitka, Eva MALÍŘOVÁ a Zuzana KOSTŘICOVÁ. *Očima hraček: manuál vzdělávacího programu : manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu Jinýma očima* [online]. Brno: NaZemi, c2013 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-905409-1-0. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/ocima_hracek.pdf

PASTOROVÁ, Markéta, ed. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Praha: Výkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2019-01]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

STARÁ, Ester. *Největší přání* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2017 [cit. 2019-01]. Políčko. ISBN 978-80-87506-97-4. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/3504_nejvetsi-prani.pdf

Elektronické zdroje (webové stránky):

Abraka Muzika [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.abrakamuzika.cz/>

ADRA: Adventist Development and Relief Agency [online]. 2014 [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.adra.cz/>

AION CS s.r.o.: Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>

AISEC [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/>

ARPOK, o.p.s. [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://arpok.cz/>

CzechKid [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://czechkid.cz/>

Česká televize [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné také z: <https://www.ceskatelevize.cz/>

Člověk v tísni, o.p.s. [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/>

GRV: Globální rozvojové vzdělávání [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/>

Charita Česká republika [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.charita.cz/>

Inkluzivní škola.cz: Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

META, o.p.s.: společnost pro příležitost mladých migrantů [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>

Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Minor: divadlo hl. města Prahy [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.minor.cz/>

Multikulturní centrum Praha [online]. 2016 [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://mkc.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Na Zemi [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs>

OPU: organizace pro pomoc uprchlíkům [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné také z: <https://www.opu.cz/cs/>

Organizace pro pomoc uprchlíkům a Centre for Modern Education: Jsme lidé jedné Země [online]. 2017 [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.lidejednezeme.cz/>

Prague City Tourism: oficiální turistický portál Prahy [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.prague.eu/cs>

Varianty [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/>

Základní škola Jindřicha Matiegky, Mělník, p.o. [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://zsjm-me.cz/>

Základní škola Kunratice [online]. [cit. 2019-01]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/>