

U N I V E R Z I T A K A R L O V A V P R A Z E
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH:
TEORIE A PRAXE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Anna Trusinová
Katedra: Katedra sociální pedagogiky
Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Klípa
Studijní program: Sociální práce B7508
Studijní obor: Pastorační a sociální práce
Rok odevzdání: 2012

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 27. dubna 2012

Anna Trusinová

Bibliografická citace

Multikulturní výchova na základních školách : Teorie a praxe : Bakalářská práce / Anna Trusínová; vedoucí práce: Mgr. Ondřej Klípa. Praha, 2012. 64 s.

Anotace

Tato bakalářská práce popisuje multikulturní výchovu a její pojetí v základním vzdělávání. V první části práce je čtenář seznámen s teoretickými východisky multikulturní výchovy a různými přístupy, kterými je možno na multikulturní výchovu pohlížet. Dále je v práci popsána multikulturní výchova, její cíle a nástin některých metod. Následující část práce se věnuje základnímu vzdělávání a podobě multikulturní výchovy na základních školách. V této části je pozornost zaměřena především na Rámcově vzdělávací program a jeho vymezení multikulturní výchovy. Teoretická část je zakončena popisem hlavních problémů multikulturní výchovy v základním školství. Třetí část práce popisuje výzkum, který proběhl na třech základních školách Prahy 9. Tento výzkum byl zaměřen na žáky devátých tříd a ilustruje praktický dopad multikulturní výchovy. Dotazník pracuje jen s částí multikulturní výchovy, a to s tzv. afektivními tématy. Tato témata vedou žáky k reflexi v multikulturním prostředí. Šetření ukázalo, že schopnost reflexe je u žáků limitovaná. Cílem výzkumu nebylo popsat situaci ve všech devátých třídách v České republice, ale pouze dílčím způsobem ilustrovat práci s průřezovým tématem Multikulturní výchova ve vybraných základních školách.

Klíčová slova

Multikulturní výchova, Standardně-kulturní přístup, Transkulturní přístup, Rámcově vzdělávací program, Afektivní témata, Základní školství

Summary

Multicultural education in basic schools: Theory and practice

This bachelor thesis describes the multicultural education and its conception in the primary education. In the first part the reader is acquainted with the theoretical concepts of the multicultural education and with different approaches how to perceive the multicultural education. Further in the thesis the multicultural education, its objectives and the outline of some of its methods is described. Next part of the thesis targets primarily the educational framework and its definition of the multicultural education. The theoretical part is finished with a description of the main problems of multicultural education in primary schools. The third part describes the research carried out in three primary schools in Prague 9. The research's subjects are 9th grade students and it illustrates the practical impact of multicultural education or more precisely its affective themes to students. The questionnaire does not cover all the multicultural education but it focuses on so-called affective topics. These topics lead the pupils to the reflection of multicultural environment. The results of research showed that the ability of reflection is substantially limited in some regards. The main goal of research was not the description of situation in all the classrooms with 15 years-olds in Czech Republic but the partial illustration of the work with cross-curricular theme Multicultural education in selected basic schools.

Keywords

Multicultural education, Cultural Standard model, Transculture concept, Framework Educational Programmes, The Affective Topics, Primary schools

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Ondřeji Klípovi, za čas, který této práci věnoval a za jeho rady a doporučení.

Také bych ráda poděkovala Dr. Daně Moree za cenné podněty z našich společných rozhovorů.

A na závět chci poděkovat Magdaléně Trusinové za gramatické a stylistické úpravy.

Obsah

| | |
|--|----|
| Obsah | 6 |
| Úvod..... | 8 |
| 1. Multikulturalismus jako východisko multikulturní výchovy..... | 10 |
| 1. 1. Pluralistický multikulturalismus..... | 11 |
| 1. 2. Různé přístupy k multikulturní výchově | 13 |
| 2. Multikulturní výchova..... | 17 |
| 2.1. Vymezení pojmu | 17 |
| 2. 2. Cíle multikulturní výchovy | 18 |
| 2. 3. Metody multikulturní výchovy..... | 18 |
| 2. 4. Pomůcky pro Multikulturní výchovu | 23 |
| 2. 5. Hlavní problémy, se kterými se multikulturní výchova potýká | 26 |
| 3. Základní vzdělávání | 28 |
| 3. 1. Školský zákon..... | 28 |
| 3. 2. Základní vzdělávání | 28 |
| 3. 3. Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání | 29 |
| 4. Výzkum na konkrétních základních školách v Praze..... | 35 |
| 4. 1. Výzkumná metoda..... | 35 |
| 4. 2. Výběr výzkumného vzorku | 38 |
| 4. 3. Výsledky dotazníkového šetření | 41 |
| 4. 4. Závěr dotazníkového šetření | 52 |
| 5. Identifikace hlavních problémů multikulturní výchovy a doporučení jejich řešení | 54 |
| Závěr | 56 |
| Seznam použitých zdrojů: | 58 |
| Internetové zdroje:..... | 60 |

| | |
|-----------------------------|----|
| Přílohy..... | 61 |
| Příloha č. 1: Dotazník..... | 61 |

Úvod

Tématem této bakalářské práce je podoba multikulturní výchovy na základních školách. Multikulturní výchovu vnímám jako nezbytnou součást základního vzdělání. Žijeme totiž ve světě, který se stále více globalizuje, a setkávání osob odlišných kultur je na denním pořádku. Ovšem zrovna tak patří ke každodenní zkušenosti nepřátelské postoje majoritní společnosti vůči odlišnostem. „*Projevy předsudků a xenofobie většinové společnosti proti určitým skupinám obyvatelstva nejsou minulostí; v dnešním světě vystupují jednotlivci i nejrůznější skupiny s otevřenými projevy rasismu, nacionalismu, fundamentalismu atd.*“¹ Multikulturní výchova na základních školách se snaží s těmito odlišnostmi pracovat².

Základní školy mají Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dány závazné rámce základního vzdělávání. Tyto rámce definuje Rámcově vzdělávací program. Ten zařazuje multikulturní výchovu do průřezových témat – multikulturní výchova tedy není vyučována jako samostatný předmět, ale její témata procházejí napříč ostatními předměty. Rámcově vzdělávací program také určuje její tematické okruhy. Hlavním cílem mé práce je popsat teorii multikulturní výchovy a její podobu danou Rámcově vzdělávacím programem.

V druhé části práce se zaměřuji na konkrétní základní školy a afektivní témata multikulturní výchovy (afektivní témata vycházejí z afektivních cílů multikulturní výchovy, tyto cíle jsou především pozitivní postoj vůči různým skupinám a zvyšování interkulturní citlivosti³). Jejich popisu se budu více věnovat ve třetí kapitole. Tato témata by měla vést žáky k reflexivitě. Zajímá mě tedy, zda žáci tuto reflexi uplatňují. K tomuto zjištění budu používat dotazníkovou metodu.

Cílem tohoto výzkumu bude dokreslit praktickou situaci multikulturní výchovy na daných školách. Samozřejmě předpokládám, že jsou žáci základních škol seznamováni se všemi tématy multikulturní výchovy, nejen s afektivními. V rozsahu mé bakalářské práce ale není možné se věnovat všem tématům. Proto se ve svých dotaznících zaměřím pouze na témata afektivní.

¹ Gulová. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*, 45.

² Czechkid.cz [online]. Dostupný z [www:<http://www.czechkid.cz/si1390.html>](http://www.czechkid.cz/si1390.html) [cit. 20. 4. 2012].

³ Moree. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, 105.

Pro uvedení do tématu popíši v první části této práce teorii multikulturní výchovy. Nejdříve se budu věnovat jejím teoretickým východiskům. Ta jsou důležitá zejména pro pochopení základních přístupů k multikulturní výchově. Další kapitola se bude zabývat multikulturní výchovou, především jejím pojetím na základní škole. Jak už zaznělo, podobu multikulturní výchovy na základních školách definuje Rámcově vzdělávací program. Proto se v následující části práce zaměřím hlavně na něj a jeho formu multikulturní výchovy. Závěr teoretické části bakalářské práce bude tvořit popis pomůcek, díky nimž může být multikulturní výchova zkvalitněna. A dále čtenáře seznamuji s problémy, které při výuce multikulturní výchovy mohou nastat.

Druhá část mé práce se zaměřuje na praktickou podobu multikulturní výchovy na některých základních školách Prahy 9. Na začátku této části popisuji dané základní školy a zdůvodňuji jejich výběr. Poté se věnuji popisu již zmíněného výzkumu a jeho vyhodnocení.

V závěru práce předkládám seznam konkrétních problémů multikulturní výchovy na vybraných školách a možným doporučením, jak s nimi pracovat.

1. Multikulturalismus jako východisko multikulturní výchovy

Nejdříve se věnuji teoretickým východiskům multikulturní výchovy. Z těch totiž vychází možné přístupy k multikulturní výchově. A ty jsou stěžejní pro uvádění multikulturní výchovy do praxe. Myslím si, že je nezbytné se nejdříve seznámit s teorií a vznikem multikulturní výchovy, protože díky těmto znalostem je možné přistupovat k multikulturní výchově zodpovědně a vhodně ji učit.

Multikulturní výchova je pedagogický pojem, který se u nás objevil teprve nedávno. V České republice se koncept multikulturní výchovy etabloval na začátku 90. let minulého století⁴. Termín multikulturní výchova byl převzat z anglického *multicultural education*. Multikulturní výchova vychází z myšlenkového hnutí, které se nazývá *multikulturalismus*. Multikulturalismus se po druhé světové válce stal jednou z hlavních politických teorií euroamerického světa⁵. Vznikl v reakci na sociální a kulturní změny – hlavně dekolonizaci a s ní spojenou rozsáhlou migraci. Multikulturalismus vychází z reality, ve které v důsledku rozsáhlé migrace nastává situace, kdy vedle sebe žijí dvě zcela odlišná etnika nebo skupiny. Obecně lze říct, že cílem multikulturalismu je bezkonfliktní soužití různých menšin a jejich kultur. Multikulturalismus se stejně jako multikulturní výchova těžko definuje, protože na něj existují různé pohledy a názory. Multikulturalismem se označuje jednak bezproblémové soužití různých menšin, dále politický směr a také se tímto termínem popisuje stav společnosti – skutečnost, že vedle sebe žijí různé kultury⁶. „Z nejobecnějšího pohledu a v současné době lze multikulturalismus definovat jako sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migrační pohyby obyvatelstva majícími za následek společné soužití lidí odlišných životních návyků ve všech

⁴ Švingalová. *Úvod do multikulturní výchovy*, 24.

⁵ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 16.

⁶ Fiala. *Multikulturalismus* [online]. Dostupný

z [www.<http://www.evropskemesto.cz/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=352>](http://www.evropskemesto.cz/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=352)
[cit. 26. 2. 2012].

*myslitelných směrech. Využívá etnické, náboženské, kulturní a sociální diverzity jako potenciálu pro celkovou prosperitu společnosti.*⁷

V 60. letech se začal rozdělovat do několika myšlenkových proudů, které se úplně neshodovaly, nicméně pro multikulturní výchovu a její utváření byly stěžejní následující tři⁸.

1. 1. Pluralistický multikulturalismus

Tento proud představuje základní pojetí multikulturalismu. Jeho základní jednotkou je skupina – vyznačující se etnickou či kulturní jednotou. Tyto skupiny jsou uzavřené. Tento proud pracuje s myšlenkou koexistence různých skupin a klade důraz na jejich rovnoprávnost. Zdůrazňuje poznávání jednotlivých skupin – tzv. „*multikulturní gramotnost*“. Celá společnost tak zná specifika jednotlivých sociokulturních skupin. V praxi tento proud upřednostňuje seznamování se s danou kulturou v podobě tradic. Neřeší už problém vzdělání minority, pracovní uplatnění atd. „*Tento přístup nediferencuje kulturní skupiny vnitřně podle dalších kritérií (zejména sociálních – stratifikačních). V důsledku takového přístupu ze strany majoritní kultury rezignují minoritní kulturní skupiny na progresivní dynamiku vlastního vývoje, rezignují i samotní příslušníci nemajoritních kulturních skupin. Minoritní kultury jsou tak opět vykázány do sféry zvláštnosti a bizarnosti: dochází k jejich sekundární skanzenizaci(...)*“⁹.

1. 1. 1. Liberální multikulturalismus

Tento směr vychází z osvíceneckého přesvědčení o vzájemné rovnosti lidí. Jeho základní jednotkou společnosti je jednotlivec. Tento směr nebere ohledy na startovní znevýhodnění některé sociokulturní skupiny, tvrdí, že všichni lidé jsou v podstatě stejní, tudíž mají stejné možnosti. Z toho vyplývá, že všichni, kdo chtějí, se mohou začlenit a uplatnit ve společnosti. Cílem je rovnoprávná občanská společnost. Liberální směr je otevřený pozitivní diskriminaci pouze za předpokladu, že jde o dočasný stav, který slouží k vyrovnání tlaku.

⁷ Šindelářová. *Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství* [online]. Dostupné z [www:<http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf>](http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf) [cit. 26. 2. 2012].

⁸ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 17.

⁹ Faltýn. *Multikulturní andragogika*, 30.

1. 1. 2. Kritický multikulturalismus

Kritický proud je jedním z nejmladších, reaguje na kritiky předchozích proudů a snaží se odlišit v některých jejich způsobech. Rozdíly ve společnosti chápe jako možnost, kdy si člověk uvědomí svoji vlastní kulturu a hodnoty. Oproti pluralitnímu multikulturalismu tolik neoslavuje odlišnosti v kulturách jednotlivých minorit, ale „*poukazuje na nerovnosti v přístupu, které mají různé skupiny k distribuci zdrojů i ke vzdělání. Upozorňuje také na vliv mocenských mechanismů na vytváření socio-ekonomické rozvrstvenosti, na její udržování dominantními kulturami a předurčenost reality každodenního života určitých vyloučených skupin.*“¹⁰ Bojuje proti těmto rozdílům tím, že se snaží zdůraznit koncept solidarity. Dále pak studuje, jak vzniká rasismus, třídní nerovnosti, atd.

Multikulturalismus byl utvářen ještě dvěma teoriemi, které vznikly v USA v 60. letech. Jsou to **kritická teorie rasy a barvoslepý přístup**¹¹.

Kritická teorie rasy klade velký důraz na potřebu pozitivní diskriminace ve společnosti – zastánci této teorie chtěli hlavně ženám a jiným minoritám zlepšit přístup ke vzdělání a zaměstnání. Za svůj hlavní cíl si kladli, aby se společnost vyrovnala s historickými případy diskriminace minorit, protože tato negativní zkušenost už dopředu utváří postoj a mínění majority vůči minoritám a naopak.

Druhá teorie, nazvaná **barvoslepý přístup**, myšlenku rasy odmítá. Tvrdí, že pouhé členění lidí podle ras je skrytý rasismus, a tudíž je to pro ně diskriminující. „*Její zastánci (např. Carl Cohen, 2003) se odvolávají k M. L. Kingovi, který ve svém projevu nazvaném „Mám sen“ (1961) snil mimo jiné o tom, že jeho čtyři děti budou jednou žít v národě, kde nebudou souzeny podle barvy pleti, ale podle svého charakteru.*“¹²

Všechny tyto teorie a multikulturní směry utvářely současnou multikulturní výchovu. Ta nás připravuje na skutečnost, že složení společnosti se mění, a tím se přetváří celá společnost. Multikulturní výchova je formována společností, proto musí být pružná, aby novému uspořádání společnosti stačila, a ještě vhodně reagovala na

¹⁰ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 19.

¹¹ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 19.

¹² Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 20.

poptávku společnosti. Tato vzájemná provázanost má velký vliv na obsah a formu multikulturní výchovy.

1. 2. Různé přístupy k multikulturní výchově

Multikulturní výchova se stejně jako multikulturalismus definuje obtížně. Objevují se zde rozdíly v terminologii (stejně přístupy jsou nazývány jinak), další rozdíly jsou vidět na evropském a americkém přístupu. Odlišnosti jsou i v jejím vývoji, cílech a v definování nových témat, která se objevují. Vliv na tyto změny má samozřejmě prostředí a kritické vidění multikulturní výchovy v praxi.

Další viditelnou obměnou v multikulturní výchově je nové pojetí, které upouští od kolektivního přístupu a zaměřuje se na jednotlivce a jeho individuální prožívání v konkrétní situaci. Nová koncepce se objevuje i v obsahu, multikulturní výchova už není spojovaná pouze s etnickou problematikou, ale začíná nacházet další rozdíly. Mluví se zde o tématech, jako jsou např. genderová problematika, sociální status nebo náboženská příslušnost.

Multikulturní výchovu a její proměny lze lépe pochopit na následujících dvou přístupech.

2. 2. 1. Kulturně-standardní přístup

„Kulturně-standardní přístup, vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytváří rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních).“¹³

Tento přístup vychází z přesvědčení, že rozdíly každé sociokulturní skupiny je potřeba pochopit a respektovat. Obsahem multikulturní výchovy v tomto pojetí je především seznámení se s typickými znaky jednotlivých kultur¹⁴ a způsoby, jakými se tyto kultury projevují. Hlavním pojmem je zde sociokulturní skupina a její příslušníci – nositelé kulturních znaků.

Kulturně-standardní přístup čerpá z velké míry z pluralistického multikulturalismu.

¹³ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 23.

¹⁴ Varianty [online]. Dostupné z [www:<http://www.varianty.cz/index.php?id=20¬ion=20>](http://www.varianty.cz/index.php?id=20¬ion=20) [cit. 25. 4. 2010].

Tato koncepce se snaží téma kulturní odlišnosti pochopit na základě toho, že si uvědomíme, že naše nahlížení na svět není objektivní, ale že se do něho promítají naše zkušenosti, prostředí, ve kterém žijeme, a naše kultura. Poukazuje na to, že naše vnímání světa je velmi zúžené, a tudíž není sdílené všemi. Proto klade velký důraz na historii a zvyky různých skupin. Snaží se takto rozšířit povědomí o jiných kulturách a zemích, kde příslušníci jednotlivých kultur žijí. Tím, že nás dopředu seznamuje s odlišnostmi a specifiky, které nás při setkání s jinou socio-kulturní skupinou čekají, nám pomáhá ulehčit první kontakt s jinou kulturou a lépe zvládnout strach z neznámého.

Jak uvádí Moree 2008, tento přístup se v České republice začal uplatňovat v 90. letech a dosud je zde nejvíce využívaným. Má velké přínosy hlavně v rozšiřování obzorů ohledně jiných kultur a zemích, ale jsou zde i negativa. Prvním nedostatkem je seznamování se pouze s vnějšími znaky kultur (např. tradice, jídlo, charakteristické oblečení,...). Hlubší a většinou i podstatnější rysy kultur zůstávají skryty. Dalším problémem toho přístupu je přílišný důraz na skupinovou identitu. Poskytuje nám určité charakteristiky, podle kterých si „cizí“ lidi škatulkujeme do různých skupin, ale není zde možné vzájemné překrývání se hranic. *„Dochází tak k vytváření dojmu, že například všichni Vietnamci mají určité charakteristiky, které jsou neměnné. Skutečnost, že zkušenosti a chování vietnamského dítěte narozeného v Čechách budou pravděpodobně jiné než dítěte, které žilo celý život ve Vietnamu, je v tomto směru potlačena“*¹⁵. Je zde tedy riziko, že při používání tohoto přístupu jsou žáci seznámeni jen s určitými znaky socio-kulturní skupiny a dané kultury, ale to, co se naučili, neodpovídá reálnému životu a zkušenostem dané skupiny. Dalším nebezpečím této koncepce je její přehnané poukazování na rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Snaží se vysvětlit rozdílnosti v chování právě na odlišnostech mezi skupinami. Touto přehnanou snahou seznámit nás s co nejvíce skupinovými odlišnostmi může dojít naopak spíše k vzájemnému odcizení.

Cíle multikulturní výchovy v rámci kulturně-standardního přístupu podle Moree 2008:

- Podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami

¹⁵ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 25.

- Seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky
- Porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin.

1. 2. 2. Transkulturní přístup

Transkulturní přístup v podstatě přesahuje ten kulturně-standardní, protože pokračuje tam, kde kulturně-standardní skončil. Řeší otázky, které souvisejí s vnímání jednotlivých socio-kulturních skupin. Zajímá ho, jak se vlastně pozná příslušník jiné skupiny – jestli se jedná o vnější nebo vnitřní znaky, jestli je možné žít více kultur, co je to kultura, atd. *„Transkulturní přístup namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemyšlením o příčinách a hranicích mezi odlišností každého z nás. Kdy mohu o někom jiném říci, že je „jiný“ nebo že patří do nějaké „jiné“ skupiny? Jaký vliv má pohlaví, sociální prostředí, etnická nebo národní příslušnost či náboženská víra? A jsou některé kategorie důležitější než jiné?“*¹⁶

Tento přístup se nezabývá rozdíly mezi jednotlivými skupinami, ale zajímají ho příčiny těchto rozdílů. Neřeší tedy jednotlivé charakteristiky skupin jako ukazatele odlišností, ale zajímá ho více jedinec a jeho zkušenosti, kterými spoluutváří kulturu a které se při vzájemném setkání projevují právě jako kulturní rozdíly.

Myšlenka transkulturality se objevuje v 80. letech, reaguje na skutečnou situaci ve světě – na migraci, ekonomickou závislost, atd.¹⁷. Na rozdíl od kulturně-standardního přístupu tvrdí, že moderní člověk se může oprostít od národní identity a stereotypů a žít tak v různých kulturních vztazích, může mít tzv. mnohonásobnou identitu. Neodmítá však sociokulturní skupiny ani kulturní rozdíly mezi nimi. Tyto rozdíly však vztahuje na jednotlivce. Identifikace jednotlivce s některou skupinou pak neutváří celou jeho identitu, ale je to pouze jedna z jeho mnoha identit, které si během svého života, na základě svých zkušeností, hodnot a ukotvení buduje.

Jeden z důležitých aspektů transkulturního přístupu je společný dialog, který se vede při vzájemném setkávání. Tento dialog umožňuje poznat nejen svou vlastní kulturu, ale díky němu vzniká prostor pro obě kultury naráz – připravuje jedince na pochopení odlišností u jiných kultur, a zároveň na to, že mu toto setkání přinese jisté

¹⁶ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 26.

¹⁷ Moree a Bittl. *Dobrodružství s kulturou*, 5.

změny. Prostřednictvím druhých je možné najít určité aspekty sebe sama. Tento přístup pracuje s konkrétními situacemi, do kterých se jednatel dostává - s diskriminací, konfliktem,... a dále ho zajímají hodnoty a postoje jednatelce. Řeší se zde tedy autentické situace a jejich rozdílné kulturní interpretace.

Transkulturní přístup a jeho přínos do multikulturní výchovy je zásadní. Přestává se zde mluvit o jednotlivých sociokulturních skupinách a rozdílech mezi nimi, ale hovoří se zde o jednotlivcích a jejich vzájemné interakci. Smazávají se tedy hranice mezi skupinami a řeší se všichni lidé – jako jednotlivci, kteří mají svůj jedinečný osobní příběh, který je ovlivňuje. Moree 2008 uvádí, že multikulturní výchova v tomto konceptu už není jen o předávání informací o odlišných skupinách lidí, ale je o pluralistickém myšlení a individuálním přístupu.

V praxi je tento přístup otevřený příběhům, které zažíváme v běžném životě. Na nich ukazuje, jak se jejich pochopení a hodnocení liší i u lidí, které bychom považovali za příslušníky jedné sociokulturní skupiny. Je zde více kladen důraz na rozdílnost prostředí a vztahů, které působí a utvářejí pohled jednatelce na svět. Výhodou tohoto přístupu je, že neupadá do stereotypu, že je velmi citlivý, co se týče odlišnosti jednatelce, a zdůrazňuje respekt k individualitě.

„Transkulturalita přináší směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí žijících v multikulturní realitě. Přináší osobnostní přístup, který se namísto jasného škatulkování a zdůrazňování důležitosti kulturního předurčení jednatelců snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na člověka a spoluvytváří jeho identitu. Nesnaží se hledat příslušníky a zástupce jednotlivých skupin, kterým by přiřadila určitou charakteristiku, ale vychází z podoby každého člověka, u kterého rozkrývá různorodost jeho kulturních zkušeností.“¹⁸

Cíle multikulturní výchovy v rámci transkulturního přístupu podle Moree 2008:

- Naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny
- Naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích
- Prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace.

¹⁸ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 29.

2. Multikulturní výchova

Nyní se budu věnovat pouze multikulturní výchově. V předchozí kapitole jsem vymezila její teoretický podklad, příčiny vzniku a možné přístupy. Zde uvádím různé definice – pouze ty, které vymezují multikulturní výchovu jako vzdělávací činnost. Dále popisují cíle multikulturní výchovy, a to jak podle transkulturního přístupu, tak podle kulturně-standardního. Kapitulu uzavírám popisem metod, které je možné aplikovat při multikulturní výchově. Metody zde uvádím proto, abych poukázala na jejich rozmanitost. Ve své práci jsem netestovala, jaké metody základní školy užívají. Zajímá mě schopnost reflexe u žáků. A v případě, že se ukazuje jako nedostatečná, její vhodné prohloubení, ke kterému navrhuji možné vhodné metody.

2.1. Vymezení pojmu

Definice a vymezení pojmu multikulturní výchovy (dále jen MKV) jsou rozdílné. V první kapitole jsem uvedla dva přístupy k MKV a už na nich je různorodost, s jakou se dá přistupovat k MKV, patrná. I proto je možné najít velké množství definic a vymezení MKV.

Zde uvádím ty, které odpovídají konceptu MKV v mojí práci:

„ Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní... “¹⁹

Další definici jsem našla na webových stránkách projektu Czechkid. *„Multikulturní výchova je zkrátka příjemným termínem označujícím koncept vzdělávání pro život v multikulturní společnosti.“²⁰* A tato definice jí upřesňuje: *„ Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi.“²¹*

MKV tedy vzdělává společnost, já se zde zaměřuji jen na žáky základních škol, resp. žáky v devátých třídách ZŠ. MKV je výchova k toleranci, porozumění, vzájemnému respektu a úctě. Učí poznávat a respektovat jiné, většinou neznámé kultury a s nimi spojené tradice, hodnoty (viz kulturně-standardní přístup). A také učí

¹⁹ Průcha. *Multikulturní výchova*, 41.

²⁰ Czechkid.cz [online]. Dostupný z [www:<http://www.czechkid.cz/si1390.html>](http://www.czechkid.cz/si1390.html) [cit. 4. 3. 2010].

²¹ Sborník Varianty. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*, 9.

porozumět osobní identitě a hodnotám. Skrze toto je pak možná otevřenost vůči druhým lidem – jejich osobním příběhům (viz transkulturní přístup).

2. 2. Cíle multikulturní výchovy

Podle kulturně-standardního přístupu je cílem MKV seznámit nás s cizí kulturou. Díky tomu je možná kooperace. Transkulturní přístup zase klade důraz na jednotlivce a jeho příběh. Nedává škatulky jako kulturně-standardní přístup, ale jeho cílem je naučit se poznávat kulturní rozdíly v konkrétních situacích a pomocí nácviku tyto pak situace zvládnout.

Konkrétnější cíle uvádí Czechkid.cz²², jsou to:

- trénink kritického a pluralitního uvažování
- podat reálné informace o jednotlivých kulturách
- podporovat vlastní identitu
- naučit se rovnému zacházení
- porozumět situacím, kdy se setkáváme s kulturní odlišností.

Obečným cílem MKV na základní škole je „*podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především majoritou a minoritou.*“²³ Z tohoto cíle se na majoritu i minoritu vztahují tyto konkrétní nároky (jak dále uvádí citovaný Sborník):

- uvědomit si, že rozmanitost a různorodost je založena na bezpodmínečné rovnosti
- snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné
- naučit se řešit konflikty pokojnou cestou.

2. 3. Metody multikulturní výchovy

V této kapitole uvádím některé metody MKV. Standardně-kulturní přístup volí metody typu debata, dialog nebo konfrontace odlišných názorů. Dále využívá metodu tematický den (během jednoho dne se zájemci seznámí s kulturou a hlavně tradicemi určité minority). Transkulturní přístup volí metody, které pomohou žákům

²² Czechkid.cz [online]. Dostupný z [www.<http://www.czechkid.cz/si1390.html>](http://www.czechkid.cz/si1390.html) [3. 12. 2011].

²³ Sborník Varianty. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*, 10.

se s daným tématem ztotožnit a získat díky němu nové zkušenosti a obzory. Tyto metody často vychází ze zážitkové pedagogiky²⁴.

Častou metodou transkulturního přístupu je **narativita**²⁵. Pro MKV je stěžejní vlastní zkušenost a její reflexe. Nicméně MKV na základních školách nemůže probíhat v takovém prostředí, aby bylo dostatečně podnětné pro sledování a pochopení kulturních rozdílů. A právě tento nedostatek se dá kompenzovat metodou vyprávění příběhů. Pomocí příběhu je možné se s danou situací/problémem velmi dobře seznámit a zaujmout vůči němu nějaké stanovisko. A díky tomu získáváme osobní zkušenost.

Další metody uvádí ve své knize Moree a Bittl. Jejich metody vychází z gestaltpedagogiky.

Gestaltpedagogika

Gestalt přístup je založený na teorii pole. Tato teorie vychází z přesvědčení, že jedinec a jeho prostředí tvoří celek, který se nazývá polem a nelze ho rozdělovat. „*Toto pole se skládá z komplexu všech interaktivních jevů mezi jedincem a jeho prostředím*“.²⁶ Gestalt přístup se dívá na jedince v celém jeho kontextu – tzn., že bere v potaz jeho ekologické, společenské a ekonomické prostředí, osobní život dotyčného, zázemí, zkušenosti, věk, vzhled, světonázor, rodovou příslušnost, sexuální orientaci, etnickou příslušnost, příslušnost k určité společenské vrstvě, apod. Pole každého jedince tak obsahuje velké množství možností a souvislostí.

Moree a Bittl uvádí, že gestaltpedagogika se zaměřuje na figuru a pozadí. Figura zde znamená aktuální téma, pozadí jsou děje, které zároveň probíhají. Gestaltpedagogika bere obě tyto roviny v potaz a citlivě pracuje s tou rovinou, která je aktuálně více přítomna.

²⁴ Definice zážitkové pedagogiky: „*Zážitková pedagogika je přístup, který užívá autentický prožitek jako prostředek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika, neboť její podstatou je výchova (v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělávání – budoucí zisk zkušeností)*“ . Dostupné z [www:<http://www.os-atmosfera.net/?id=zazitkova_pedagogika>](http://www.os-atmosfera.net/?id=zazitkova_pedagogika) [cit. 8. 3. 2012]

²⁵ Czechkid.cz [online]. Dostupný z [www:< http://www.czechkid.cz/si1390.html>](http://www.czechkid.cz/si1390.html) [cit. 13. 12. 2011].

²⁶ Mackewn. *Gestalt psychoterapie*, 61.

Gestaltpedagogika je pro dobrou praxi nezbytný přístup k metodám MKV. V MKV musí být pedagog velmi citlivý vůči všem dějům, které se odehrávají v pozadí – vztahy mezi žáky, socio-ekonomické prostředí dětí, jejich osobní kontext, atd.

Moree a Bittl uvádí tři stěžejní metody, které se při multikulturní výchově mohou využívat. Jsou to **hra, divadelní metody a práce s příběhy**. Tyto metody vychází z transkulturního přístupu.

2. 3. 1. Hra

Hra má v mezilidských vztazích velký význam. Ve skupině lidí slouží hra k uvolnění atmosféry, posílení vztahů a vzájemné důvěry. Důležitým prvkem hry je rituál. „*Pomocí her ritualizujeme obtížná mezilidská témata jako cizost, vyloučení, sexualita, bezmocnost, násilí nebo smrt.*“²⁷ Pro multikulturní výchovu má tedy hra nezbytný význam.

Pomocí hry se navodí příjemná a důvěřivá atmosféra, která je potřeba před otevřením určitého tématu.

1. **Seznamovací hry** – tyto hry se užívají v případě, kdy se skupina nezná.
2. **Warming up** – neboli hry na zahřátí. Tyto hry se také využívají na začátku hodiny. Jejich cílem je navodit takovou atmosféru, která je žádoucí pro dobrý průběh tematického obsahu. Jsou to např. hry na honěnou, hry v kruhu, masáže a tělesná cvičení.
3. **Cvičení v semináři** – tyto cvičení se zařazují v průběhu semináře, většinou na konci tematického bloku. Slouží k tomu, aby se téma „usadilo“. „*Smyslem cvičení je prohloubit předem probrané téma.*“²⁸ Na konci těchto cvičení se kladou otázky, pomocí kterých se dané téma prohlubuje.

Další metody, které Moree a Bittl ve své knize uvádí, jsou divadelní metody.

2. 3. 2. Divadelní metody

Pomocí těchto metod se žáci mohou dostat do kůže někoho jiného a pohlédnout na svět z jeho perspektivy, vyzkoušet si situaci, ve které jim nehrozí reálné nebezpečí, nacvičit nové způsoby chování, apod. Divadelní metody vycházejí

²⁷ Moree a Bittl. *Dobrodružství s kulturou*, 91.

²⁸ Moree a Bittl. *Dobrodružství s kulturou*, 110.

z mimetických her, tedy napodobování. Při těchto metodách je potřeba ze „zajetého“ chování vystoupit a nechat se inspirovat novými pohledy.

Jednou z těchto metod je **improvizace**, tedy hra bez předchozí přípravy. Během ní skupina sdílí své zkušenosti, rozvíjí vzájemné vztahy a učí se opouštět naučené vzorce chování. Díky improvizaci žáci získají nové osobní zážitky. Tato metoda jim pomáhá odstranit vnitřní blokace při vnímání druhých a sebe sama. Improvizace mění i sebeobraz a pomáhá při ucelení a hledání identity.

Další metodou je **hra s rolemi**. Moree a Bittl ve své knize poukazují na to, v čem jsou hry s rolemi efektivní. Mohou:

- poukázat má vzorec konfliktů
- nechat vyplout na povrch rozpory mezi nároky a realitou
- upozornit na cesty z konfliktního chování
- procvičit nové formy jednání a komunikace.

Mezi divadelní metody patří také **práce se sochami**. „*Pomocí soch z těl se mohou v semináři názorně zobrazit zajímavá témata. Tyto obrazy nám pak mohou pomoci pochopit kulturní různorodost, aniž bychom se dostali do stereotypního přiřazování*“.²⁹ Práce se sochami se hraje ve dvojicích, s celou skupinou, nebo se sochy tvoří z předmětů.

Divadlo soch je další divadelní metoda. U této metody je důležitá konkrétní situace, kterou vedoucí zadá. Je důležité, aby s touto situací měli konkrétní osobní zkušenost všichni účastníci. Zde jsou některá témata, která uvádí Moree a Bittl jako úspěšně zpracovatelná:

- potlačování rozdílů
- rasistické chování
- sexistická zkušenost
- bezpráví vůči druhým
- setkání s cizincem
- předsudky
- násilí na osobě
- bezpráví na úradě, apod.

²⁹ Moree a Bittl. *Dobrodružství s kulturou*, 127.

Konkrétní scénu si nejdříve každý hráč nakreslí na papír, poté jí realizuje z lidských soch a až na konec se prozradí, o jakou konkrétní situaci šlo. Poté se všichni hráči věnují jedné určité scéně, kterou společně přetváří do „ideální“ podoby. Díky různým preferencím během měnicího procesu se ukazují i kulturní preference.

2. 3. 3. Práce s příběhy

Tato metoda je podobná již zmíněné narativitě, Moree a Bittl jí ale rozdělují na několik konkrétních metod.

- 1. Biografická práce** – při této metodě se pracuje s konkrétními příběhy jednotlivců ve skupině. Cílem této metody „*je podívat se na některé aspekty v mém životě a hledat spojnice v tom, jak se téma v životě objevuje, vyvíjí*“.³⁰ Tato metoda učí jednotlivce i skupinu reflektovat tyto aspekty, a díky tomu se členové skupiny vzájemně obohacují.
- 2. Orální historie** - tato metoda je vhodná ve chvíli, kdy u skupiny chybí zkušenost s kulturní odlišností. Metodu lze využít dvěma způsoby - práce jednotlivců, kdy učitel zadá konkrétní téma a žáci si shání „informátora“, který jim poskytne potřebné informace. Anebo je vhodná beseda se zástupcem určité skupiny (např. pamětník).
- 3. Příběhy tvořené a vytvořené** – učitel může s žáky příběhy buď vymyslet, nebo může použít už vymyšlené. Příběhy vymyšlené ve skupině se hodí ve chvíli, kdy chce pedagog skupině ukázat různé pohledy na nějaké téma. Podkladem pro metodu s existujícími příběhy mohou být příběhy z knihy, vyprávění lidí, film nebo stránky www.czechkid.cz. Je potřeba opět najít vhodný příběh, aby dokresloval dané téma. Práci s vytvořenými příběhy je vhodné zařadit např. při aktualizaci – skupina hledá paralely mezi současností a příběhem, nebo když učitel pracuje s tématem kulturních rozdílů. Z příběhu se vybere např. jedna scéna, a sleduje se její rozdílná interpretace.

Ať už se pedagog/vedoucí rozhodne pro kteroukoliv metodu, musí především myslet při jejím výběru na to, aby pomohla dosažení cíle. A naopak, správně zvolený

³⁰ Moree a Bittl. *Dobrodružství s kulturou*, 133.

cíl pomůže najít vhodnou metodu, která se sama ukáže jako logický prostředek pro dosažení cíle³¹.

Moree ve své knize *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*³² se věnuje metodám. Píše, že vyučovací metody v MKV by měly mít tendenci pohybovat se od behaviorálního³³ ke konstruktivistickému přístupu³⁴. Jejich úkolem je aktivizace studentů, díky ní se lépe dosahuje cílů MKV. Metody, které byly vnímány jako nejsilnější, byly ty, které byly nějakým způsobem spojeny s vlastní studentskou aktivitou, např. diskuze, projekty, simulace, sebe-poznání. Při metodách je vhodný holistický přístup. Moree dále uvádí specifické aspekty interakce, které se při MKV mají zohledňovat:

- složení třídy – pedagog podporuje vzájemnou interakci mezi studenty a snaží se zapojit vyčleněné (pomocí skupinové práce, projektů, atd.)
- způsob, jakým učitel vede výuku – důležitá je vhodně a kvalitně provedená metoda, i přesto, že způsob, jakým učitel výuku vede, není běžný. Podstatná je také otázka rovnosti → žáci musí cítit, že je se všemi jednáno stejně.
- jazyk – učitel si musí dávat velký pozor na interpretace a zobecňování, měl by si být vědom přítomných stereotypů, např. v novinových článcích. Žákům z jiného jazykového prostředí by měl pedagog ulehčovat přechod.

2. 4. Pomůcky pro Multikulturní výchovu

Na závěr této kapitoly nabízím popis pomůcek, které pro výuku MKV existují. Pedagogům mohou být nápomocné ve chvíli, kdy si s MKV neví rady – jaký způsobem jí mají učit a co vlastně má MKV obsahovat. V této podkapitole seznámím čtenáře se dvěma „hlavními“ pomůckami – jsou to webové stránky **Czechkid.cz** a

³¹ Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*, 96.

³² Moree. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, 125.

³³ behaviorální přístup klade důraz na učení, odučování apod. viz Baštecká (ed.). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*, 140.

³⁴ konstruktivistický přístup vychází z konstruktivismu – „člověk ve své mysli nezrcadlí vnější svět, jaký je, spíše ho spoluutváří“. Baštecká (ed.). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*, 178.

Varianty.cz. Obě jsou snadno dostupné, protože mají formu webového portálu. Učitelé se jimi mohou lehce nechat kdykoliv inspirovat a vést.

2. 4. 1. Czechkid.cz

Czechkid je „komplexní nástroj pro zavedení MKV do škol“³⁵. MKV na základních školách nemá žáky učit o odlišných kulturách a pomocí této odlišnosti vysvětlovat chování „nepřizpůsobivých“. Jeho úkolem je reflektovat sociální zkušenost žáka. To znamená, že učí žáky, aby se o sobě co nejvíc dozvěděli, a dále je vede k efektivní a přiměřené komunikaci. Aby to bylo možné, je zapotřebí tří věcí:

1. Zkušenost se situací
2. Reflexe setkání
3. Sebereflexe v multikulturním prostředí

Czechkid zprostředkovává právě reflexi setkání a sebereflexi. To je možné díky modelovým postavám a jejich zkušenostem – žáci se tak mohou zamyslet nad svou vlastní zkušeností z dané situace a zároveň získat nové poznatky, a to jak od postav, tak od svých spolužáků.

Tato pomůcka vychází z transkulturního přístupu. S tímto postojem přistupuje i k pojmu kultura, které se značně věnuje. Kultura v transkulturním přístupu není ohraničená státními hranicemi, naopak – každý člověk je členem mnoha skupin, které mají vlastní pravidla a hodnoty. Kultura se ale neshoduje se skupinou. Je zřejmé, že českého mladého člověka více formují všechny skupiny, kterých kdy byl a je členem, než jen česká kultura. Zkusme si odpovědět na to, co je to česká kultura? Pivo? Vepřo-knedlo-zelo? Jára Cimrman? Jsou to symboly českého národa, se kterými se ale většina Čechů nemusí ztotožňovat, a proto nevypovídají pravdivě o české kultuře. To je ukázka nevhodného a stereotypního vnímání. Transkulturní přístup je založený na individuálním přístupu, kdy se člověk takto neškatulkuje, ale je vnímán na základě svých životních zkušeností. MKV řeší situace, kdy jsou překážkou kulturní nebo sociální rozdíly, ne přístup a vnímání lidí.

Czechkid obsahuje postavy, dialogy a doplňkové texty. Postavy a jejich životní příběh umožňují trénink na osobních zkušenostech. Jednotlivé postavy ale nejsou

³⁵ Czechkid.cz [online]. Dostupný z [www:< http://www.czechkid.cz/si1290.html>](http://www.czechkid.cz/si1290.html) [cit. 25. 3. 2012].

reprezentanty konkrétních skupin. Bylo by velkou chybou, kdyby pedagog nebo žáci na základě imaginárního vietnamského kluka a jeho příběhu a zkušenosti došli k názoru, že zastupuje všechny Vietnamce. Není to tak. Postavy Czechkidu jsou normální mladí lidé, kteří zažívají takové životní situace, které odpovídají jejich životním zkušenostem. Každá postava má svůj konkrétní příběh, který ji ovlivňuje a formuje. Czechkid se snaží zprostředkovat zkušenost lidí, kteří pocházejí z odlišných prostředí – k tomu, aby toto bylo možné, je potřeba tyto lidi poznat a porozumět jim.

Dalším důležitým nástrojem jsou dialogy. V těch se odráží konkrétní životní zkušenost, kterou postava řeší s ostatními. Na tyto dialogy navazují otázky a úkoly, které pedagog může a nemusí využít. Už samotný dialog je pro otevření určitého multikulturního tématu dostačující. Konkrétní oblasti MKV jsou zpracované právě v dialozích. Jsou tu obsažena např. tato témata: Česko-německé vztahy, Češi a Židé, Diskriminace, Homosexualita, Integrace a asimilace, Kulturní identita, Islám, Mýty a stereotypy o Romech, Národnost, Projevy domácího násilí v různém kulturním prostředí, Rasismus a rasové předsudky, Uprchlícké tábory, Vyloučené lokality, Xenofobie, atd.

Poslední součástí tohoto nástroje jsou doplňkové texty. Ty obsahují další důležitá témata MKV, která nejsou navázaná na konkrétní dialog, ale mají obecnější charakter. Jsou to např. tyto: Antirasistické skupiny, Neonacismus, Slováci v České republice, Vietnamci v České republice – 12000 km vzdušnou čarou od své vlasti.

Czechkid může pedagog využít při tvorbě RVP a konkrétní dialogy jsou tak variabilní, že je lze využít v různých předmětech.

2. 4. 2. Varianty.cz

Portál Varianty vytvořila obecně-prospěšná společnost Člověk v tísni jako vzdělávací program. Nabízí „informační servis a metodickou podporu v oblasti interkulturního vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání“³⁶. Tento program má jako své hlavní cíle podporu inkluzivního prostředí a otevřeného klimatu ve školách a výchovu ke globální zodpovědnosti. Svých cílů dosahuje tak, že např. pomocí kurzů vzdělává pedagogy – kurzy mají různá tematická zaměření i délku, je tedy jen na učiteli, v jaké oblasti se chce dovzdělávat. Další činnost, kterou se Varianty zabývají, je vydávání publikací a bulletinů. Velkou výhodou je, že většina materiálů

³⁶ Varianty.cz [online]. Dostupný z [www:< http://varianty.cz/index.php?id=2>](http://varianty.cz/index.php?id=2) [cit. 25. 3. 2012].

je volně ke stažení – tedy dostupná všem. Program také nabízí odbornou konzultaci školám, kde pomáhá vhodně a efektivně začlenit průřezová témata. Dále vytváří metodické listy, které učitelé mohou využít při MKV a dalších průřezových tématech. Cílem této databáze není, aby z ní učitelé pouze pasivně čerpali, ale je otevřená. Takže ji každý může rozšiřovat – tím, že tam vloží svůj materiál. Materiály lze vyhledat jak podle cílové skupiny, tak podle obsahu. Portál Varianty zpracovává následující témata: Stereotypy a předsudky, Komunikace a rozdílnost pohledů, Globální problémy, apod.

Školský zákon³⁷ definuje používání školních potřeb takto: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR uděluje nebo odebírá schvalovací doložku ohledně používání různých školních potřeb. Školy mohou používat učebnice a texty, které nejsou v rozporu s cíly vzdělávání – za používané školní potřeby zodpovídá ředitel školy.

2. 5. Hlavní problémy, se kterými se multikulturní výchova potýká

V předchozí části jsem uváděla pomůcky, které lze při multikulturní výchově využít. Teď bych se ráda věnovala problémům, které se při aplikaci multikulturní výchovy objevují.

Úskalí praktické aplikace MKV jsou zejména tato³⁸:

- názory pedagogů na témata MKV jsou rozdílné a některé vědomosti nejsou dostatečné
- MKV není vždy dobře pochopená a nemůže být tedy ani kvalitně vyučovaná, jsou proto nutná školení pedagogů
- do vyučovacího procesu MKV je potřeba zapojit více vhodnějších metod (některé z nich jsem v této práci uvedla)

³⁷ zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

³⁸ Ševčíková, *Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a vybrané praktické příklady*. [online]. Dostupný z [www:< http://multikulturnivychova.sweb.cz/Text.html>](http://multikulturnivychova.sweb.cz/Text.html) [cit. 13. 3. 2012].

Další doporučení pro rozvoj MKV jsou popsány ve Strategiích rozvoje Multikulturní výchovy³⁹ - MKV by se měla snažit přejít od skupinové identifikace k individuálnímu přístupu. Znamená to, že by se v multikulturním vzdělávání mělo upustit od pouze etnického pojetí. Skupinový koncept a důraz na etnický přístup upřednostňuje standardně-kulturní přístup. Ten objasňuje příčiny „jiného“ chování pomocí historie, kulturních rituálů a zvyků. A díky tomu získávají žáci rozsáhlejší vědomosti o ostatních zemích a národech. Standardně-kulturní přístup má však také didaktická omezení a rizika - žáci se seznamují jen s určitými kulturními znaky, čímž dochází ke kategorizaci. Také zbytečně poukazuje na rozdíly mezi skupinami.

Zmíněný dokument dále doporučuje základním školám sloučit všechna průřezová témata do jednoho. Tím by zmizela zmíněná kategorizace MKV a vznikl by zde prostor pro širší pojetí MKV, které by vnímalo společnost pomocí občanského přístupu. Z pedagogického hlediska navrhuje, aby se v MKV pracovalo s jejími cíli a ne s okruhy, což by umožnilo flexibilnější reakci MKV na společenské změny.

Moree ve své knize *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*⁴⁰ shrnuje poznatky analýzy MKV a její aplikace v České republice. Jako zásadní vidí filozofické pozadí MKV, z něhož vychází různé přístupy (kulturně-standardní a transkulturní přístup), ze kterých učitel a škola vychází. Pak zdůrazňuje dva aspekty MKV, které nesmí být opomíjeny. Prvním aspektem je kulturní identita, která se stále vyvíjí a není statická, druhým je potom aspekt globálního občanství. Tím se myslí posun od řešení vnitřních problémů na mezinárodní a globální úroveň. MKV je důležitá pro řešení problémů, ale je hlavně velmi důležitá pro život v současném globalizovaném světě.

³⁹ *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*, 47.

⁴⁰ Moree. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, 124 – 126.

3. Základní vzdělávání

V této kapitole se věnuji tématu základního vzdělávání. Nejdříve si tento pojem vymezím pomocí školského zákona a dalších uvedených zdrojů. Povinné obsahy základního vzdělávání vymezuje Rámcově vzdělávací program, proto se v následující části objevuje jeho popis. Od Rámcově vzdělávacího programu přejdu k multikulturní výchově a její podobě vymezené tímto programem. Uvádím zde její cíle a konkrétní témata. Tato kapitola obsahuje důležitá teoretická východiska pro uvedený výzkum.

3. 1. Školský zákon

„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“⁴¹

Podle toho zákona je základní vzdělávání založené na těchto zásadách: na rovném přístupu, zohledňují se individuální potřeby, při vzdělávacím procesu se dbá na vzájemnou úctu, respekt, názorovou snášenlivost, solidaritu a důstojnost a vzdělávání je bezplatné. Dále se proces vzdělávání stále rozvíjí a dosažení jeho cílů se hodnotí. Základní vzdělávání je přístupné všem.

3. 2. Základní vzdělávání

Zde stručně vymezím, co si pod pojmem základní vzdělávání představím. Během základního vzdělání se žáci učí osvojovat si nezbytné strategie učení. Díky nim pak jsou motivováni k celoživotnímu vzdělávání. Dále si osvojují tvořivé myšlení a efektivní komunikaci a spolupráci, které pak aplikují při řešení sobě přiměřených problémů. Během vzdělání se také učí ochraně duševního i fyzického zdraví, životního prostředí, ohleduplnosti a toleranci vůči ostatním lidem, kulturám a duchovním hodnotám. Základní vzdělání dále vede žáky k tomu, aby si vytvářeli

⁴¹ § 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

hodnoty, znali své schopnosti a reálné možnosti, získané vědomosti a dovednosti, a ty uplatňovali při dalším rozhodování v životě⁴².

3. 3. Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

Rámcově vzdělávací program (dále jen RVP) stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tyto programy vypracovává ministerstvo a vychází při tom z Národního programu vzdělávání. Národní program vzdělávání je na státní úrovni a definuje vzdělání jako celek.

*„Rámcově vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání;“*⁴³ dále také konkrétní cíle a formy vzdělávání na různých úrovních (předškolní, základní, střední). Já se v této práci budu věnovat pouze základnímu vzdělávání a tedy RVP pro základní vzdělávání. Ten se snaží o propojení získaných vědomostí a konkrétních dovedností žáků a vychází z koncepce celoživotního vzdělávání.

Na základě RVP si každá škola vypracovává svůj Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). ŠVP není tedy na státní úrovni, ale na školské. Jeho témata a obsahy korespondují s RVP, do konkrétních předmětů si ho však škola rozčleňuje sama. Tento program vydává ředitel školy.

RVP pro základní vzdělávání vymezuje tyto cíle vzdělávání:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

⁴² *Základní vzdělávání* [online]. Dostupný z [www:<http://skoly.praha-mesto.cz/Prehled-skolstvi/Zakladni-vzdelavani>](http://skoly.praha-mesto.cz/Prehled-skolstvi/Zakladni-vzdelavani) [cit. 25. 3. 2012].

⁴³ *Novela školského zákona – výklady a informace* [online]. Dostupný z [www:<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>](http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace) [cit. 13. 3. 2012].

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Uvedené cíle korespondují s cíli základního vzdělávání školského zákona⁴⁴, některé z nich jsou totožné i s cíli MKV. Při splnění těchto cílů získává žák určité kompetence. „*K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“⁴⁵ Tyto kompetence jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a pracovní kompetence.

Vzdělávací obsah RVP je určen vzdělávacími oblastmi. Tyto vzdělávací oblasti jsou rozděleny do devíti skupin: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Vzdělávací oblasti jsou formovány očekávanými výstupy a učivem. Očekávané

⁴⁴ „**Cíle základního vzdělávání:** Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (§ 44, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů).

⁴⁵ RVP ZV. VÚP Praha 2007, 12.

výstupy vymezují předpokládané kompetence, které by měl žák po osvojení učiva získat. A učivo „je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů“⁴⁶. Jednotlivé školy si tyto oblasti rozčleňují do konkrétních vyučovacích předmětů v rámci svého ŠVP. Vedle vzdělávacích oblastí vymezuje RVP ZV **průřezová témata**.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Mohou být vyučována jako součást nějakého předmětu, jako samostatný předmět, projekt, seminář nebo kurz. Způsob realizace je v kompetenci školy. Není stanoven ani počet vyučovacích hodin. Je zde ale povinnost zařadit je a realizovat je se všemi žáky v průběhu vzdělávání. Není však potřeba zařadit je v každém ročníku. Počet odučených hodin určuje ředitel školy. Průřezová témata jsou nezbytná ve vzdělávání – pružně reagují na aktuální stav světa, rozvíjejí hodnoty a postoje u žáků. „*Smyslem průřezových témat není jen doplňovat vzdělávací obsah vyučovacích předmětů, ale otevřít žákům další perspektivy poznání, utvářet si postoje k zásadním otázkám současného světa a získat zkušenosti, které využijí v každodenním životě.*“⁴⁷

3. 3. 1. Multikulturní výchova jako průřezové téma RVP

MKV v této pozici má za cíl seznámit žáky s různorodostí ostatních kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky tomuto poznání si žáci lépe uvědomí svoji vlastní kulturu, tradice a hodnoty. Tato identifikace pomáhá rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Což je zapotřebí k respektování a chápání sociokulturní rozmanitosti. MKV napomáhá ke zlepšení atmosféry ve škole. Podporuje vzájemné poznávání majoritní a minoritní kultury, vzájemnou toleranci a odstraňování nepřátelství a předsudků (viz RVP ZV).

MKV je propojená zejména s těmito vzdělávacími oblastmi: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Člověk a zdraví, Umění a kultura, Člověk a příroda. Je tedy vidět, že MKV prostupuje většinou vzdělávacích oblastí.

⁴⁶ RVP ZV. VÚP Praha 2007, 16.

⁴⁷Pastorová. *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu* [online]. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2085/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-%E2%80%93-ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH-SKOL.html/> [cit. 13. 3. 2012]

Význam MKV vymezuje RVP ve dvou oblastech:

1. Oblast vědomostí, dovedností a schopností:

- znát a tolerovat minority v České republice a Evropě,
- dovednost orientace v pluralitní společnosti a využití různorodosti této společnosti pro obohacení sebe i druhých,
- schopnost komunikace s minoritou a respekt vůči ní,
- znát práva, uplatňovat je a respektovat je,
- schopnost přijímat jiné názory,
- uvědomovat si rovnocennost všech lidí,
- uvědomovat si následky svých činů a popř. za ně nést zodpovědnost
- znalost základních pojmů v MKV - kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

2. Oblast postojů a hodnot:

- tolerance a respekt vůči minoritě
- vědomí vlastní identity a sociokulturního zázemí
- vnímání odlišnosti jako příležitost k obohacení, nikoli konfliktu
- chápání demokratické společnosti jako důležité hodnoty
- bojovat proti rasismu, xenofobii, diskriminaci a netoleranci
- vnímání sebe jako zodpovědného občana, pracujícího na vzájemném pozitivním vztahu mezi menšinami a českou společností.

3. 3. 2. Cíle MKV ve škole⁴⁸

Většina výzkumů ohledně MKV se shoduje na tom, že cíle této výchovy jsou na těchto třech úrovních: **kognitivní, afektivní, behaviorální**.

Na kognitivní úrovni si MKV klade za cíl tyto dovednosti: kritické myšlení, základní znalosti o jednotlivých kulturních skupinách a zároveň si být vědom vlastní kultury a jejího dědictví. Tzn., že žáci získají základní představu o své vlastní kultuře a zároveň budou připraveni přemýšlet nad informacemi o jiných kulturách. Další z cílů je umět reflektovat stereotypy a předsudky. Obecně lze říct, že cílem

⁴⁸ Moree. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, 104 - 105.

kognitivní úrovně je schopnost přijmout jiné perspektivy – nemusím s nimi souhlasit, jen musím akceptovat jejich existenci.

Afektivní úroveň obsahuje tyto cíle – uvědomit si jedinečnost každého jedince a rozvíjet pozitivní postoje k různým skupinám, zvyšovat předpoklady k ukončení rasismu a útlaku a interkulturní citlivost.

Na behaviorální úrovni jsou hlavním cílem sociální dovednosti – tzn., že žák bude umět prokázat pozitivní vztahy s ostatními a bude chápat vzorce chování lidí z jednotlivých kulturních skupin. Dalším cílem je rovnost mezi žáky, schopnost sám od sebe se zajímat a vzdělávat.

Témata Multikulturní výchovy v RVP ZV

Témata MKV, která zde uvádím, jsou z knihy *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*. Autorka této knihy k těmto tématům došla pomocí metody obsahové analýzy. V RVP ZV jsou tedy obsaženy tato témata MKV:

- Jazyk a jeho význam, jazykové zvláštnosti jednotlivých etnik, Komunikace
- Demokracie a legitimní prostředky vyjádření postoje
- Slušné chování a morálka
- Kulturní pluralismus
- Člověk jako tělesná a duševní jednota
- Člověk jako společenská bytost
- Globalizace
- Xenofobie
- Předsudky a stereotypy
- Diskriminace
- Rasismus, intolerance, netolerance a extremismus
- Dokumenty lidských práv
- Mezinárodní organizace k podpoře multikulturalismu a jejich funkce
- Sociokulturní prostředí dané jazykové oblasti
- Imigrace
- Multikulturalismus
- Lokální, národní, regionální a globální historické procesy
- Kultura

- Národ
- Národní symboly a jejich používání
- Etnicita
- Identita
- Integrace
- Asimilace
- Postavení národnostních menšin
- Majorita a minorita
- Typy sociálních útvarů
- Sociální smír
- Podstata sociálně patologických jevů
- Autoři, žánry a díla domácí a světové literatury, kultury a umění.

Já jsem se ve svém dotazníkovém šetření nevěnovala všem těmto tématům. Není možné je všechny obsáhnout v bakalářské práci. Vybrala jsem si pouze afektivní témata. Takto je uvádí zmíněná autorka:

- Jazyk a jeho význam, jazykové zvláštnosti jednotlivých etnik,
Komunikace
- Demokracie a legitimní prostředky vyjádření postoje
- Slušné chování a morálka
- Kulturní pluralismus
- Člověk jako tělesná a duševní jednota (včetně etnicity)
- Předsudky a stereotypy
- Diskriminace

Afektivní témata vedou žáky k reflexivitě. Právě schopnost reflexe mě u žáků zajímala.

4. Výzkum na konkrétních základních školách v Praze

4. 1. Výzkumná metoda

Tato práce má především kompilační charakter. Výzkum, který jsem provedla, je pouze ilustrační, a nelze z něj dělat obecně platné závěry. To ostatně ani nebylo mým záměrem. Zvolený typ výzkumu vychází z kvantitativního přístupu.

Zaměřuji se na tři státní základní školy z jednoho prostředí. Na těchto školách zjišťuji, co si běžný žák vzal z multikulturní výchovy, zaměřuji se však jen na afektivní témata. Výzkumná otázka zní: „Co se běžné dítě v běžné základní škole dozví o afektivních tématech multikulturní výchovy?“

Výzkum je zaměřen na žáky devátých tříd a jako výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazník. *„Jedná se o metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální společnosti a hodnotových preferencích.“*⁴⁹ Proto jsem si tuto metodu zvolila jako nejvhodnější. Díky dotazníkové metodě byla nezpochybnitelná anonymita žáků (školy, které jsem oslovila, potřebovaly k povolení výzkumu souhlas od rodičů, který by při rozhovorech pravděpodobně nedostaly) a dále nedocházelo ke zkreslení názorů pod tlakem skupiny, což se domnívám, že by se při rozhovorech stalo.

Pomocí dotazníkové metody jsem zjišťovala pohled na zmíněná témata MKV. Dotazník, který jsem vytvořila, je strukturovaný. Podkladem pro tento dotazník mi byl dotazník, který jsem zpracovala ve své ročníkové práci⁵⁰. Ten byl zaměřen na postoje, které žáci zaujímají vůči těmto tématům multikulturní výchovy: rasismu, uprchlíci a cizinci v ČR, Romové a mýty o Romech, islám a kulturní rozdíly.

4. 1. 1. Tvorba dotazníku

Jak jsem již zmínila, podkladem pro aktuální dotazník mi byl dřívější dotazník, se kterým jsem pracovala v ročníkové práci. Tento dotazník jsem tedy přizpůsobovala

⁴⁹ Skutil a kol., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, 80.

⁵⁰ Trusinová. *Multikulturní výchova na Základní škole Na Smetance, Praha 2.*

aktuálním potřebám svého ilustrativního výzkumu. Jednotlivé otázky a tvrzení jsem volila tak, aby obsahovaly afektivní témata MKV. Dotazník tvoří dva typy otázek. Za prvé obsahuje tvrzení, či názory. Tento typ otázek je uzavřený a respondent si vybírá z pěti možností – *souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím*. A zaměřuje se na postoje žáků. Druhý typ otázek v dotazníku jsou otevřené otázky. Pomocí těchto otázek zjišťuji, jak se žáci na danou věc dívají a jestli jsou o ní schopni hlouběji uvažovat – zkoumám tedy míru reflexe.

Zde uvádím rozbor jednotlivých otázek – proč jsem je volila a která afektivní témata obsahují. Během rozboru budu používat kódy k jednotlivým afektivním tématům, jak je ukazuje tabulka.

| Afektivní témata | Kód |
|--|-----|
| Jazyk a jeho význam, jazykové zvláštnosti jednotlivých etnik, Komunikace | A1 |
| Demokracie a legitimní prostředky vyjádření postoje | A2 |
| Slušné chování a morálka | A3 |
| Kulturní pluralismus | A4 |
| Člověk jako tělesná a duševní jednota (včetně etnicity) | A5 |
| Předsudky a stereotypy | A6 |
| Diskriminace | A7 |

Na začátek a konec dotazníku jsem použila uzavřené otázky, protože jsem předpokládala jistou nesoustředěnost žáků. Jako první otázku jsem zvolila rozřazení podle pohlaví. Předpokládala jsem, že by se zde eventuálně mohly ukázat rozdíly v míře reflexe u dívek a chlapců. Tuto svou domněnku neuvádím do hypotéz, může být pouze zajímavým zpestřením celého výzkumu.

Dotazník jsem tvořila tak, že jsem protřídila otázky ze starého dotazníku – tvrzení, která obsahovala předsudky a stereotypní uvažování, jsem vyškrtala a ponechala jen neutrálně laděné otázky. Tyto otázky jsem si roztřídila podle afektivních témat, která obsahovaly. Poté jsem zjistila, která afektivní témata jsou obsažena dostatečně, která méně a která úplně chybí. Na základě této analýzy jsem dotvořila další otázky obsahující chybějící témata.

Kromě afektivních témat obsahuje dotazník ještě tyto multikulturní okruhy: cizinci, Romové, náboženství (především islám), kulturní rozdíly a tradice. Některá tato témata jsem zachovala z předchozího dotazníku a další jsem použila proto, že jsou to dobře uchopitelná témata MKV a předpokládám (na základě předchozího

dotazníkového šetření), že jsou srozumitelná i pro žáky – respondenty. Usilovala jsem o to, aby každé z témat bylo zastoupeno ve srovnatelné četnosti. Dotazník jsem řadila podle jednotlivých obecných témat MKV a na závěr každého tematického bloku jsem se snažila zařadit otevřenou otázku, ve které měli žáci možnost reflexe určité zkušenosti.

V dotazníku užívám pojmu *cizinec*⁵¹, toto označení jsem žákům před vyplněním dotazníku vždy upřesnila (viz poznámka pod čarou).

Rozbor afektivních témat v dotazníku

| Jednotlivé otázky a tvrzení | Obsažená afektivní témata |
|---|---------------------------|
| 2. Díky cizincům poznáváme jinou kulturu. | A4, A5 |
| 3. Cizinci by měli mít volební právo. | A2, A7 |
| 4. Zažil (a) jsi ty osobně situaci, kdy jsi měla strach z cizinců? A z čeho tento strach konkrétně vznikl? | Reflexe osobní zkušenosti |
| 5. Máš nějakou dobrou zkušenost s cizinci? Popiš konkrétní pozitivní situaci. | Reflexe osobní zkušenosti |
| 6. Romům se špatně shání práce. | A7, A6 |
| 7. Jaké zkušenosti máš s Romy? A kvůli čemu tyto zkušenosti máš? | Reflexe osobní zkušenosti |
| 8. V tramvaji pustím sednout starého člověka, bez ohledu na to, jestli je to Vietnamec, Rom, Rus, atd. | A3, A6 |
| 9. Jaké chování vůči příslušníkům menšin považuješ za neslušné? Můžeš uvést i konkrétní příklady. | A3, A5 |
| 10. A jaké chování vůči příslušníkům menšin je podle tebe slušné? | A3, A5 |
| 11. Pokud je člověk věřící, měl by svoji víru dávat najevo i ve škole? (Křížek na krku, židovskou hvězdu, šátek na hlavě, atd.) | A2, A5 |
| 12. Když se řekne islám, vybaví se mi: | A4, A6 |

⁵¹ **Cizinec:** „Obecné označení pro někoho, kdo nepochází „odsud“, kdo se odlišuje, samotnými cizinci často vnímáno jako negativně zabarvený pojem, dle zákona o pobytu cizinců občan jiného státu. V lidovém pojetí, bohužel, často i někdo, kdo již sice má české občanství, ale je přijímán stále jako někdo odlišný – někdo, kdo není náš, protože prostě není Čech.“ viz Czechkid.cz [online]. Dostupné z [www: <http://www.czechkid.cz/si1090.html>](http://www.czechkid.cz/si1090.html) [cit. 14. 4. 2012].

| | |
|---|-------------------------------|
| 13. Respektuji, že některé ženy se na veřejnosti zahalují. | A4, A5, |
| 14. Vnímám islám jako možný zdroj ohrožení. | A1, A3, A6 |
| 15. Vůči kterým skupinám zaujímáš ty osobně pozitivní postoj? | A4, A5, schopnost reflexe |
| 16. K jakým skupinám máš negativní postoj a proč? | A4, A6, A7, schopnost reflexe |
| 17. Čeština a vietnamština jsou stejně bohaté jazyky. | A1 |
| 18. Myslím si, že při setkání s odlišnou kulturou je potřeba vzájemné porozumění. | A4 |
| 19. Myslím si, že setkáním s někým, kdo je z jiné kultury, se mohu obohatit. | A4, A5 |
| 20. Tradice jsou pro mě a moji rodinu důležité. | A4, A5 |
| 21. Myslím si, že tradice jsou důležité i pro ostatní lidi. | A4, A5 |

4. 2. Výběr výzkumného vzorku

Respondentem dotazníkového šetření mělo být „běžné dítě“. To pro mě znamená dítě, které nemá mnoho zkušeností s kulturní diverzitou. Při výběru škol jsem se tedy snažila reflektovat principy dané skupiny, tzn., že jsem hledala část Prahy, kde žije nižší střední třída a málo cizinců. Svůj ilustrační výzkum jsem proto zaměřila na Prahu 9.

Tento vzorek je pouze náznakem o pravděpodobnostní výběr. Výsledky nehodlám zobecňovat na všechny základní školy v České republice.

Na oficiálních webových stránkách Prahy 9⁵² jsem si vyhledala státní základní školy, které zde sídlí a jejichž zřizovatelem je Praha 9. Byly to:

- ZŠ Na Balabence, Sokolovská 800, Praha 9 – Libeň
- ZŠ Špitálská 789, Praha 9 – Vysočany
- ZŠ Litvínovská 500, Praha 9 – Prosek
- ZŠ Litvínovská 600, Praha 9 – Prosek
- ZŠ Novoborská 371, Praha 9 – Prosek.

Všechny tyto školy jsem kontaktovala s prosbou, aby mi umožnily v jejich devátých třídách provést mé dotazníkové šetření. Z těchto pěti oslovených škol se

⁵² Městská část Prahy 9 [online]. Dostupný z [www:< http://www.praha9.cz/>](http://www.praha9.cz/) [cit. 20. 2. 2012].

dvě vyjádřily negativně. Svůj výzkum jsem tedy uskutečnila na těchto třech základních školách:

4. 2. 1. Základní škola „Sídliště“, Praha 9

Tato škola si přála zůstat v anonymitě, proto jsem si pro ni zvolila pseudonym „ZŠ Sídliště“. Škola se nachází na panelákovém sídlišti. Děti, které školu navštěvují, pocházejí ze střední třídy. Na škole jsou i děti se sociálně slabších rodin, protože do spádové oblasti školy patří ulice se sociálními byty, a proto je v každé třídě 1-2 takové dítě. Tyto děti se zpravidla neúčastní tematických výjezdů, což někdy výuku průřezového tématu komplikuje.

ŠVP této školy je aktuálně upravován podle potřeb učitelů i podle žáků. Průřezovým tématům, tedy i MKV, se škola věnuje během výukových hodin, projektů, projektových dnů a také při několikadenních výjezdech žáků. Výjezd na téma MKV se koná v 7. ročníku. Tento ŠVP klade důraz na vztahy ve skupině, uvědomění si sebe sama, vlastní hodnoty a zároveň své povinnosti a sebekritiku. Vzhledem k počtu cizinců na škole (cca 10%) je multikulturní výchova nedílnou součástí školního vzdělávacího programu i běžného života školy. Ve výuce se děti věnují realitám zemí, odkud pocházejí jejich spolužáci, důraz je kladen na kulturní tradice, svátky, umění a dějiny jednotlivých zemí.

ZŠ Sídliště navštěvuje v současné chvíli 420 žáků. Žáků cizinců je zde asi 45. Někteří učitelé této školy absolvovali v minulosti kurzy s multikulturní tematikou, např. Česká škola se otevírá multikulturnímu světu, Jak učit češtině cizince/příslušníka menšin, Cizinci ve škole ap. Tato škola preferuje individuální přístup.

Na této škole jsem rozdala 28 dotazníků.

4. 2. 2. Základní škola Špitálská, Praha 9

ZŠ Špitálská se nachází mezi činžovními domy v Praze Vysočanech. Tuto školu navštěvují žáci spíše z nižší střední třídy. Skladba žáků je závislá na postupné urbanizaci a osídlování nových bytových prostor Vysočan. Ve školním roce 2005/2006 se zvýšil počet cizinců, kteří jsou převážně z Ukrajiny, ale i z Ruska, Vietnamu, Číny, Kazachstánu, Bosny a Hercegoviny. Jejich jazykové vybavení zatím nevyžaduje zřízení speciálního

programu pro cizince. Aktuální počet dětí cizinců na škole je 34 z celkového počtu 345 žáků⁵³.

Ve Školním vzdělávacím programu jsou zařazena tyto témata MKV: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, princip sociálního smíru a solidarity. „*Tematické okruhy Multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.*“⁵⁴ Multikulturní výchova má na této škole svůj vlastní roční plán, který v sobě zahrnuje převážně celosvětová výročí a dny (např. Mezinárodní den migrantů). Dále škola doporučuje webové odkazy, na kterých je možné hledat informace, náměty pro MKV atd. Uvádí např. tyto www.multi-kulti.cz, www.varianty.cz, www.czechkid.cz. „*Škola zařadila prvky multikulturní výchovy do svého ŠVP, snaží se tak vychovávat rozumné jedince, kteří netrpí xenofobií, ani předsudky.*“⁵⁵

Na této škole jsem rozdala a získala zpět 28 dotazníků.

4. 2. 3. Základní škola Litvínovská 600, Praha 9

Škola se nachází na sídlišti panelových domů. I tuto školu navštěvují děti převážně ze střední třídy. „*Prioritou školy je vychovávat samostatné a cílevědomé žáky se základním globálním přehledem ve všech vzdělávaných oblastech... Výchovou k toleranci se škola snaží vychovávat žáky, kteří se dokáží navzájem respektovat, ale i pomoci jeden druhému.*“⁵⁶

Multikulturní výchova je na škole začleněna do vzdělávacího a výchovného procesu na několika úrovních. Jednak je zařazována průběžně do předmětů prvního i druhého stupně v rámci ŠVP a dále je vyučována ve formě třídních či celoškolních projektů.

Škola spolupracuje s česko-saským spolkem Kontakt 97. Počet dětí cizinců je 25, těmto žákům je podle potřeby poskytováno individuální doučování.

⁵³ *Výroční zpráva ZŠ Špitálská* [online]. Dostupný z [www:< http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/vyrocní_zprava.pdf>](http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/vyrocní_zprava.pdf) [cit. 17. 4. 2012].

⁵⁴ *ŠVP ZŠ Špitálská* [online]. Dostupný z <http://data.zs-spitalska.cz/svp/> [cit. 17. 4. 2012].

⁵⁵ *Multikulturní výchova* [online]. Dostupný z [www:< http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/multikulturni-vychova.pdf>](http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/multikulturni-vychova.pdf) [cit. 17. 4. 2012].

⁵⁶ *Výroční zpráva ZŠ Litvínovská*, 19.

Počet vyplněných dotazníků na této škole byl 32.

Celkový počet respondentů byl tedy 88 žáků devátých tříd, ze státních základních škol na Praze 9.

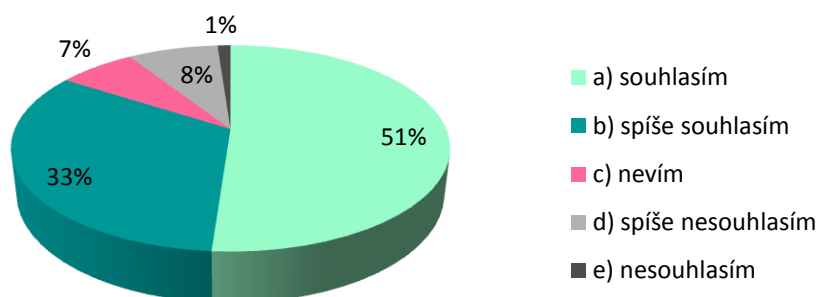
4. 3. Výsledky dotazníkového šetření

V dotazníku jsem použila dva druhy – otázky a tvrzení. Tvrzení byly uzavřené škálové a otázky byly většinou otevřené. V obou typech jsem vyhodnocovala četnost odpovědí. V prvním typu odpovídá počet odpovědí počtu respondentů, při otevřeném typu otázek jsem odpovědi kategorizovala, a tím pádem je rozdílný počet respondentů a počtu různých kategorií. Otevřené otázky tedy vyhodnocuji procentuálně a zajímá mě četnost kategorií.

1. Jsem žák/žákyně. Jak už bylo řečeno, tato otázka byla pouze orientační pro případ, že by se výrazně lišila schopnost reflexe u dívek a u chlapců. Nicméně tento rozdíl se po vyhodnocení dotazníků neukázal.

| | |
|------------------------------------|----|
| Celkový počet dotazovaných chlapců | 45 |
| Celkový počet dotazovaných dívek | 43 |

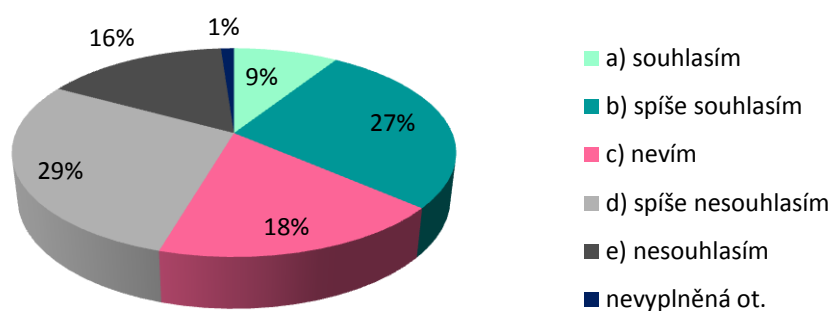
2. Díky cizincům poznáváme jinou kulturu. Toto tvrzení zjišťovalo postoje žáků vůči cizincům. Respondenti mohli vybírat z pěti škál (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím). Tato škála možností je i u ostatních uzavřených otázek. Výsledky této otázky jsou následující.



Z výsledků je jasné, že více než polovina žáků odpověděla pozitivně. Dá se tedy předpokládat, že na vybraných školách pedagogičtí pracovníci seznamují děti

s kulturní diverzitou a že většina dětí vnímá cizince jako jedince, který je nositelem určitých znaků (v tomto případě kulturních) a tyto znaky jsou jeho součástí.

3. Cizinci by měli mít volební právo. Tato tvrzení je záměrně definováno nespécificky, protože nepředpokládám, že se žáci devátých tříd stoprocentně orientují ve volebním systému. Při formulaci otázky jsem vycházela z návrhu volebního zákoníku⁵⁷. Tato otázka je viditelně rozporuplná. Zajímavé je, že oslovená věková skupina nemá s volbami přímou zkušenost.

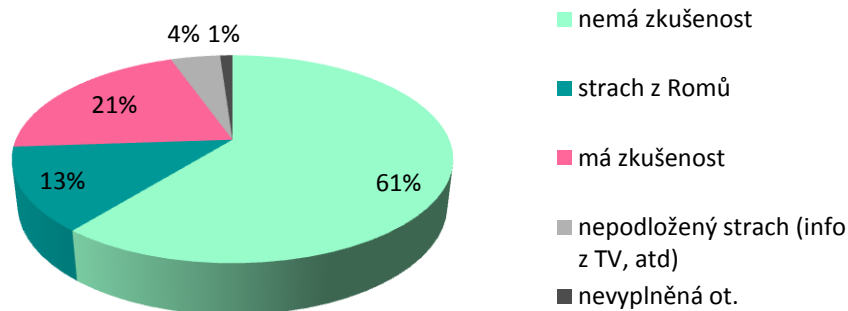


Z výsledků je vidět, že žáci mají spíše tendence k diskriminaci cizinců. Tato otázka byla zaměřená i na afektivní téma demokracie. Při pohledu na graf lze usuzovat, že se k tomuto tématu ve vztahu k cizincům žáci nestaví úplně pozitivně a zároveň ho nezanedbatelná skupina nemá zpracované (viz odpověď „nevím“).

4. Zažil (a) jsi ty osobně situaci, kdy jsi měl (a) strach z cizinců? A z čeho tento strach konkrétně vznikl?

Tato otázka je první ze skupiny otevřených otázek. Tuto otázku jsem použila, protože mě zajímala schopnost reflexe u konkrétní osobní zkušenosti.

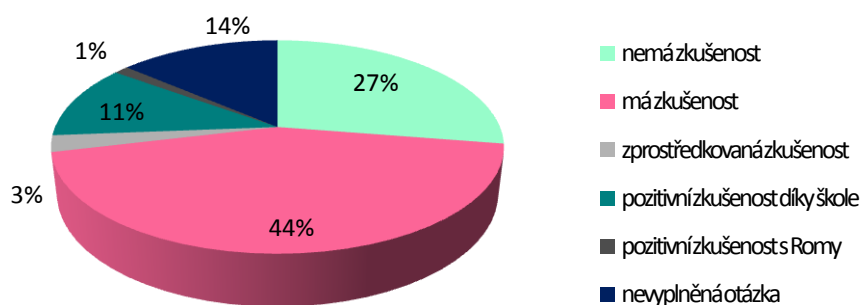
⁵⁷ *Návrh volebního zákoníku schválen, na cizince opět zapomněl* [online]. Dostupný z [www:<http://migration4media.net/2012/04/02/navrh-volebniho-zakoniku-schvalen-na-cizince-opet-zapomnel/>](http://migration4media.net/2012/04/02/navrh-volebniho-zakoniku-schvalen-na-cizince-opet-zapomnel/) [cit. 11. 4. 2012].



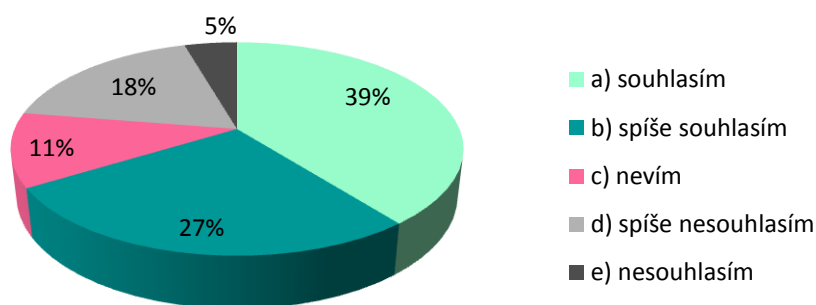
Žáci z větší části tuto negativní zkušenost nemají. Nicméně jsou tu i tací, kteří se už „dopředu bojí“, protože média podávají negativně laděné zprávy o cizincích. Schopnost reflexe zkušenosti byla téměř stoprocentní (až na jednu nevyplněnou otázku) – žáci byli schopni popsat, z jaké zkušenosti tento strach vznikl. Např. „*když jsem potkávala opilé Ukrajince, bála jsem se, když na mě volali.*“ Bohužel i přesto, že jsem vždy před začátkem vyplňování žákům upřesnila, kdo je cizinec (viz výše), se našly odpovědi, kde byl cizinec zaměňován s příslušníky romského národnosti. Viz odpovědi typu: „*Z Romů, když jsem šel po ulici a začali se do mě navážet a urážet mě.*“

5. Máš nějakou dobrou zkušenost s cizinci? Popiš konkrétní pozitivní situaci.

Tato otázka byla zařazena kvůli tomu, zda jsou žáci schopni reflektovat i pozitivní zkušenost. Jak je vidět z odpovědí, žáci reflektují i tyto zkušenosti a pro vybrané základní školy je jistě pozitivní, že někteří žáci tuto zkušenost mají právě díky školnímu projektu.

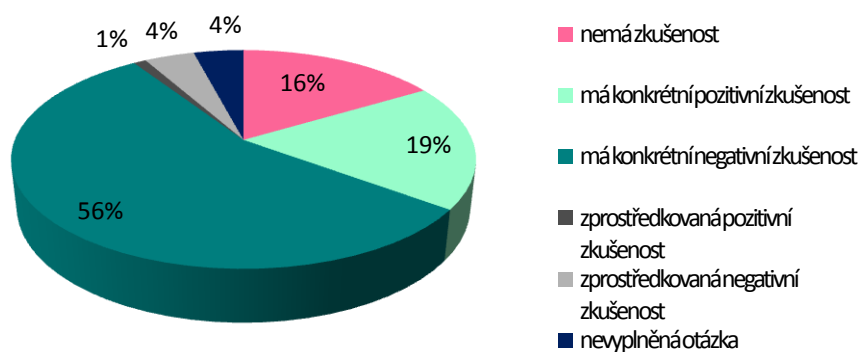


6. Romům se špatně shání práce. Tímto tvrzením jsem zjišťovala, jak je v daných školách zpracované téma Předsudky a stereotypy (A6) a Diskriminace (A7). Tvrzení vychází z mých osobních zkušeností s diskriminací romských občanů.

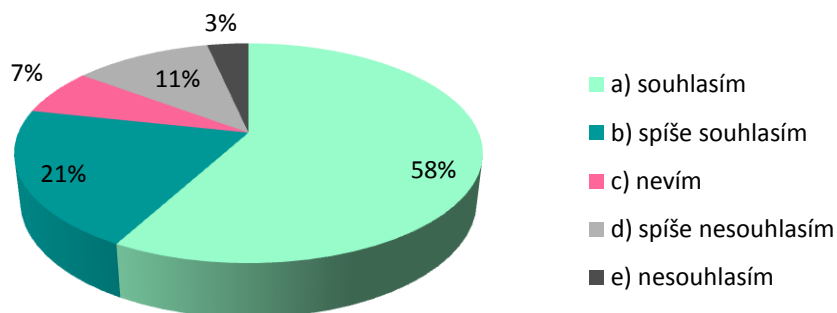


58 % dětí zaujímá postoj, že je toto tvrzení pravdivé. Jsou si tedy vědomy diskriminace a předsudků, které vůči Romům ve společnosti existují. Výsledky této otázky korespondují s následující otázkou.

7. Jaké zkušenosti máš s Romy? A kvůli čemu tyto zkušenosti máš? Toto je další otevřená otázka, ve které se zaměřuji opět na reflexi zkušenosti. Z grafu je patrné, kolik procent dětí má jaké zkušenosti, z toho 68 % respondentů uvedlo, proč tyto zkušenosti má. Je vidět, že převažují spíše negativní zkušenosti. Schopnost reflexe v této skupině je, ale není úplně dostačující. V dotaznících se taky objevovalo zobecňování - u 26 % respondentů. Např. „*Ně moc dobré. Většina romů nepracuje a pak kradou, ničeť majetek a pobíraj sociální dávky*“, „*...Prostě špatné, nejsou to dobří lidi, ...*“ V případě těchto odpovědí se zde ukazovaly i předsudky a stereotypy.

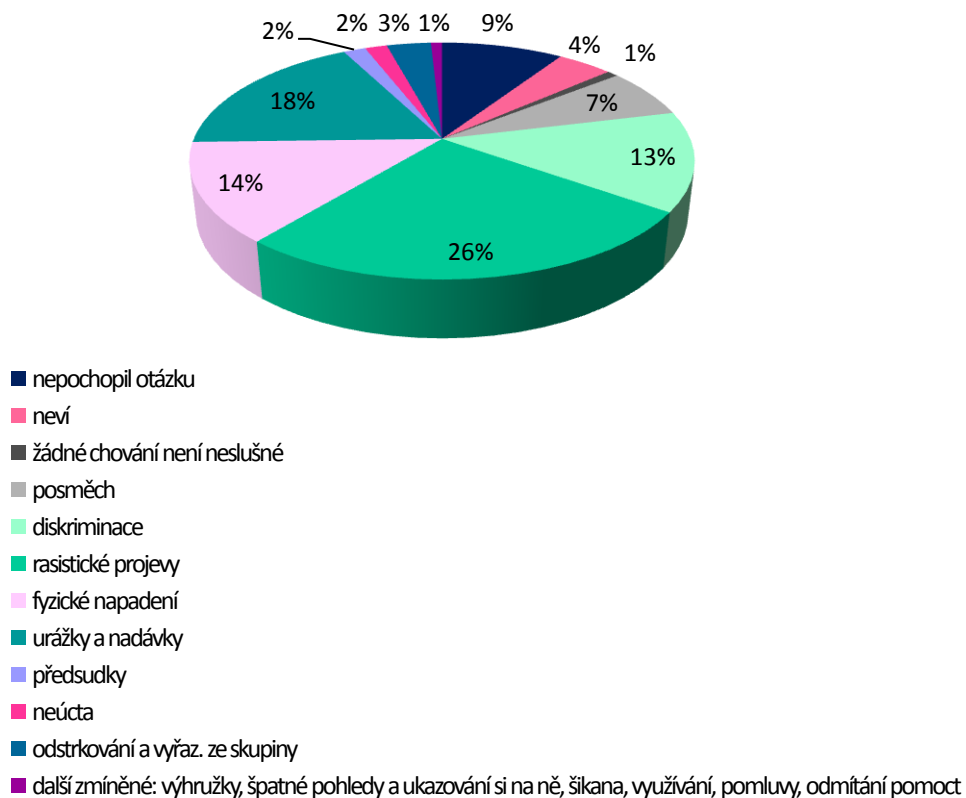


8. V tramvaji pustím sednout starého člověka, bez ohledu na to, jestli je to Vietnamec, Rom, Rus, atd. Tvrzení číslo osm zjišťovalo, jaký postoj mají žáci k tématu Slušné chování a morálka. Vycházím ze zásady slušného chování ctít každého člověka. Po vyhodnocení této otázky se ukázalo, že 79 % respondentů tuto zásadu zastává bez ohledu na národnost člověka.



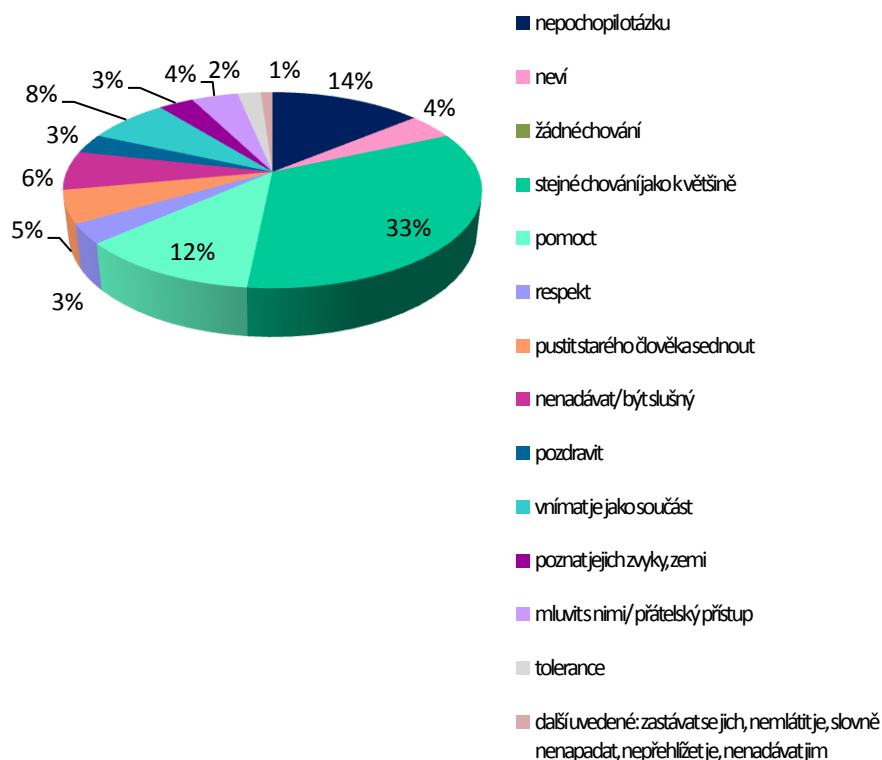
9. Jaké chování vůči příslušníkům menšin považuješ za neslušné?

Tato otázka je stejně jako předchozí zaměřena na Slušné chování a morálku, dále mě zajímalo, jestli žáci nějak výrazně rozlišují mezi slušným chováním vůči příslušníkům majoritní společnosti a příslušníkům minorit. Je zde tedy obsaženo i téma Člověk jako tělesná a duševní jednota (včetně etnicity).

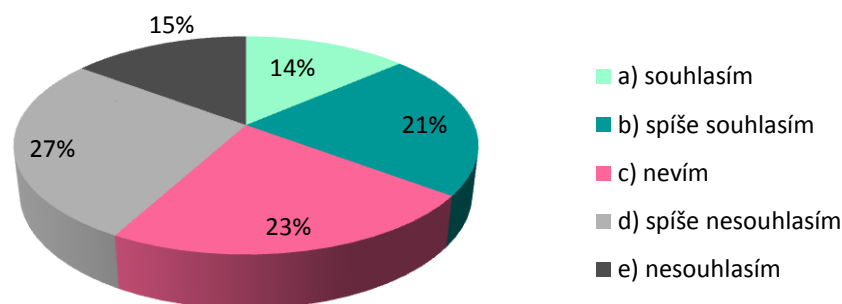


Bohužel tuto otázku nepochopilo 9 % žáků, i přesto, že jsem ji vždy vysvětlila. Z výčtu možných neslušných projevů je vidět, že žáci mají toto téma dobře zpracované.

10. A jaké chování je podle tebe slušné, vůči příslušníkům menšin? Tato otázka měla ten samý cíl jako předchozí, jen byla laděna pozitivně. Z možných odpovědí je vidět, že 41 % žáků nevidí mezi majoritou a minoritou rozdíly, bohužel zde byla také velká skupina těch (14 %), kteří opět nepochopili otázku.



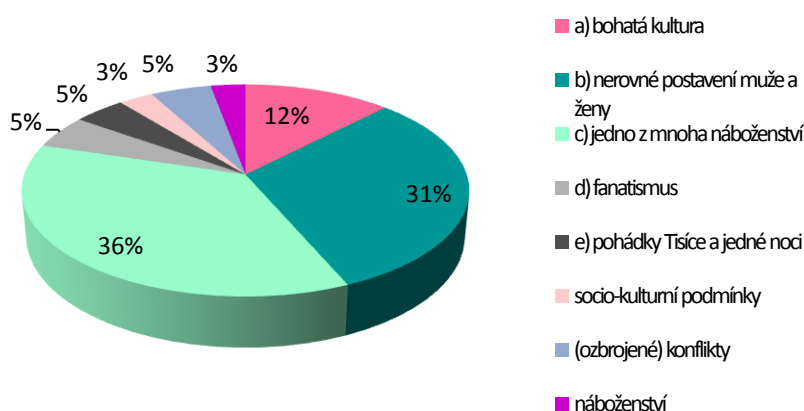
11. Pokud je člověk věřící, měl by moct svoji víru dávat najevo i ve škole. (Křížek na krku, židovská hvězda, šátek na hlavě, atd.). Toto tvrzení byla zaměřena na druhé afektivní téma – Demokracie a legitimní prostředky vyjádření postoje, resp. hlavně legitimní prostředky vyjadřování postoje. Dále je zde zahrnuto téma celistvého pohledu na člověka (A5). U této otázky vycházím z toho, že v České republice není nošení náboženských symbolů v rozporu s legislativou. Z uvedených odpovědí je vidět jistá nerozhodnost. Je možné, že si tuto situaci žáci neumí moc představit. Rozhodně se o nich nedá říct, že by respektovali u svých spolužáků nošení náboženských symbolů.



12. Když se řekne islám, vybaví se mi (můžeš zakroužkovat více možností):

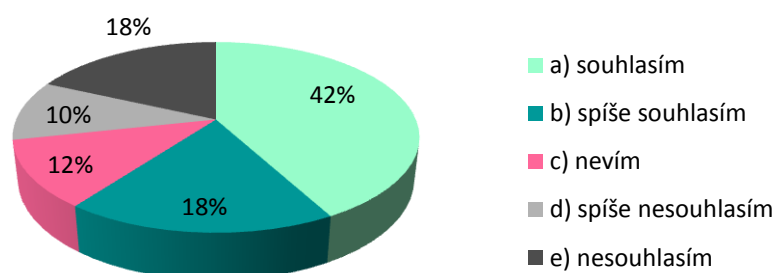
Tato otázka testovala citlivost žáků vůči tématu Kulturní pluralismus a Předsudky a stereotypy. Žáci zde měli na výběr tyto možnosti: bohatá kultura, nerovné postavení muže a ženy, jedno z mnoha náboženství, fanatismus, pohádky Tisíce a jedné noci; pokud by jim tyto návrhy nevyhovovaly, mohli doplnit svoje návrhy. Jejich asociace jsem rozřadila do následujících skupin:

- socio-kulturní podmínky → *špatná politika, špinavá voda, přeplněné tržiště, víra nesprávná vůči ženám*
- náboženství → *muslimové 2x, Alláh, Korán*
- (ozbrojené) konflikty → *občanské války, země, ve kterých jsou války, náboženské války, ubližování ostatním náboženstvím, nepřátelství s Židy, terorismus 2x*

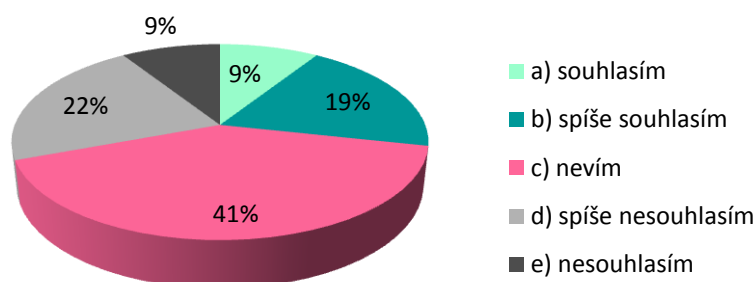


Z výsledků je vidět, že nejčastější odpověď byla, že islám je jedno z mnoha náboženství, což není stereotypní uvažování. Nicméně islám si s náboženstvím spojilo jen 39 % respondentů. Ostatní odpovědi už byly stereotypně zabarvené. V souvislosti s islámem tedy více jako polovina žáků uvažuje stereotypně.

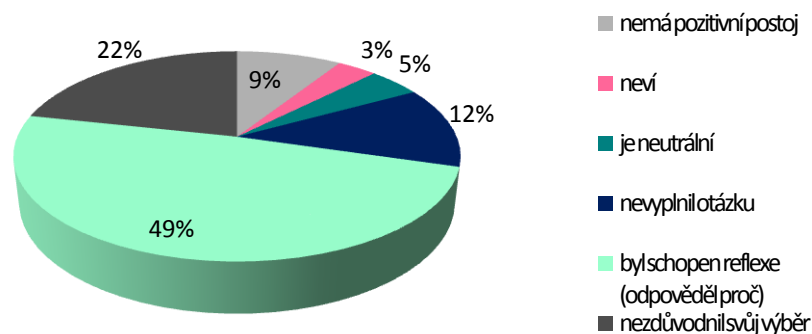
13. Respektuji, že některé ženy se na veřejnosti zahalují (myslím tím např. zahalené vlasy, zahalený obličej, burka, apod.). Toto tvrzení bylo zaměřené na tyto afektivní témata: Kulturní pluralismus, Člověk jako tělesná a duševní jednota (včetně etnicity). Nejčastější odpovědi byly laděné pozitivně, lze tedy usuzovat, že 60% respondentů respektuje jak kulturní pluralismus, tak člověka v celém jeho kontextu. 28 % dotazovaných ho nerespektuje a 12 % nevědělo.



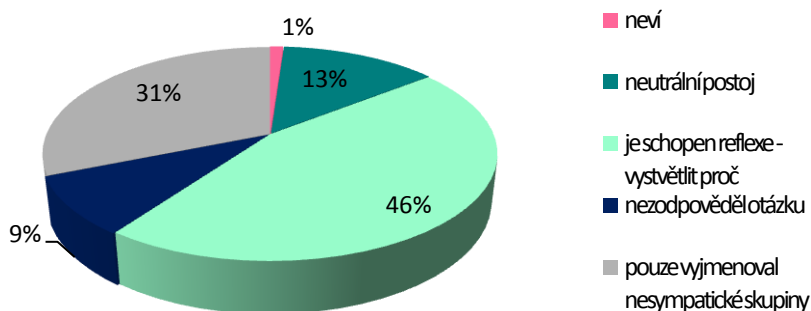
14. Vnímám islám jako možný zdroj ohrožení. Afektivní témata, která zkoumalo toto tvrzení, byla: Jazyk a jeho význam, Slušné chování a morálka, Předsudky a stereotypy. Toto tvrzení jsem záměrně ladila negativně, šlo mi o to, zda se v odpovědích ukáže senzitivita dětí na tvrzení, které obsahuje předsudky. Výsledky ukázaly, že dětí, které neodpověděly pozitivně, bylo 31 %, odpověď - nevím – zakroužkovalo 41 %. Je tedy patrné, že děti s islámem nejsou úplně dobře seznámeny a neumí k tomuto tématu zaujmout jednoznačný postoj.



15. Vůči kterým skupinám zaujímáš ty osobně pozitivní postoj? A proč? Tato otázka byla otevřená a dětem jsem vysvětlila pojem skupina – v jakém kontextu je v dotazníku použit. V této otázce mě nezajímaly vyjmenované skupiny, ale jestli jsou žáci schopni reflexe svého postoje. Ukázalo se, že skoro polovina respondentů je schopna reflektovat svoje postoje. Dalších 39 % této reflexe nebylo schopno.

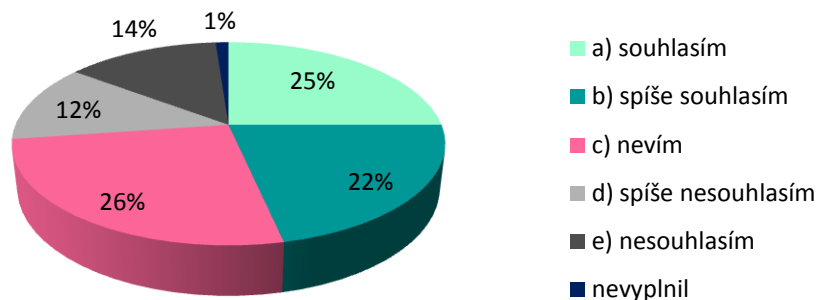


16. K jakým skupinám máš negativní postoj a proč? Tato otázka je totožná s předchozí, jen jsem se ptala na negativní postoje. Zde je vidět, že děti jsou schopné zdůvodnit i negativní postoje – bohužel byly často odůvodněné obecnými předsudky, např. „*Romové – jsou nepřizpůsobivý, Němci – chovají se jako prasata jak na silnici tak i normálně, Rusové – jsou divní, většinou mají nože u sebe.*“ Zároveň je zde ale docela velká skupina, která nad svými postoji viditelně neuvažuje, a ve škole s nimi asi také nepracují.



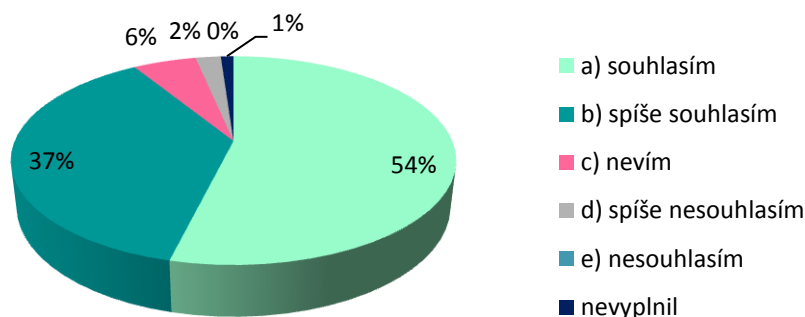
17. Čeština a vietnamština jsou stejně bohaté jazyky. Z tohoto tvrzení je patrné, že je zaměřená pouze na první afektivní téma – Jazyk a jeho význam, jazykové zvláštnosti jednotlivých etnik, Komunikace. Při tvorbě tvrzení jsem vycházela z otázky „*Jak se naučit respektovat, že každý jazyk má své specifické rysy a žádný není nadřazen jiným národům?*“⁵⁸

⁵⁸ Moree. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, 120.

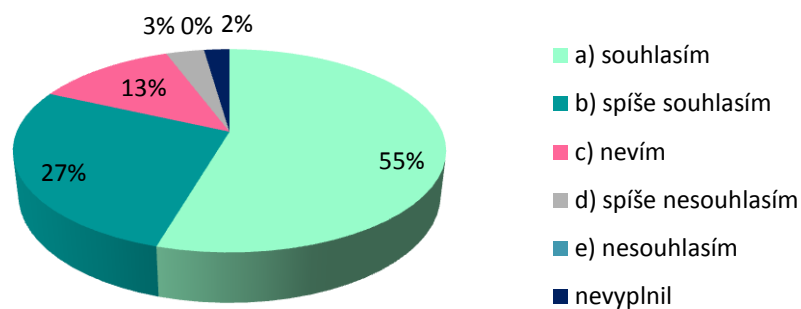


Z výsledků je patrné, že 47 % žáků tuto jazykovou rovnost vnímá, ale tato skupina netvoří ani polovinu. Velkou část tvoří odpověď – nevím – což je lepší varianta než nesouhlas, ale i tak je vidět, že toto téma není žáky úplně dobře zpracované.

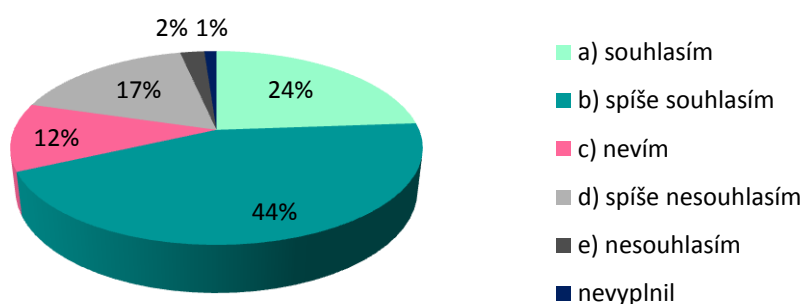
18. Myslím si, že při setkání s odlišnou kulturou je potřeba vzájemné porozumění. V tvrzení je obsaženo téma Kulturního pluralismu – jak ho děti vnímají. Výsledky jasně ukazují, že toto téma mají dotazované děti dobře zpracované. Celých 91 % se vyjádřilo pozitivně.



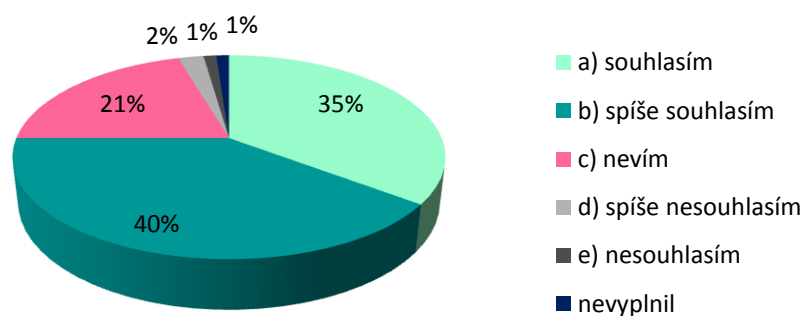
19. Myslím si, že setkáním s někým, kdo je z jiné kultury, se mohu obohatit. Toto tvrzení upřesňuje předchozí, vztahuje se na konkrétního žáka a konkrétní potkanou osobu. Kromě tématu Kulturního pluralismu je zde ještě téma schopnost celostního vnímání jedince. Z odpovědí vyplývá, že většina (82 %) zastává tento názor.



20. Tradice jsou pro mě a moji rodinu důležité. I toto tvrzení je zaměřené na témata, která jsou i v předchozím. Zjišťuji, jaký postoj žáci zaujímají ke svým tradicím – vycházím z transkulturního přístupu, který tvrdí, že pro MKV je důležité reflektovat vlastní kulturní identitu. Jak je vidět z grafu, 68 % respondentů je této reflexe schopno, dalších 12 % si s tradicemi neví rady a pro 19 % nejsou důležité.



21. Myslím si, že tradice jsou důležité i pro ostatní lidi. Závěrečné tvrzení rozšiřuje předchozí – pokud je jedinec schopen reflektovat svoji kulturní identitu, je schopen respektovat kulturní identitu i u druhých lidí. Z odpovědí se dá předpokládat, že 75 % žáků tohoto přístupu k druhým je schopno. Nicméně celých 21 % odpovědělo – nevím – což se nedá považovat za pozitivní výsledky. Naopak pozitivní je, že pouhá 3 % si myslí, že tradice nejsou důležité.



4. 4. Závěr dotazníkového šetření

U dotazovaných žáků se relativně vysoká reflexe (nad 50 %) objevila ve třinácti otázkách. Ve zbylých osmi byla úroveň reflexe pod 50 %. Bylo tomu i v případě otevřených otázek 15 a 16, které jsou přímo zaměřeny na postoje žáků vůči různým etnickým a sociálním skupinám. Žáci devátých tříd jsou s afektivními tématy seznámeni, neprojevuje se ale u všech reflexe, ke které afektivní témata vedou. Problém reflexí se objevoval v těchto otázkách:

- 3. otázka: Cizinci by měli mít volební právo.
- 11. otázka: Pokud je člověk věřící, měl by svoji víru dávat najevo i ve škole.
- 12. otázka: Když se řekne islám, vybaví se mi:
- 14. otázka: Vnímám islám jako ohrožující.
- 15. otázka: Vůči jakým skupinám zaujímaš ty osobně pozitivní postoj? A proč?
- 16. otázka: K jakým skupinám máš negativní postoj a proč?
- 17. otázka: Čeština a vietnamština jsou stejně bohaté jazyky.

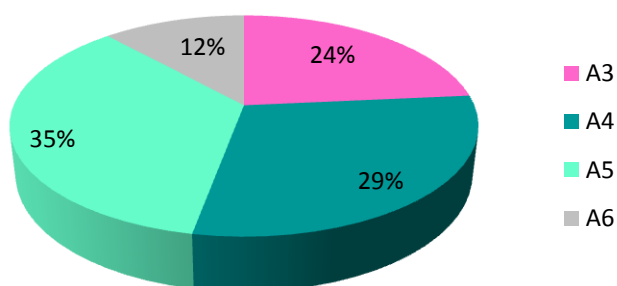
Otázky číslo 15 a 16 byly pro ověření schopnosti reflexe jedny z nejdůležitějších, protože se v nich ptám přímo na zdůvodnění uvedeného postoje. V obou otázkách však schopnost reflexe u žáků byla nižší než 50 %. Konkrétně v 15. otázce bylo schopno reflexe 49 % dotazovaných a v 16. otázce 46 % respondentů.

Cílem mé práce bylo zjistit, zda afektivní témata multikulturní výchovy (vedou žáky 9. tříd k reflexivitě. Po té, co jsem srovnala výsledky dotazníkového šetření s afektivními cíli multikulturní výchovy, bych zhodnotila, že žáci na zmíněných školách k reflexi nejsou úplně vedeni. Když sečtu otázky, ve kterých byla schopnost reflexe vyšší než 50 %, vyjde třináct otázek. Ve zbývajících osmi schopnost reflexe nedosáhla ani 50 %. Z tohoto lze vyvodit, že žáci jsou schopni reflexe při setkání s kulturním pluralismem, když se ale jedná o projevy kultury související s náboženstvím, jejich citlivost se značně snižuje. Vysoká schopnost reflexe byla také vidět v otázkách, které zjišťovaly, jak jsou schopni žáci vnímat člověka v jeho celém kontextu. Z odpovědí žáků se dalo vypožorovat, že jsou velmi citliví vůči neslušnému chování. Při zdůvodňování svých negativních postojů vůči různým skupinám uváděli často, že jim vadí, že se nechovají slušně a naopak jim bylo

sympatické slušné chování. Např. „ *Vietnamci, ty mi nevadí, chovají se slušně,...*“, a příklad opačného postoje: „*k romům, k bezdomovcům, nebo k těm skupinkám, které dělají bordel*“. Při tématu předsudků a stereotypů byli žáci schopni reflexe v případě, že nešlo o předsudky vůči romské minoritě.

Z výsledků dotazníkového šetření lze tedy říct, že žáci jsou schopni reflexe ve spojení s těmito afektivními tématy: Slušné chování a morálka (A3), Kulturní pluralismus (A4), Člověk jako tělesná a duševní jednota (včetně etnicity), (A5), Předsudky a stereotypy (A7). A z těchto témat byla nejvyšší míra reflexe u tématu Kulturního pluralismu a vnímání člověka v jeho celistvosti, jak je vidět na grafickém znázornění.

Míra reflexe u afektivních témat:



5. Identifikace hlavních problémů multikulturální výchovy a doporučení jejich řešení

Na základě informací získaných v teoretické části této práce a nedostatků zjištěných výzkumem na třech základních školách bych v této kapitole ráda popsala a doporučila možnosti ke zlepšení.

Když výsledky uvedeného šetření srovnám s výše uvedenými afektivními cíli MKV, nedostatky vidím v těchto cílech:

- 1. naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích;** Převážně na otázce číslo jedenáct je vidět, že tuto schopnost nemají děti úplně naučenou. Nicméně je zajímavé, že nošení náboženských symbolů žákům vadilo více než ženy, které se na veřejnosti zahalují. Takže z výsledků lze usuzovat, že žáci jsou méně tolerantní k náboženským projevům.
- 2. Rozvíjet pozitivní postoje;** Na 15. otázce je vidět, že tento cíl se školám nedařilo naplňovat. V sedmi dotaznících byla odpověď typu – k žádným – tato odpověď se vyskytovala napříč celým výzkumem, tzn., že se objevila několikrát v každé škole.
- 3. Zvětšovat předpoklady k ukončení rasismu;** Problém rasismu byl patrný hlavně v 7. otázce (Jaké zkušenosti máš s Romy? A proč tyto zkušenosti máš?). 16. otázka tento problém také ukázala. Jako problematický vidím fakt, že děti svůj negativní postoj k Romům zdůvodňovaly obecnými stereotypy o romské minoritě (např. „*Jak už zmínila o úkol výš, nemám ráda Romy. Vážně ne. Je to asi jediná skupina lidí, která se mi hnusí. Je to jejich kultura, ale mohli by pochopit, že žijí v zemi, kde kultura jiná.*“, „*K Romům, protože většina z nich se sem přistěhuje a nepracuje a ani nemají snahu.*“).
- 4. Vnímat sebe jako zodpovědného občana, který se snaží mít pozitivní vztah s českými menšinami;** Zde vidím nedostatky hlavně ve vztahu k romské menšině. Ta je u dětí vnímána jako problematická. Dokládá to hlavně otázka, ve které se jich ptám na zkušenost s Romy (7. otázka), výsledky odpovědí ukazují, že 56% dotazovaných má s Romy konkrétní

negativní zkušenost, kterou v dotaznících popsaly. Dále se tam objevovaly odpovědi typu: „*Neradi pracujou (většinou)*“. Takže se zde opět ukazuje problém zobecňování a uplatňování předsudků a stereotypů. Což rozhodně nevede k vytváření pozitivního vztahu ke zmíněné menšině.

Školám bych doporučila pracovat především na pozitivním vztahu k romské menšině. Dále by učitelé měli zmírňovat četnost stereotypního uvažování a míru předsudků, které jsou u dětí patrné. Při práci s těmito tématy je možné použít např. Czechkid.cz, kde jsou obě tato témata zpracovaná. Myslím si, že školy by rozhodně měly pokračovat s projekty, které se věnují multikulturním tématům. Jak je vidět na výsledcích páté otázky, celých 11 % respondentů má pozitivní zkušenost s cizinci právě díky školním projektům.

Závěr

Stěžejní část této práce tvoří teorie multikulturní výchovy. Jejím cílem bylo představit teorii multikulturalismu na základě uvedené literatury. Díky tomuto teoretickému východisku je možné multikulturní výchovu uchopit v celém jejím kontextu a nevytrhávat z ní pouze jednotlivá témata. Z teorie multikulturalismu také vycházejí dva přístupy k multikulturní výchově – transkulturní a standardně-kulturní přístup. Ty jsou důležité pro samotnou podobu multikulturní výchovy na základních školách. Dále jsem v teoretické části chtěla ukázat, jakým způsobem funguje výuka multikulturní výchovy na českých školách. V této části jsem se zaměřila především na popis Rámcově vzdělávacího programu, který formu multikulturní výchovy v základním vzdělávání vymezuje. Jako následující jsem popisovala metody, které vycházejí z transkulturního přístupu k multikulturní výchově. Standardně-kulturní přístup považují odborníci za překonaný, proto jeho metody uvádím jen okrajově. Na závěr teoretické části jsem popsala dvě, podle mého uvážení asi nejvhodnější, pomůcky pro multikulturní výchovu, které je možné v základním školství používat.

Druhá část bakalářské práce je zaměřena na konkrétní podobu multikulturní výchovy na základních školách. Proto jsem učinila výzkum na třech základních školách. Ten jsem zaměřila na afektivní témata a jejich cíle v multikulturní výchově. Po zdařilém naplnění afektivních cílů by měli být žáci schopni reflexe. K výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu a výsledkem mého šetření bylo, že žáci jsou této reflexe schopni jen u některých témat multikulturní výchovy. Nedá se tedy říct, že by tento cíl byl beze zbytku naplňován. Svůj výzkum přikládám pouze jako ilustrační.

Cílem mé práce bylo především popsat teorii multikulturní výchovy a její podobu na základních školách. Výzkum jsem prováděla, abych mohla tuto teorii dokreslit praxí na konkrétních základních školách. Výzkum neměl za úkol zjistit celkovou podobu multikulturní výchovy, ale pouze to, zda jsou její určité cíle (afektivní cíle) na vybraných základních školách naplňovány.

Z výzkumu vyplynulo mj., že žáci nemají pozitivní vztah k romské menšině. Školám bych proto doporučila zaměřit se na tento fakt a také na zmírňování četnosti stereotypního uvažování a míry předsudků, které jsou u dětí patrné.

Práce poskytuje základní informace o multikulturní výchově, její teorii, možných metodách a praktické podobě na vybraných základních školách. Hlavním zdrojem pro mou práci byl Rámcově vzdělávací program pro Základní vzdělávání a kniha Dobrodružství s kulturou, jejímiž autory jsou Dana Moree a Karl-Heinz Bittl.

Seznam použitých zdrojů:

- BAŠTECKÁ, Bohumila (ed). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 520 s. ISBN 978-80-7367-470-0
- DISMAN, Miroslav. *jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-822-9
- FALTÝN, Jaroslav. *Multikulturní andragogika* in: *Varianty* [online]. (cit. 6. března 2010). URL: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_47.pdf
- FIALA, Jaroslav. *Multikulturalismu* in: *Evropské město* [online]. (cit. 26. února 2012). URL: http://www.evropskemesto.cz/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=352
- GULOVÁ, Lenka, et al. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 212 s. ISBN 978-80-210-4724-2
- MACKEWN, Jennifer. *Gestalt psychoterapie, Moderní holistický přístup k psychoterapii* [z anglického originálu *Developing Gestalt counseling* přeložil Jiří Štěpo]. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 264 s. ISBN. 80-7178-922-4
- MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. 1. vyd. Benešov: EMAN, 2008. 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6
- MOREE, Dana. BITTL, Karl-Heinz. *Dobrodružství s kulturou*. 1. vyd. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže TANDEM, 2007. 145 s. ISBN 978-80-7043-566-3
- MOREE, Dana, KOCOUREK, Jiří, KOŠÁK, Pavel, SYNKOVÁ, Hana. *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání* in: *Průřezová témata a čtenářství* [online]. (cit. 3. března 2012). URL: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf
- MOREE, Dana a kolektiv autorů VARIANTY. *Než začneme s multikulturní výchovou – od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3
- MORVAYOVÁ, Petra, MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6

- Multikulturní výchova* in: ZŠ Špitálská [online]. (cit. 17. dubna 2012). URL:
<http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/multikulturni-vychova.pdf>
- Návrh volebního zákoníku schválen, na cizince opět zapomněl* in: Program migrace [online]. 2. 4. 2012 (cit. 11. dubna 2012). URL:
<http://migration4media.net/2012/04/02/navrh-volebniho-zakoniku-schvalen-na-cizince-opet-zapomnel/>
- Novela školského zákona* in: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. (cit. 13. března 2012). URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>
- PASTOROVÁ, Markéta, *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol* in: Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů [online]. (cit. 13. března 2012). URL:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2085/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-%E2%80%93-ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH-SKOL.html/>
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova, Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2
- Průřezová témata* in: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Špitálská [online]. (cit. 17. dubna 2012). URL: <http://data.zs-spitalska.cz/svp/>
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6
- SBORNÍK Z PROJEKTU VARIANTY. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. 1. vyd. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2005. 121 s.
- SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7
- ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava, *Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a vybrané praktické příklady* in: Multikulturní výchova, text diplomové práce 2009 [online]. (cit. 13. března 2012). URL:
<http://multikulturnivychova.sweb.cz/Text.html>
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, *Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství* in: PF UJEP Ústí nad Labem [online]. (cit. 26. února 2012). URL:
http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Výzkumný ústav Pedagogický Praha 2007. 126 s.

TRUSINOVÁ, Anna, *Multikulturní výchova na Základní škole Na Smetance, Praha 2.* Ročníková práce. ETF UK 2012

Výroční zpráva za školní rok 2010/2011 in: ZŠ Špitálská [online]. (cit. 17. dubna 2012). URL: http://www.zs-spitalska.cz/domain/spitalska/files/dokumenty/vyrocní_zprava.pdf

Výroční zpráva ZŠ Litvínovská 600 za školní rok 2010/2011

Základní vzdělávání in: Školství Hlavního Města Prahy [online]. 13. 12. 2011 (cit. 25. března 2012). URL: <http://skoly.praha-mesto.cz/Prehled-skolstvi/Zakladni-vzdelavani>

Zážitková pedagogika in: O. s. Atmosféra [online]. (cit. 8. března 2012). URL: http://www.os-atmosfera.net/?id=zazitkova_pedagogika

Internetové zdroje:

www.varianty.cz

www.czcechkid.cz

www.praha9.cz

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník pro žáky 9. tříd ZŠ

Tento dotazník je zaměřen na různá témata multikulturní výchovy. Všechny informace získané z tohoto dotazníku mají důvěrný charakter. V rámci tohoto šetření jsou získávány anonymní formou, proto **neuvádějte svoje jméno**. Nemusíte se tedy bát, že by vás nějaká vaše odpověď znevýhodnila.

Pokuste se prosím na všechny otázky a tvrzení odpovědět co nejpravdivěji. **Odpovědi jsou buď kroužkovací, nebo se vás ptám na váš konkrétní názor, který mi pod příslušnou otázkou prosím napište.**

1. Jsem: **ŽÁK** **ŽÁKYNĚ**

2. Díky cizincům poznáváme jinou kulturu.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

3. Cizinci by měli mít volební právo.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

4. Zažil(a) jsi ty osobně situaci, kdy jsi měl(a) strach z cizinců? A z čeho tento strach konkrétně vznikl?

.....

5. Máš nějakou dobrou zkušenost s cizinci? Popiš konkrétní pozitivní situaci.

.....

6. Romům se špatně shání práce.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

7. Jaké zkušenosti máš s Romy? A kvůli čemu tyto zkušenosti máš?

.....

8. V tramvaji pustím sednout starého člověka, bez ohledu na to, jestli je to Vietnámec, Rom, Rus, atd.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

9. Jaké chování vůči příslušníkům menšin považuješ za neslušné?

Můžeš uvést i konkrétní příklady.

.....

10. A jaké chování je podle tebe slušné, vůči příslušníkům menšin? (Opět můžeš uvést konkrétní příklad)

.....

11. Pokud je člověk věřící, měl by moct svoji víru dávat najevo i ve škole. (křížek na krku, židovskou hvězdu, šátek na hlavě, atd.)

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

12. Když se řekne islám, vybaví se mi (můžeš zakroužkovat více možností):

- a) Bohatá kultura
- b) Nerovné postavení muže a ženy
- c) Jedno z mnoha náboženství
- d) Fanatismus
- e) Pohádky tisíce a jedné noci
- f) Další

možnost.....

13. Respektuji, že některé ženy se na veřejnosti zahalují (myslím tím např. zahalené vlasy, zahalený obličej, burka, apod.).

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

14. Vnímám islám jako možný zdroj ohrožení.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

15. Vůči kterým skupinám zaujímáš ty osobně pozitivní postoj? A proč?

.....

16. K jakým skupinám máš negativní postoj a proč?

.....

17. Čeština a vietnamština jsou stejně bohaté jazyky.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

18. Myslím si, že při setkání s odlišnou kulturou je potřeba vzájemné porozumění.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

19. Myslím si, že setkáním s někým, kdo je z jiné kultury, se mohu obohatit.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

20. Tradice jsou pro mě a mojí rodinu důležité.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

21. Myslím si, že tradice jsou důležité i pro ostatní lidi.

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) nesouhlasím

Děkuji vám za vyplnění dotazníku.