

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií
Katedra veřejné a sociální politiky

Petra Pařízková

**Multikulturní výchova na základních
školách v České republice**

Diplomová práce

Praha 2012

Autor práce: **Petra Pařízková**

Vedoucí práce: **Mgr. Karolína Dobiášová**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **leden 2012**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

PAŘÍZKOVÁ, Petra. *Multikulturní výchova na základních školách v České republice*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2012. 111 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Karolína Dobiášová.

Anotace

Postoje české veřejnosti k menšinám jsou poměrně negativní až xenofobní. Vlivem globalizace neustále stoupá počet imigrantů v naší společnosti, a proto je nezbytné připravit, prostřednictvím multikulturní výchovy, budoucí generace na život v pluralitní společnosti a na respektování odlišného způsobu života. Proto se ve své diplomové práci zabývám otázkou, jak multikulturní výchova funguje v praxi. Cílem práce je, prostřednictvím kvalitativního výzkumu (analýzy dokumentů a případové studie), zjistit, jaké jsou aktivity státu, neziskového sektoru a pedagogů a jaké jsou případné nedostatky v oblasti multikulturní výchovy. Dalším cílem je zjistit, jaké jsou výsledky multikulturní výchovy, tedy znalosti žáků a zda multikulturní výchovu ovlivňuje zastoupení menšin ve škole. Tato hypotéza se nepotvrdila a výzkum ukázal, že rozdílné zastoupení menšin ve škole výuku multikulturní výchovy neovlivňuje. Co však multikulturní výchovu může negativně ovlivňovat, jsou média, nevhodné či nedostupné výukové materiály, nedostatečná příprava pedagogů a kontrola multikulturní výchovy v praxi, což způsobuje, že žáci sice jsou poměrně dobře informovaní, ale přesto se u nich objevují negativní postoje k menšinám.

Annotation

Czech society's attitudes to minorities are relatively negative or xenophobic. Due to globalization is the number of immigrants in our society permanently rising and that's why it's necessary to prepare next generations, via multicultural education, to living in plural society and to respecting different ways of life. That's why I deal with the question, how multicultural education works in practice in my diploma thesis. The aim is trough qualitative research (document analysis and case study) find out activities of state, non-governmental sector and teachers and possible shortcomings in multicultural education. Another aim is to explore results of multicultural education that means knowledge of students and whether the number of minorities in school could affect multicultural education. This hypothesis wasn't validated and the research

exposed that different number of minorities in school doesn't affect the education. However, what could negatively affect multicultural education are medium, unsuitable educational materials, unsatisfactory training of teachers and control of multicultural education in practice, causing that students are quite good informed on the one hand, nevertheless they got negative attitudes to minorities on the other hand.

Klíčová slova

Multikulturní výchova, Interkulturní výchova, multikulturalismus, vzdělávání, menšiny, odlišnosti, xenofobie

Keywords

Multicultural education, Intercultural education, multiculturalism, education, minorities, dissimilarities, xenophobia

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 3. 1. 2012

Petra Pařízková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karolíně Dobiášové, vedoucí mé diplomové práce, za cenné připomínky, odborné rady a konzultace, které mi při zpracování práce velice pomohly. Rovněž děkuji všem respondentům za poskytnutí informací, za jejich ochotu podělit se o jejich zkušenosti a názory.



TEZE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

PŘEDPOKLÁDANÝ NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE:

Multikulturní výchova na základních školách v České republice

DIPLOMANT: Petra Pařízková

KONZULTANT: Mgr. Karolína Dobiášová

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu

Jak shrnuje Yana Leontiyeva ve svém článku *Imigranti v ČR - jsou přínosem nebo zátěží?*¹, výsledky výzkumů veřejného mínění ukazují, že postoje české veřejnosti k imigraci, národnostním, etnickým a náboženským menšinám jsou poměrně negativní. Česká veřejnost odmítá koncept multikulturalismu a spíše než integraci menšin, požaduje jejich asimilaci. Výzkum CVVM v roce 2009 ukázal, že „...imigrace je českou veřejností vnímaná jednoznačně jako zátěž a negativní jev pro celou společnost. (...) (36 %) ovšem vnímá cizince jako celkovou hrozbu pro jejich způsob života. Na druhé straně jen čtvrtina respondentů souhlasí s tvrzením, že přistěhovalci obohacují jejich kulturu (25 %),...z deseti vybraných zemí se Češi jeví jako národ s nejskeptičtější ‚náladou‘ ohledně přínosu imigrace. Nakonec Češi (...) jsou nejméně ze všech ochotní přiznat, že kulturní různorodost spojená s přílivem nových imigrantů jejich zemi obohacuje.“ (Leontiyeva, 2009)

Aby bylo dosaženo změny postojů české společnosti ke kulturním a etnickým odlišnostem, je potřeba s těmito odlišnostmi začít cíleně seznamovat českou populaci již na základních školách. Základní škola by měla děti nejen naučit číst, psát, počítat atd., měla by je rovněž naučit žít v kulturně rozmanité, pluralitní společnosti, měla by vychovávat k toleranci a pochopení. Znalost a informovanost přispívá k vytváření pozitivních nebo alespoň neutrálních postojů a odstraňuje předsudky a xenofobii.

„Multikulturní výchova (Multicultural Education / interkulturelle Erziehung) je relativně nový pedagogický pojem (fenomén), který teprve začátkem 90. let minulého století vstoupil do České republiky. I přesto, že je již dnes multikulturní výchova (dále již jen MKV) akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání, je MKV stále málo terminologicky ukotvená a ujasněná. Její uplatňování ve školství je problematické a složité. (...) MKV chápeme jako výchovu k životu v existující multikulturní společnosti, která je etnicky, kulturně a sociálně variabilní.“ (<http://www.multikultura.cz/...>)² Nejde však jen o to, seznámit děti z majoritní společnosti s odlišnými kulturami a menšinami, smyslem multikulturní výchovy je rovněž zohlednění přítomnosti žáků různých ras a etnických skupin a podpora jejich integrace. Cílem multikulturní výchovy je podpořit soužití majoritní společnosti s menšinami a naopak.

„Problematika multikulturní výchovy, výchovy k lidským právům i výchovy proti extremismu, rasismu a intoleranci je integrální součástí RVP (rámcového vzdělávacího programu – pozn. autora) předškolního, základního a středního vzdělávání a jako taková je v rámci kurikulární reformy implementována do jednotlivých školních vzdělávacích programů (ŠVP). Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu ŠVP, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále jsou závazným základem pro stanovení výše přidělovaných finančních prostředků.“ (Zpráva o realizaci Konceptu integrace cizinců v roce 2009, 2010: 28)³

¹ LEONTIYEVA, Yana. Imigranti v ČR – jsou přínosem nebo zátěží? Socioweb 12/2009 [online]. [cit. 2011-1-30]. Dostupný z WWW: < <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=330&lst=105> >.

² <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychoziji-pojmy/multikulturni-vychova/>

³ Zpráva o realizaci Konceptu integrace cizinců v roce 2009 a návrh dalšího postupu přijatá usnesením vlády č. 224 ze dne 22.3.2010- [online]. [cit. 2011-1-30]. Dostupné na www: <<http://www.cizinci.cz/files/clanky/537/usneseni16022009.pdf>

Ve své diplomové práci se zaměřím na to, jak probíhá multikulturní výchova na českých základních školách. Pokusím se zmapovat současný stav situace, aktivity vlády a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy, připravenost pedagogů a skutečný průběh multikulturní výchovy na školách. Zaměřím se rovněž na výukové materiály pro pedagogy, tedy nakolik jsou multikulturně zaměřené učebnice, se kterými pedagogové na základních školách pracují. Dále se zaměřím na výsledky multikulturní výchovy, tedy na znalosti současných žáků o jednotlivých menšinách a atd. Na základě těchto poznatků se případně pokusím navrhnout opatření pro zlepšení multikulturní výchovy v ČR.

Klíčová slova:

Multikulturní výchova, minority, odlišnosti, xenofobie, opatření

Keywords:

Multicultural education, minorities, dissimilarities, xenophobia, problem-solving

2. Předpokládaná teoretická východiska

Teorie sociálního vyloučení

„Sociálním vyloučením (exkluzí) rozumíme proces, kdy jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňovány na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou dostupné ostatním členům společnosti.“ (Brož, M. – Kintlová, P. – Toušek, L. 2007: 6) Vyloučení se může objevovat v různých oblastech života, můžeme proto rozlišovat vyloučení prostorové, ekonomické, kulturní, sociální vyloučení v užším smyslu či symbolické vyloučení. Prostorové vyloučení je nejzřetelnější, jedná se o soustředění určité skupiny osob v lokalitách, které jsou označovány jako ghetta. Ekonomickým vyloučením se myslí uzavření přístupu na trh práce a tím pádem ztížený přístup k finančním zdrojům vedoucí k závislosti na sociálních dávkách. Kulturním vyloučením se rozumí omezování přístupu ke vzdělání a znalostem. Omezení kontaktů a styků vyloučených pouze na kontakty s lidmi ve stejné pozici, to je sociální vyloučení v užším smyslu. Pokud hovoříme o symbolickém vyloučení, máme na mysli vyloučení v rovině symbolů, významů a označení určité skupiny osob, ačkoli tato označení nemusí být pravdivá, ve svých důsledcích se pravdivými mohou stát.

Teorie lidského kapitálu

Za její nejvýznamnější představitele jsou považováni ekonomové Theodor Schultz a Gary Becker. Tato teorie pohlíží na vzdělávání jako na investici do schopností člověka, jako na rozšiřování lidského kapitálu. Zásoba znalostí a dovedností jsou výsledkem vzdělání. Teorie se zabývá nejen investováním do lidského kapitálu z důvodu budoucí ekonomické prosperity, tedy vyššího výdělku, ale lidský kapitál by měl být rozvíjen komplexně, investice by se měly projevit nejen v ekonomické oblasti, ale rovněž v rodinném, občanském a osobním životě. Investováním do lidského kapitálu

prostřednictvím vzdělání lze tedy u jedinců rozvinout schopnosti vzájemného tolerantního soužití.

Kulturní pluralismus

Tento směr se zabývá kulturní, náboženskou a jazykovou rozmanitostí a soužitím osob z těchto různorodých kulturních prostředí. Upozorňuje na skutečnost, že v moderních společnostech žijí mezi sebou lidé z různých kultur. Kulturní pluralismus hledá podmínky a meze jejich pokojného soužití, zaměřuje se na podmínky komunikace, výhody či naopak rizika takovéto kulturní rozmanitosti. Pozitivní úlohu v dosažení obohacujícího soužití více kultur může samozřejmě sehrát i škola.

3. Cíle diplomové práce

- Zjistit, jak probíhá multikulturní výchova na českých základních školách a navrhnout případné změny v této oblasti.

Dílejší cíle:

- Zjistit činnosti a připravenost pedagogů v oblasti multikulturní výchovy na českých základních školách
- Analyzovat aktivity vlády a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy
- Analyzovat multikulturní zaměření výukových materiálů
- Zjistit, jaký je současný stav znalostí menšin u českých žáků ZŠ

4. Výzkumné otázky a hypotézy

Jak probíhá multikulturní výchova na českých základních školách?

Jaká je připravenost a aktivita pedagogů v oblasti multikulturní výchovy na českých základních školách?

Jaká je aktivita vlády a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy v ČR?

Nakolik jsou multikulturně zaměřené výukové materiály používány na ZŠ?

Jaký je současný stav znalostí menšin u českých žáků ZŠ?

5. Předpokládané metody a prameny

Metody

Analýza statistických dat

Studium dokumentů (koncepte, zákony), odborné literatury a článků

Sekundární analýza výzkumných zpráv a studií

Polostrukturované rozhovory s pedagogy, případně dalšími odborníky na problematiku

Předpokládané je i krátké dotazníkové šetření mezi žáky posledních ročníků ZŠ

Prameny

Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců + Každoroční zprávy o její realizaci
Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon
Rámcové vzdělávací programy

6. Předpokládaná struktura diplomové práce

- 1) Úvod
- 2) Teoretická východiska
- 3) Metody
- 4) Deskriptivní část
- 5) Analytická část
- 6) Závěry

Shrnutí:

Z průzkumů a odhadů vyplývá, že mezi českou populací převládá poměrně negativní mínění o vzájemném soužití české majoritní společnosti s etnickými, kulturními, náboženskými a jinými menšinami. Příčiny této situace mohou být spatřovány v nedostatečné multikulturní výchově. Proto se pokusím analyzovat stav multikulturní výchovy, a její výsledky, na českých základních školách, aktivity pedagogů a jejich připravenost, aktivity vlády a nevládních organizací atd. Na základě získaných poznatků se případně pokusím navrhnout změny v této oblasti.

Summary:

The results of surveys and estimates ratify that in Czech Republic there is quite negative sentiment about koexistence between czech majority and ethnic, cultural, religious or other minorities. The cause of this situation can be seen in unsatisfactory multicultural education. That's why i will try to analyse the state of multicultural education and its results in czech basic schools, activities of educationists and their preparedness, activities of government and nongovernmental organizations and so on. On the basis of this analysis i will eventually try to propose changes in this field.

7. Základní literatura a prameny k tématu

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu* Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. 348 s. ISBN 80-7325-020-9

Bílá kniha Evropské komise - nový podnět pro evropskou mládež Praha : MŠMT, 2002. 95 s. ISBN 80-86033-74-0

BROŽ, M. – KINTLOVÁ, P. – TOUŠEK, L. *Kdo drží Černého Petra: Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. [online] [cit. 2008-11-20]. Dostupný z [www](http://www.):

<http://www.epolis.cz/download/pdf/publications_14_1.pdf >. Praha: Člověk v tísni, 2007.

ISBN 978-80-86961-27-9

Burjanek, A. 2001 „Xenofobie po česku – jak si stojíme mezi Evropany“, Sociální studia 6: 73–89,

CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty na Multikulturní výchovu : poznáváme jiné národy* Praha : Portál, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7367-238-6

GULOVÁ, L; ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Kabinet multikulturní výchovy : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* Brno : Paido, 2004. 19 s. ISBN 80-7315-073-5

HAVLÍK R. 2007 „Postoje k cizincům a menšinám ve světle sociologického výzkumu“. Paideia:Philosophical E-Journal of Charles University 4 (2) Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/havlik.pdf>>.

CHALOUPKOVÁ J., P. ŠALAMOUNOVÁ 2006. „Postoje k imigrantům a dopadům migrace v evropských zemích“. Sociologický Časopis/Czech Sociological review 5 (1): 79-92.

Interkulturní vzdělávání : příručka nejen pro středoškolské pedagogy : projekt Varianty Praha : Lidové noviny, 2002. 518 s. ISBN 80-7106-614-1

KIRYKOVÁ, S. *Interkulturní výchova v zemích integrující se Evropy* In Vědecká pojednání. S. 71-76.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Interkulturní vzdělávání I : projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni, 2002. Str. 355-479. [online]. [cit. 2007-07-12]. URL:<<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b05cizinci.pdf>>.

Koncepce integrace cizinců v roce 2005 a její další rozvoj přijatá usnesením vlády ČR č. 126 ze dne 8. února 2006. [online]. [cit. 2010-12-27]. Dostupné na www: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_aktualizovana.pdf>

LEONTIYEVA, Yana. Imigranti v ČR – jsou přínosem nebo zátěží? Socioweb [online]. [cit. 2010-11-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=330&lst=105> >.

LEONTIYEVA, Yana; VOJTOVÁ, Michaela. Výzkum migrantů v ČR – víme jak na to? Socioweb [online]. [cit. 2009-12-28]. Dostupný z WWW <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=253&lst=115> >.

Leontiyeva, Y. 2003. „Cizinci v ČR: „my“ a „oni“?“. Naše společnost 2003/3-4.

Leontiyeva, Y. 2006. „Postoje k imigrantům v České republice a v Evropě“. SDA Info VIII (2)

MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění* Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2

MAREŠ, M. *Etnické menšiny a česká politika : analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989* Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. 139 s. ISBN : 80-73250500

Nečitelní cizinci : jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku Praha : Multikulturní centrum Praha, 2003. 94 s. ISBN 80-239-1137-6

Obsahová analýza učebnic pro základní školy - Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., projekt Varianty, leden 2002, dostupné na: http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_3.pdf

ONDRÁČKOVÁ, J. *Kuchařka pro učitele občanské výchovy* In Učitelské listy. Roč. 6, č. 4 (1998/99), s. 16.

ONDRÁČKOVÁ, J. *Kuchařka pro učitele občanské výchovy* In Učitelské listy. Roč. 6, č. 8 (1998/99), s. 16-17.

ONDRÁČKOVÁ, J. *Kuchařka pro učitele občanské výchovy* In Učitelské listy. Roč. 6, č. 6 (1998/99), s. 20-21.

ONDRÁČKOVÁ, J. *Kuchařka pro učitele občanské výchovy* In Učitelské listy. Roč. 6, č. 5 (1998/99), s. 15.

POTŮČEK, M. et al. *Veřejná politika.* 2005 (2.ed. 2010). Praha: Sociologické nakladatelství.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : příručka (nejen) pro učitele* Vyd. 1. Praha : Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy. 4. ISBN 80-7254-866-2

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : teorie, praxe, výzkum* Vyd. 1. Praha : ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teoretické koncepce a výzkumné přístupy.* In Sborník referátů z konference Multikulturní výchova v období globalizace. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1999. 7-12 s. ISBN 80-902298-3-3.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů.* Praha: Grada, 2001

VESELÝ, Arnošt; NEKOLA, Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

Zpráva o realizaci Koncepce integrace cizinců v roce 2009 a návrh dalšího postupu přijatá usnesením vlády č. 224 ze dne 22.3.2010- [online]. [cit. 2011-1-30]. Dostupné na [www](http://www.cizinci.cz/files/clanky/537/usneseni16022009.pdf).

<<http://www.cizinci.cz/files/clanky/537/usneseni16022009.pdf>>

<http://www.msmt.cz/>

www.migraceonline.cz

www.socioweb.cz

<http://www.cizinci.cz>

<http://www.multikultura.cz/multikulturalni-vychova/>

<http://czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/uvod>

<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

<http://rvp.cz/>

<http://www.varianty.cz/>

www.vuppraha.cz

www.nuov.cz

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/sondy-a-analyzy-ucebnice-dejepis-teorie-a-multikulturalni>

V Praze dne 1. 2. 2011

Konzultant: Mgr. Karolína Dobiášová
Podpis:

Diplomant: Petra Pařízková
Podpis:

Obsah

ÚVOD	17
1. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	20
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	20
2. METODOLOGIE A ZDROJE DAT	21
2.1 METODY SBĚRU DAT	23
2.2 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	25
2.3 VÝZNAM A PŘÍNOS STUDIE.....	28
3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – TEORIE MULTIKULTURALISMU	28
3.1 VZNIK A VÝVOJ MULTIKULTURALISMU.....	30
3.2 MÝŠLENKOVÉ PROUDY MULTIKULTURALISMU.....	32
3.3 KRITIKA A ODKLON OD MULTIKULTURALISMU.....	32
3.4 MULTIKULTURALISMUS A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	35
4. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	36
5. VÝVOJ NÁRODNOSTNÍHO SLOŽENÍ OBYVATELSTVA NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY	38
6. STATISTICKÉ ÚDAJE O SOUČASNÉM ZASTOUPENÍ MENŠIN NA ÚZEMÍ ČR A JEHO BUDOUCÍM VÝVOJI	39
7. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	41
7.1 VÝVOJ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE SVĚTĚ A V ČR	42
7.2 NEJEDNOZNAČNÉ TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	43
7.3 NEJEDNOZNAČNÉ VYMEZENÍ OBSAHU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	44
8. PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ	46
9. METODY VÝUKY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	48
10. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VÝUCE SAMOSTATNÝCH PŘEDMĚTŮ	51
11. PŘÍČINY NEDOSTATEČNÉ EFEKTIVITY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	52
12. VEŘEJNÉ MÍNĚNÍ O MENŠINÁCH VE SVĚTLE VÝZKUMNÝCH STUDIÍ	55
12.1 NEBEZPEČÍ NEGATIVNÍHO VNÍMÁNÍ ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN.....	58
13. AKTIVITY STÁTNÍHO SEKTORU V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	59
13.1 TVORBA RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ A ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	60
13.2 PODPORA VÝUKY V PRAXI.....	61
14. AKTIVITY NEZISKOVÉHO SEKTORU V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	62
14.1 ČLOVĚK V TÍSNĚ A PROJEKT VARIANTY	62
14.1.1 Výzkum multikulturního zaměření českých učebnic v rámci projektu <i>Varianty</i>	63
14.2 PROJEKT CZECHKID	66
14.3 OSTATNÍ PROJEKTY.....	67
15. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V PRAXI NA PRAŽSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	67
15.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA Z POHLEDU PEDAGOGŮ.....	69
15.1.1 Zkušenosti s multikulturní výchovou.....	70
15.1.2 Zařazování prvků multikulturní výchovy do výuky.....	71

15.1.3 Používané metody.....	74
15.1.4 Výukové materiály.....	76
15.1.5 Omezení ve výuce multikulturní výchovy.....	77
15.1.6 Využívání zkušeností žáků z odlišných sociokulturních skupin ve výuce.....	79
15.1.7 Školní akce s multikulturní tematikou.....	81
15.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA Z POHLEDU ŽÁKŮ.....	82
15.2.1 Znalosti žáků o odlišných sociokulturních skupinách a jejich postoje vůči nim.....	82
15.2.2 Jak žáci získávají multikulturní znalosti a dovednosti.....	85
15.2.3 Jak žáci hodnotí své multikulturní znalosti a dovednosti.....	85
15.2.4 Jak si žáci představují výuku multikulturní výchovy.....	86
15.3 ZÁVĚREČNÉ SROVNÁNÍ A DOPORUČENÍ.....	87
15.3.1 Porovnání zkoumaných případů.....	87
15.3.2 Nedostatky multikulturní výchovy a možnosti jejich řešení.....	89
ZÁVĚR.....	91
SUMMARY.....	96
POUŽITÁ LITERATURA.....	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	106

Úvod

Téma své diplomové práce „Multikulturní výchova na základních školách v České republice“ jsem si vybrala na základě svého dlouholetého zájmu o vzdělávací systém a problematiku menšin v ČR.

V současném globalizovaném světě, ve kterém propojení trhů a zdokonalování komunikačních technologií vede k většímu sblížení a usnadnění vzájemné komunikace, se paradoxně, stále častěji, setkáváme se segregací a uzavřeností jednotlivých skupin a s nárůstem nepokojů mezi nimi. Ačkoli je migrace dávným jevem a fenoménem dnešní doby, otázka mírumilovného soužití je dosud nevyřešena. Po celé Evropě nyní hrozí riziko nárůstu nacionalismu (vzhledem k rostoucí popularitě extrémně pravicových stran). Mnoho článků se zaměřuje na kriminalitu páchanou imigranty a slovo „cizí“ je stále běžně spojováno s negativními aspekty (Portera, 2011, s. 15-25). Projevy netolerance, xenofobie, negativní postoje vůči odlišným sociokulturním skupinám a rasové konflikty jsou nyní velmi patrné i v prostředí české společnosti.

Na světě dnes žije zhruba 7 miliard lidí, kteří sdílejí odlišné kultury. Počet kultur celého světa je odhadován až na 1264 (Murdock, 1981, s. 3). Pluralita kultur je naprosto přirozený jev, který existuje odnepaměti, ale zásadně ovlivňuje život lidí. Jednotlivé kultury se liší na základě jazyka, náboženství, hodnot, idejí, přesvědčení, vzorců chování, názorů atd., které jsou vzájemně sdíleny a předávány členy kulturní společnosti (Kocourek, 2008a: 36). Střetávání kultur může způsobit mnoho konfliktů, komunikační bariéry, může být příčinou xenofobních a rasistických nálad a může v extrémním případě vyústit ve válečné konflikty či teroristické útoky. Vzájemné setkávání a soužití s odlišnými sociokulturními skupinami však může mít i mnohem mírumilovnější podobu, nemusí znamenat konflikt, ale naopak vzájemné obohacení pro všechny společně žijící jedince, může přispět k šíření poznatků, vzdělanosti a k podpoře ekonomické spolupráce. O vytváření pozitivních vztahů, plných tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám se snaží multikulturní výchova.

Ačkoli si lidé uvědomují své odlišnosti již od nejstarších historických dob, teprve na přelomu 60. - 70. let se vědecká oblast začala zabývat potřebou vzdělávání o těchto odlišnostech (Průcha, 2001, s. 39). Postupně se ve světě začal rozvíjet

multikulturalismus, coby myšlenkový směr stanovující podmínky, za kterých může fungovat i značně heterogenní společnost, a spolu s ním se začala uplatňovat multikulturní výchova, která vychází z principů tohoto směru. Po roce 1989 nachází multikulturní výchova uplatnění i v české společnosti, neboť od této doby se i náš stát, vlivem demokratických změn a v důsledku vstupu do EU, stále častěji stává místem střetávání nejrozličnějších etnických, rasových, náboženských, socioekonomických či národnostních skupin, což v mnoha případech vede k problémům. Je tedy třeba připravovat budoucí generace na život v kulturně pluralitní společnosti tak, aby získaly potřebné kompetence, znalosti a postoje. K tomu by měla sloužit multikulturní výchova, které má vést k poznání a pochopení kultury vlastní stejně jako kultur jiných a k jejich toleranci. Multikulturní výchova může pomoci dosažení změny postojů české společnosti ke kulturním a etnickým odlišnostem. Základní vzdělávání by mělo, kromě základních vědomostí, děti naučit žít v kulturně rozmanité, pluralitní společnosti. Mělo by vychovávat k toleranci a pochopení, neboť informovanost přispívá k vytváření pozitivních či alespoň neutrálních postojů a působí jako prevence proti předsudkům a xenofobii.

Vzhledem k nárůstu nacionalismu, extremismu, národnostních nepokojů a dalších problémů dnešní doby, popsaných výše, je téma multikulturní výchovy velice aktuální. Multikulturní výchova působí jako prevence proti těmto negativním jevům. Ovšem vzhledem k současnému vývoji společnosti lze usuzovat, že multikulturní výchova není příliš efektivní nebo není v praxi správně či dostatečně využívána. Multikulturní výchova sama o sobě nemůže napravit vše, může však k nápravě velmi výrazně přispět, pokud je správně a v dostatečné míře uplatňována ve vzdělávání.

Proto se tato práce soustředí na stav multikulturní výchovy v českém prostředí. Konkrétněji se práce zaměřuje na multikulturní výchovu na základních školách, především na druhém stupni. Na této úrovni vzdělávání má multikulturní výchova mimořádný význam ze dvou důvodů – působí na žáky od nejútlejšího věku, tedy v době, kdy se postoje a názory člověka teprve formují a výuka je může ovlivňovat a za druhé, základní vzdělání je povinné a projde jím každý jedinec na rozdíl od vyšších stupňů vzdělání, na kterých již multikulturní výchova nepůsobí na celou populaci. Avšak neznamená to, že by multikulturní výchova na vyšší úrovni vzdělávání byla méně důležitá. Multikulturní výchova by měla být součástí celoživotního vzdělávání, měla by být oblastí samostatného získávání informací a dovedností po celý život.

Cílem práce je zjistit, jaký je současný stav multikulturní výchovy, jaké jsou aktivity státu a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy, jaké je připravenost pedagogů a případné nedostatky multikulturní výchovy. Dále práce zjišťuje výsledky multikulturní výchovy, tedy znalosti současných žáků o jednotlivých menšinách, a zda multikulturní výchovu ovlivňuje zastoupení menšin ve škole.

„Cizinci zde s námi žijí a budou žít – to je skutečnost, nikoli volba. Otázka tedy není, zda si přejeme, aby k nám cizinci přicházeli, ale jaká bude podoba našeho vzájemného soužití, jak přispějeme k jejich začlenění do společnosti v ČR a nakolik dokážeme ocenit jejich přínos“ (Dluhošová, 2008, s. 77).

1. Cíle a výzkumné otázky

Cíle diplomové práce

Obecným cílem práce je zjistit, jaký je systém zajištění multikulturní výchovy na druhém stupni českých základních škol. Práce se snaží odhalit nedostatky, limitující efektivitu multikulturní výchovy, a případně navrhnout možné změny v této oblasti. Tohoto cíle bude dosaženo prostřednictvím naplnění několika dílčích cílů, kterými jsou:

- Zjistit činnosti a připravenost pedagogů v oblasti multikulturní výchovy na českých základních školách
- Na základě analýzy identifikovat aktivity státu a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy
- Zjistit, jaký je stav znalostí a postojů českých žáků ve vztahu k menšinám a jejich spokojenost s multikulturní výchovou ve škole
- Zjistit, zda výuku multikulturní výchovy ovlivňuje vyšší zastoupení menšin ve třídě / škole

Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem, tedy stavem, který je v rozporu s žádoucí situací a kterým se budu v diplomové práci zabývat, je: nízká efektivita multikulturní výchovy na druhém stupni českých základních škol.

Obecná výzkumná otázka:

Jaký je systém zajištění multikulturní výchovy na druhém stupni základních škol?

Specifické výzkumné otázky

Jaká je připravenost a aktivita pedagogů v oblasti multikulturní výchovy na českých základních školách?

Jaká je aktivita státu a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy v ČR?

Jaký je stav znalostí a postojů českých žáků ve vztahu k menšinám a jejich hodnocení multikulturní výchovy?

Ovlivňuje výuku multikulturní výchovy zastoupení menšin ve třídě / škole?

2. Metodologie a zdroje dat

Tato studie je pojata kvalitativně, nejsou tedy použity statistické metody či jiné způsoby kvantifikace. V kvalitativním výzkumu jde o získání velkého množství informací o malém počtu jedinců, cílem tedy není zobecnění na populaci. Data jsou sbírána a analyzována za účelem pochopení problematiky a jejího kontextu. Výzkum je proveden pomocí delšího a intenzivního kontaktu s jedinci. Výsledkem výzkumu je hloubkový popis případu za zohlednění působení kontextu a specifických podmínek. Kvalitativní přístup umožňuje získat hlubší vhled do problematiky (Hendl, 2005). Kvalitativní výzkum usiluje o popis událostí zevnitř, z pohledu participujících, čímž se snaží přispět k lepšímu porozumění sociální realitě. Je často otevřenější než jiné výzkumné strategie, které pracují s velkým množstvím striktně standardizovaných a tedy více objektivních metod a konceptů. Je to rekonstrukce sociální konstrukce každodenní reality. Zaměřuje se na běžné každodenní události a zkušenosti zkoumaných (Flick a kol., 2004, s. 3-8).

Výzkumnou strategií, která je ve studii použita, je **mnohonásobná případová studie (multiple case study)**, která se, na rozdíl od single-case study, nezaměřuje pouze na jediný případ, ale zahrnuje dva a více případů v jedné studii. Případy jsou vybrány tak, aby bylo možné předpokládat protikladné výsledky z předvídatelných důvodů (Yin, 2003, s. 5).

Případová studie je základní formou šetření v sociálních vědách obecně a již po dlouhou dobu je jednou z nejčastějších metod používaných pro výzkum ve veřejné politice. Je vhodnou metodou tehdy, když zkoumaný jev není snadné oddělit od jeho kontextu. Kontext se tedy stává významnou součástí studie. Bohatost kontextu ovlivňuje množství a různorodost metod sběru a zpracování dat (Yin, 2003). V případové studii se jedná o intenzivní studium jedinců, skupin, komunit, organizací, vztahů, programů či událostí, se zohledněním kontextu, ve kterém se vyskytují, s využitím mnoha zdrojů dat. Jedná se o prozkoumání případu z mnoha různých úhlů pohledu. Jednou z výhod případové studie je úzká spolupráce mezi výzkumníkem a zkoumanými jedinci, což umožňuje lepší porozumění jednání těchto jedinců (Baxter, 2008). „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. (...) v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. (...) jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2005, s. 104).

V rámci případové studie, ať single- či multiple-case study, můžeme rozlišovat případovou studii *explorační, deskriptivní a explanační*. *Explorační* případová studie se zaměřuje na definování otázek a hypotéz pro navazující případovou studii, používá se v rámci pilotního testu. *Deskriptivní* studie podává kompletní popis jevu v rámci jeho kontextu a *explanační (kauzální)* prezentuje kauzální vztahy, vysvětluje, jak se událost stala (Yin, 2003, s. 5-6). Tato případová studie bude převážně deskriptivní s explanačními prvky.

Případová studie je vhodná pro tento výzkum, neboť je dobré ji použít zejména, pokud se snažíme zahrnout do zkoumání kontext či komplex podmínek a okolností, které na jev působí a ne pouze zkoumat izolované proměnné a pokud hodláme čerpat z více rozličných zdrojů dat, nikoli pouze z jednoho (Yin, 2003, s. xi). Metoda je nejčastěji užívána pro zkoumání vztahů a jevů na místní úrovni či v rámci komunity (Yin, 2003, s. xiii).

„Cílem je vytvořit předběžný koncept na počátku případové studie. (...) Dalším cílem, možná důležitějším pro případovou studii než pro jiné typy výzkumu, je definování jednotky analýzy (co je případ?), identifikovat kritéria pro výběr a prošetření potenciálních kandidátů...“ (Yin, 2003, s. 3). Předběžný teoretický koncept užitý v této studii, je předpoklad odlišného pedagogického přístupu k výuce multikulturní výchovy na jednotlivých školách. Svůj výzkum zaměřím na dva případy, tedy dvě základní školy, coby jednotky analýzy. Hlavním kritériem pro výběr jednotek analýzy je územní kritérium - výzkum bude probíhat na území hlavního města Prahy, z důvodu dostupnosti a vyššího zastoupení národnostních menšin. Dalším kritériem je, aby jedna z vybraných škol byla s převahou žáků z majoritní populace, druhá by měla být s výrazně vyšším zastoupením menšin, tedy atypickým, kontrastním případem. Uvnitř každého případu je vybrán vzorek několika žáků a pedagogů – z pedagogů především ti, kteří vyučují občanskou výchovu, český jazyk, dějepis, zeměpis či jiné předměty, v nichž předpokládám výraznější začlenění multikulturní výchovy. Rozsah vzorku je určen potřebami a možnostmi výzkumu v průběhu zkoumání. Případová studie umožňuje prozkoumat tyto případy do hloubky, zachytit složitost, jedinečnost a neopakovatelnost těchto případů a lépe porozumět jednotlivým aspektům problematiky (Hendl, 2005). Případovou studii je vhodné použít, pokud je výzkum zaměřen na otázky „jak“ a „proč“ (Baxter, 2008). Je tedy vhodná pro zodpovězení otázek: Jak na vybraných školách probíhá multikulturní výchova? Jak k ní pedagogové přistupují? Jaké využívají výukové

materiály? Jaké jsou znalosti a názory na multikulturní výchovu ze strany žáků? A proč je situace taková, jaká je? Odlišnost případů mi umožní jejich srovnání. U jednotlivých případů předpokládám odlišná zjištění. Cílem je porozumět tomu, jak v praxi probíhá multikulturní výchova a hlouběji prozkoumat oba případy, zjistit, zda se skutečně od sebe liší a jakým způsobem. Souhrnná zpráva obsahuje informace o jednotlivých případech a celkové zhodnocení včetně komparace. Zaměření studie bude popisně-explanační, pokusím se tedy danou problematiku nejen prozkoumat a popsat, ale též ji porozumět a vysvětlit. Cílem práce není zobecnění, které bývá u případových studií problematické. Význam případové studie spočívá v tom, že díky důkladné znalosti jednoho případu snáze porozumíme ostatním podobným případům (Hendl, 2005, s. 104).

2.1 Metody sběru dat

Jedná se o kvalitativní výzkum s použitím převážně kvalitativních technik sběru a analýzy dat. Pro zvýšení validity výsledků používám více metod sběru dat, různorodé zdroje informací a různorodé respondenty. Pro zodpovězení výzkumných otázek tedy používám data získaná z rozhovorů, z krátkého dotazníkového šetření mezi žáky druhého stupně ZŠ a analýzou dokumentů.

Hlavní metodou sběru primárních dat jsou, v rámci případové studie, **polostrukturované rozhovory s experty**, tedy s pedagogy. Prostřednictvím této techniky zjišťuji informace o reálném průběhu multikulturní výchovy na jednotlivých školách v jednotlivých předmětech a informovanost pedagogů o multikulturní výchově. Co se týče nástrojů pro sběr dat, tak, jak uvádí Keith F. Punch: „...je při tomto badatelském postupu výzkumník považován za primární nástroj pro sběr dat a jejich analýzu“ (Punch, 2008, s. 82). Vzápětí však dodává: „Na druhé straně se nástroje pro sběr kvalitativních dat začínají podobat těm kvantitativním“ (Punch, 2008, s. 82). Obě možnosti budou využity v této studii. **Rozhovory** probíhaly **za pomoci návodu**, tedy soupisu témat, která mají být v rozhovoru probrána (Hendl, 2005). Nejedná se tedy o rozhovor s předem připraveným soupisem konkrétních otázek, ale spíše se seznamem zjišťovaných faktů, výběrem určitých oblastí a témat, ke kterým je potřeba získat informace. Tento seznam je užitečný nejen k tomu, aby nebyla opomenuta nějaká oblast, ale také, aby bylo možné porovnat vyjádření odborníků k těmto oblastem, je tedy

dosaženo alespoň určité míry standardizace pro všechny respondenty. Konkrétní otázky jsou poté vytvářeny v průběhu rozhovoru v závislosti na kontextu a zaměření respondenta. Důvodem pro volbu této metody je také pravděpodobnost, že ve volnějších rozhovorech jsou názory dotazovaných lépe vyjádřeny. Díky tomu, že není nutné se přesně držet pevně stanovených otázek, je možné v průběhu rozhovoru odbočovat a získat i další poznatky, které umožní lepší vhled do problematiky. Pro potřeby výzkumu je vytvořen zcela nový formulář pro interview, není tedy použit již vytvořený nástroj použitý v jiné studii. Celkem bylo osloveno osm pedagogů – z každé školy čtyři (rozložení zkoumaného vzorku viz tabulka v kapitole 15. Multikulturní výchova v praxi na pražských základních školách). Délka rozhovorů se pohybovala od 15 do 40 minut, průměrná délka rozhovoru je 25 minut.

Všichni respondenti byli plně informováni o výzkumu, včetně toho, proč a jak byli vybráni k účasti. Se souhlasem respondentů byly všechny rozhovory nahrávány a následně přepsány. Vždy byl vyžádán souhlas s použitím informací z rozhovoru, včetně doslovných citací.

Pro zvýšení validity výsledků byl využit tzv. „member checking“ (Steinke, 2004, s. 185), neboli kontrola dotázanými, kdy byly respondentům zaslány výsledky výzkumu (zpracované informace a citace, které byly z rozhovorů použity) s možností je zkontrolovat, vyjádřit se k nim či jejich interpretaci upravit.

Rozhovory s pedagogy jsou dále doplněny o krátké **dotazníkové šetření mezi žáky** ze dvou tříd druhého stupně z každé vybrané školy (rozložení zkoumaného vzorku viz tabulka v kapitole 15. Multikulturní výchova v praxi na pražských základních školách). Celkem bylo vybráno 73 vyplněných dotazníků. Vyplnění dotazníků trvalo od 20 do 30 minut a návratnost byla stoprocentní, vzhledem k přítomnosti pedagogů ve třídě během vyplňování. Vzhledem k množství respondentů je v tomto případě metoda vhodnější než hloubkové rozhovory se žáky. I tato metoda je pojata spíše kvalitativně a zásadní otázky jsou otevřené a vyžadují volné odpovědi žáků. Od této metody si slibují ověření informací získaných z rozhovorů a stručné zmapování znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy, tedy ověření efektivity multikulturní výchovy. Před provedením samotného šetření byl uskutečněn pilotní výzkum v podobě probrání dotazníkových otázek se dvěma žáky druhého stupně ZŠ metodou osobního rozhovoru.

Rozhovory a dotazníková šetření byla provedena v období září – listopad 2011, současně se sběrem dat probíhala i analýza dat. Anonymita respondentů, je zajištěna neuvedením jmen respondentů ani názvů škol.

Dále ve své práci využívám **sekundární data**: úřední dokumenty, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, koncepci integrace cizinců, zákony, vyhlášky a nařízení, výzkumné zprávy apod.

Významným zdrojem dat jsou též **statistická data** Českého statistického úřadu či Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jiných organizací zabývajících se multikulturní výchovou.

2.2 Metody zpracování dat

Informace získané z rozhovorů, z volných otázek v dotazníku a z vhodných typů dokumentů jsou podrobeny zpracování pomocí kvalitativní obsahové analýzy. **Kvalitativní obsahová analýza** je výzkumná metoda používaná k analyzování psaného, mluveného či vizuálního obsahu. Metoda je vhodná k analyzování informací, zkušeností, názorů, myšlenek, postojů a pocitů zkoumaných osob. Jedná se o redukci kvalitativních dat za účelem nalezení hlavního významu sdělení. Je to metoda subjektivní interpretace obsahu prostřednictvím systematického klasifikačního procesu kódování a identifikování témat a vzorů. Je založena na zpracování dat do kategorií a témat na základě interpretace výzkumníkem, tyto kategorie a témata se objevují v průběhu pečlivého prozkoumávání a neustálého porovnávání dat. Tento proces často započne již během počáteční fáze sběru dat. Cílem metody je identifikace důležitých témat a kategorií uvnitř obsahu sdělení a poskytnutí hutného popisu sociální reality (Zhang and Wildemuth, 2009).

Podle Bernarda Berelsona není v zásadě zřetelný rozpor mezi kvalitativní a kvantitativní obsahovou analýzou. Kvantitativní analýza uvádí frekvence různých kvalit (nebo kategorií), se kterými v hrubší, a ne tak přesné, podobě pracuje i analýza kvalitativní. Podle Berelsona je „kvalitativní“ analýza spíše než na frekvencích, založena na konkrétním obsahu, je prováděna na malém vzorku, který bývá pouze dílčí a nedovoluje vytvořit přesnou kvantifikaci. Kvalitativněji pojatá analýza se také častěji zaměřuje na úmysly komunikátora či na efekt na posluchače. V kvalitativní analýze bývá použita méně systematická a přesná kategorizace, která je nutná v kvantitativním

přístupu, zde je tato přesnost a systematicčnost závislá na konkrétním obsahu. Kvalitativní analýza je vhodná k analyzování komplexnějších témat a tedy i základní jednotky analýzy bývají komplexnější než v případě kvantitativní analýzy (Berelson, 1971, s. 116-126). „*Kvalitativní analýza*“ je poměrně méně zaměřená na samotný obsah, než na obsah jako „projekci“ hlubšího jevu“ (Berelson, 1971, s. 123). Jinými slovy „kvalitativní“ analýza se v porovnání s kvantitativní zaměřuje mnohem více na to, co se z obsahu vynořuje, co je ukryté v, na první pohled zřejmém, obsahu (Berelson, 1971, s. 124). Kvalitativní obsahová analýza předpokládá, že to, co chceme analyzovat, je ukryté v kontextu komunikace a lze to objevit rozebráním textu na jednotlivé jednotky analýzy (Mayring, 2004, s. 266-267). Mayring rozlišuje „*souhrnnou kvalitativní obsahovou analýzu*“ (Summarizing content analysis), která se snaží redukovat materiál jak jen je to možné, aby byl ještě zachován podstatný obsah, který je produkován v podobě krátkého textu. „*Vysvětlovací kvalitativní obsahová analýza*“ (Explicating content analysis) je opakem analýzy souhrnné. K jednotlivým částem textu se, pro ještě lepší porozumění kontextu, snaží získat doplňující materiál a informace (např. informace o komunikačních partnerech, jejich sociokulturním zázemí atd.). „*Strukturovaná obsahová analýza*“ (Structuring content analysis) se snaží oddělit jednotlivé aspekty materiálu a vytvořit průřez materiálem na základě stanovených kritérií. Základní myšlenkou je formulace typických pasáží textu a klíčových příkladů na základě pravidel kódování, které strukturují celý text (Mayring, 2004, s. 268-269).

Použití kvalitativní obsahové analýzy v této práci nejvíce odpovídá „*strukturované obsahové analýze*“ v Mayringově typologii, neboť je kladen důraz na rozdělení textu do kategorií a subkategorií a hledání nejdůležitějšího sdělení v rámci jednotlivých částí textu. Metoda kvalitativní obsahové analýzy nevyžaduje definování kategorií dostatečně přesně již před začátkem analýzy, avšak vzhledem ke způsobu sběru dat, jsou hlavní obecná témata určena již před začátkem sběru dat, což následně mírně usnadní proces kódování v průběhu analýzy dat. Před započítáním analýzy jsou všechna data převedena do písemné podoby, všechny rozhovory jsou doslovně přepsány. Jednotkou analýzy jsou celá jednotlivá témata, nikoli pouze slova, věty či odstavce. Kategorie nejsou odvozeny z předchozích studií ani z existujících teorií, jsou vytvářeny vlastní, nové kategorie na základě sebraných dat a konkrétních sdělení. Je možné, že je jedna jednotka analýzy zařazena do více než jedné kategorie. Z takto analyzovaných dat je vytvořeno určité shrnutí, ve kterém jsou identifikovány vztahy

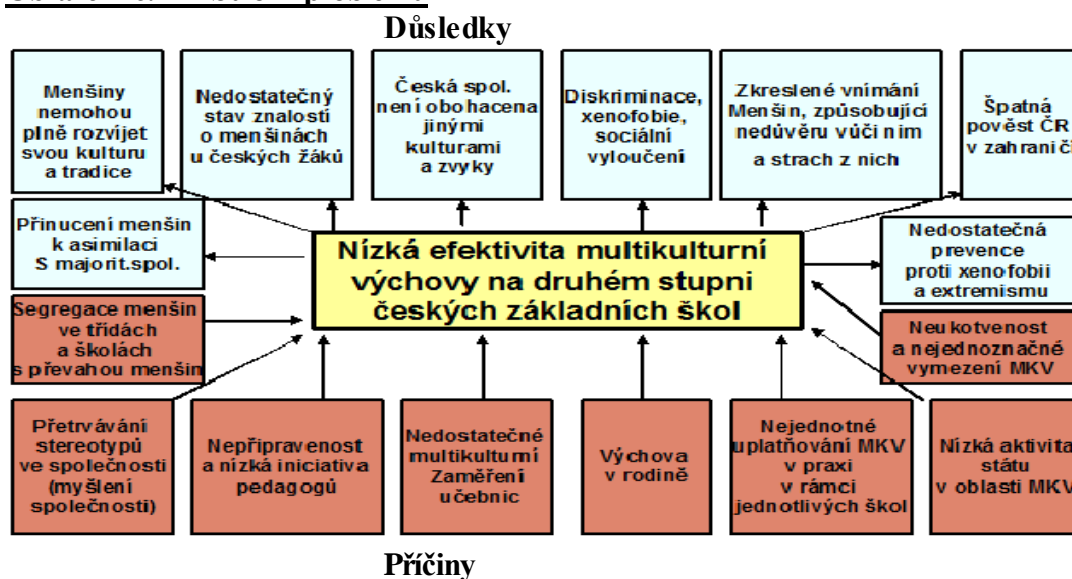
mezi kategoriemi a odkrývány významy sdělení. Tato metoda je často využívána k analyzování dat v případové studii, neboť se zabývá obsahem sdělení a umožňuje porozumět tomuto obsahu a sociální realitě (Zhang and Wildemuth, 2009). Výstupem obsahové analýzy je tabulkový přehled kategorií a subkategorií.

Další metodou zpracování dat, která je ve studii použita, je **analýza dokumentů**. Dokumenty jsou psané texty, standardizované artefakty, které slouží k evidování událostí. Významná část reality je v moderní společnosti dostupná ve formě dokumentů. Nárůst důležitosti dokumentů je spojen s postupující legalizací a organizací všech oblastí života a s rozvojem moderní administrativy, neboť to vše je založeno na principu dokumentace (Wolf, 2004, s. 284).

Prostřednictvím analýzy dokumentů, jsou zkoumány již zmíněné dokumenty, tedy odborné články a literatura zabývající se multikulturní výchovou a příbuznými tématy, úřední dokumenty (koncepce, zákony, vyhlášky a nařízení) výzkumné zprávy, výstupy z médií, data dostupná na internetu a jiné. Analýza dokumentů bude využita „pro doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků získaných jinou cestou“ (Hendl, 2005, s. 133).

Jako pomocnou heuristiku jsem ke strukturaci problému, identifikování jeho příčin a důsledků a vztahů mezi nimi sestavila **strom problémů** (Veselý a Nekola, 2007). Díky němu jsem mohla odhalit řadu souvisejících problémů, které se mohou objevit či již existují.

Obrázek č. 1 – Strom problémů



Zdroj: autorka, 2011

2.3 Význam a přínos studie

Význam této studie je v rozšíření znalostí o systému výuky multikulturní výchovy na základních školách. Cílem studie je, nejen prozkoumání a popis dané oblasti, ale především hlubší porozumění, pochopení a vysvětlení toho, jak probíhá multikulturní výchova na českých základních školách a proč právě takto. Výsledkem by mělo být pochopení multikulturní výchovy jako komplexního jevu, který je ovlivňován mnoha faktory a okolnostmi. Cílem je také zjistit problémové oblasti a navrhnout zlepšení multikulturní výchovy v ČR. Většina podobných studií je staršího data, tudíž může být tato práce užitečná i z hlediska komparace multikulturní výchovy v čase. Můžeme následně zhodnotit, zda došlo v daném časovém úseku k významným změnám, jakého charakteru a jaký měly tyto změny efekt. Výzkum je ojedinělý tím, že je v něm začleněno porovnání výuky na dvou různých základních školách na základě složení žáků.

3. Teoretická východiska – teorie multikulturalismu

Multikulturalismus je myšlenkový směr, který se zabývá soužitím většiny s přistěhovaleckými menšinami. Podle multikulturalismu je možné, aby na území jednoho státu společně žily různé kulturní skupiny, aniž by mezi nimi nutně vznikaly konflikty a nerovnosti. Naopak, je z pohledu multikulturalismu takovéto soužití různých kultur velmi inspirativní a obohacující pro všechny společně žijící jednotlivce, neboť interakce různých způsobů života, tradic, umění, jazyků a kuchyní rozšiřuje poznání jednotlivců a možnosti jejich seberealizace. Pokojného soužití mnoha menšin, v rámci jednoho společenství, lze dosáhnou pouze v demokratické společnosti, která je postavena na hodnotách, jako je vzájemná tolerance, rovnost, svoboda a dodržování lidských práv, a kde tyto hodnoty nejsou ohrožovány nadřazením určitých rasových, etnických či náboženských skupin nad jinými. „Kulturním skupinám má být dána možnost rozvíjet jejich svébytnost v rámci jednoho politického společenství a jeho demokratického státu za podmínky, že ,respektují základní ústavní svobody a práva všech obyvatel a občanů dané společnosti““ (Barša, 1999, s. 233). Idea multikulturalismu je v uznání odlišností skupiny naskrz veřejnou správou - v právu, v politice, v oblasti sdílení občanství a národní identity. Toto uznání bylo odstartováno v šedesátých letech, kdy ve jménu humanismu, lidských práv a rovnosti, docházelo ve

společnosti k otevřenému upozornění na odlišnosti jedinců (odlišnosti etnické, náboženské, genderové, v sexuální orientaci atd.) a jejich identifikaci s odlišnými skupinami, s cílem ukázat, že tyto odlišnosti neznamenají méněcennost vůči majoritě (Modood, 2007, s. 1-2). Multikulturní stát tvoří národ, který je jednotný, ačkoli je kulturně velmi rozdílný.

Historie i současnost všech moderních národů je prostoupena migrací, střetáváním a křížením různých heterogenních skupin, lidé v podstatě odnepaměti žili ve více či méně multikulturním prostředí, jednotlivé společnosti a historické etapy se liší pouze přístupem k této skutečnosti a k integraci menšin. Pavel Barša v této souvislosti rozlišuje tři formy kulturní integrace, a to asimilaci, tavící tyglík a kulturní pluralismus či jeho silnější variantu multikulturalismus.

Asimilace znamená úplné přizpůsobení menšiny většině a opuštění svých původních hodnot a zvyků. Tavící tyglík definuje jako splynutí menšinové kultury s většinovou při současném obohacení většinové společnosti o prvky z menšinové kultury. Pouze v případě kulturně-pluralistické integrace si menšina zachová svou odlišnost a své hodnoty a tradice a obě kultury žijí vedle sebe a vzájemně se tolerují. Multikulturalismus se, na rozdíl od kulturního pluralismu, nesmíří s pouhým tolerováním odlišnosti, která je soukromou záležitostí uvnitř komunit, prosazuje pluralitu ve společnosti jako žádoucí a obohacující stav. V multikulturalismu není přijatelné, aby jedinci museli své zvláštní skupinové identity zanechávat v soukromí, ale naopak je nutné, aby byly veřejně uznány a podporovány. Odlišnost by měla být potlačena pouze, pokud je příčinou sociálního vyloučení a nerovností (Barša, 1999, s. 231; Baršová, Barša, 2005, s. 43-44). „*Multikulturalismus vychází z toho, že již prosté nezahrnutí určitých skupin do veřejné kultury na ně uvaluje podřízený status.(...) Pro vyrovnání jejich postavení nestačí tolerovat jejich právo být jiný v soukromí, ale je nutné veřejné uznání jejich odlišnosti včetně poskytnutí úměrné části veřejných zdrojů na její udržení a rozvoj*“ (Barša, 1999, s. 234).

Agostino Portera doplňuje tuto typologii o tzv. *Univerzalismus*, jako další možný vzorec integrace cizinců a přístupu k nim. Univerzalismus je založen na Kantových filozofických principech univerzálních hodnot – zdůrazňovány jsou aspekty společné pro všechny lidské bytosti, zatímco všechny odlišnosti jsou opomíjeny nebo vypouštěny. Tento přístup sice vylučuje veškeré mechanismy exkluze, etnocentrismus, stereotypy a předsudky, ale ani nebere v úvahu skutečné rozdíly mezi lidmi. Dále

odlišuje *Monistickou integraci (asimilace)*, což je případ, kdy nejsilnější kultura nenechává prostor pro odlišnosti a odlišné kultury do sebe absorbuje. *Dualistická/pluralistická integrace* znamená, že dvě nebo více odlišných kulturních skupin žije vedle sebe na stejném území, vzájemně se respektují, ale vyhýbají se kontaktu kvůli strachu ze ztráty své kulturní identity. Dalším způsobem integrace je *integrace jako fúze odlišností* (neboli melting pot či tavící tyglík v podání Barši). V tomto přístupu jde o to, aby byly, na základě demokratických principů, všechny kulturní rozdíly zkombinovány a byla vytvořena jediná nová kultura, která by platila pro všechny občany. Tato kultura by překonala všechny rozdíly a vytvořila nové občany. Tento velmi utopický cíl, aplikovaný především v USA však dopadl neuspokojivě, spíše byla vytvořena jakási „salátová mísa“, kde si lidé zachovávají své specifické kulturní charakteristiky segregovaní v oblastech jako je Little Italy nebo Chinatown. Posledním modelem je *Interaktivní integrace*, která znamená, že se odlišné etnické a kulturní skupiny pokoušejí žít pospolu a spolupracovat, což je doprovázeno neustálým vyměňováním názorů a sdílením pravidel, hodnot a významů. Každý je tedy aktivní ve významu psychologické aktivity (Portera, 2011, s. 16-17).

Ačkoli podobné typologie patří mezi nejrozšířenější, J. C. Alexander, který v podobném smyslu rozlišuje asimilaci, napojování a multikulturalismus, upozorňuje, že se jedná o ideální typy, které se v praxi vzájemně mísí a neexistují v čisté podobě. (Alexander, 2006) Podobně skeptický v možnosti existence čisté formy multikulturalismu je i Christian Joppke, neboť jednotlivé kultury rozlišují mezi pravdou a lží, dobrem a zlem, krásou a ošklivostí a tato posouzení nemohou být potvrzena současně. Můžeme nanejvýš tolerovat ostatní kultury, ale jejich rovné veřejně uznání a podporování je logicky nemožné (Joppke, 2004, s. 242).

3.1 Vznik a vývoj multikulturalismu

V západní Evropě se tento přístup objevil v 60. letech v souvislosti s přílivem levné pracovní síly z neevropských oblastí, vlivem kterého společnost nabyla rozmanitějšího kulturního rázu. V důsledku těchto změn, přestával být myslitelný asimilacionistický přístup, který do té doby převažoval, jako žádoucí a pozitivní i pro samotné imigranty, neboť panovalo přesvědčení, že *„asimilace je v zájmu příslušníků menšin samotných, neboť jejich jazyk a zvyky představují bariéry intelektuálního,*

morálního a materiálního rozvoje“ (Barša, 1999, s. 211). Severní Amerika i západní Evropa zaznamenaly, že přístup prosazující plnou asimilaci vede pouze k nárůstu nacionalismu menšin. Na nastalou situaci musely země reagovat a od 70. let začaly prosazovat politiku, která umožňovala zachování a rozvoj přistěhovaleckých kultur. Termín asimilace byl nahrazen slovem integrace, to znamená, že asimilace měla být omezena pouze na asimilaci do občanského národa, tedy na přijetí demokratických hodnot státu a jeho jazyka, při zachování odlišného způsobu života menšin. Následně i nerovný kulturní pluralismus byl nahrazen liberálním multikulturalismem. Rozmach multikulturalismu nastal v 80. letech 20. století (Barša, 1999, s. 121; Baršová, Barša, 2005, s. 30-33).

Na nepokoje a problematické soužití menšin s majoritou reagovala řada teoretiků. Arend Liphart jako jeden z prvních zpochybnil názor, že podmínkou fungování určité společnosti je její kulturní homogenita. Vědci zkoumali fungování heterogenních společností a následně došli ke zjištění, že i heterogenní společnosti mohou bezkonfliktně fungovat. Pro fungování multikulturalismu musí většinová společnost uznat menšiny jako součást sebe sama. Stát má zajistit rovnost práv a příležitostí a podporovat zachování jazyka a zvyků kulturních skupin. Tyto skupiny však naopak musejí přijmout úřední jazyk a zákony hostitelské země, musejí respektovat základní principy společnosti, v níž žijí a přijmout všechny povinnosti spojené s občanstvím. Multikulturní společnost musí být založená na neustálém vyjednávání skupin, jež ji tvoří (Barša, 1999, s. 213).

V tom byl však v minulosti často problém, neboť bylo kulturní uznání prosazováno pouze jednostranně. Obvykle byl požadavek na stát a majoritu, aby uznala minoritní skupiny, zatímco menší pozornost byla věnována reciproční povinnosti minority, aby uznala majoritní způsob života, což je opomenuto i v některých teoriích multikulturalismu. Integrace je však nyní chápána jako oboustranný proces. Země se zaměřují hlavně to, aby se přistěhovanci naučili jazyk hostitelské země a dodržovaly základní demokratické principy země. Vystává pak ovšem otázka, jak tvrdé či lehké mají být postihy za nevyhovění těmto integračním požadavkům (Joppke, 2004, s. 242-248).

3.2 Myšlenkové proudy multikulturalismu

Multikulturalismus se postupně rozdělil do několika myšlenkových proudů, které někdy jdou proti sobě. Takto můžeme rozlišit *Pluralistický (pluralitní) multikulturalismus* (neboli původní pojetí multikulturalismu), který chápe kulturní rozmanitost v podobě uzavřených odlišných skupin, jejichž členové sdílí tutéž identitu. Úkolem vzdělávání je pak šířit znalosti o těchto jednotlivých skupinách. *Liberální multikulturalismus* se také zaměřuje na poznání odlišností jednotlivých skupin, na stejnou úroveň důležitosti však klade rovněž stejnost a rovnost všech osob. Klade důraz na integraci jednotlivců do společného občanského společenství, ve kterém platí rovnoprávnost všech členů i za cenu užití dočasné pozitivní diskriminace. Kritický multikulturalismus je jedním z nejmladších proudů multikulturalismu a je reakcí na kritiku předcházejících směrů. Stejně jako předešlé směry multikulturalismu vyzdvihuje odlišnosti ve společnosti. Oproti předchozím proudům se však zaměřuje především na pochopení odlišných perspektiv, pochopení vzniku nerovností, rasismu, odlišných názorů, hodnot a pohledů na realitu. Zaměřuje se také na nerovnosti ve společnosti a jejich odstraňování (Moree a kol., 2008, s. 17-20).

Pokud jsou splněny výše zmíněné podmínky, nic nebrání tomu, aby vznikla fungující multikulturní společnost, ve které si menšiny uchovávají svou odlišnost, ale zároveň tím nenarušují národní kulturu, ale doplňují a obohacují ji. „*Tato kultura je doplňována zvnějšku – zaváděním multikulturních učebních osnov či rozvojem svébytných kulturních institucí – ale dlouhodobě také zevnitř tím, že do sebe přijímá podněty z kultur menšinových*“ (Barša, 1999, s. 226). V takovéto společnosti jsou si všichni rovni jako příslušníci lidského druhu a jako občané státu, kteří mají stejná práva a povinnosti a rovné postavení ve veřejných institucích. K této všeobecné rovnosti lidí patří i rovné právo na odlišnosti, právo na specifický životní styl a právo rozvíjet svou odlišnou kulturu (Barša, 1999, s. 262).

3.3 Kritika a odklon od multikulturalismu

V současné době se z některých evropských zemí ozývá kritika multikulturalismu a prohlášení o jeho selhání. Kritikové, ale i obhájci multikulturalismu, upozorňují na možnost, že prosazování odlišnosti a upozorňování na

ni, může vést k silné identifikaci jedince se svou skupinou a k zabránění integrace do většinové společnosti. Takto se z multikulturalismu, coby nástroje integrace, může stát pravý opak a může vést k segregaci minorit, které stojí proti většinovému národu. Aby bylo tomuto jevu zabráněno, je nutné stanovit určité hranice, které nesmí podpora různosti přesáhnout. Tyto hranice však nebyly v Evropě dostatečně vymezeny, což vedlo k jednostranné podpoře odlišnosti na úkor jednoty společnosti (Baršová a Barša, 2005, s. 167). Příkladem překročení této hranice mohou být například afirmativní akce, které mohou zvýšit averzi příslušníků většiny vůči protěžované menšině (Barša, 1999, s. 238). Takováto politika založená na vybírání limitovaného počtu přesně definovaných skupin etnických minorit, kterým byla věnována zvláštní péče, měla škodlivý efekt. Vedla k podněcování segregace a separace minorit od mainstreamové společnosti a nebyla ve výsledku schopná vyřešit problémy, jako je nezaměstnanost a ekonomické vytlačování na okraj společnosti. Takovéto akce vedou k utváření skupin, které, se necítí být součástí většinové kultury a společnosti a které nejsou schopny či ochotny se integrovat (Joppke, 2004, s. 247-248).

Problémem posledních let se rovněž stává nárůst náboženského fundamentalismu, v souvislosti s kterým se rovněž hovoří o selhání multikulturalismu, který je prý příliš tolerantní vůči náboženským odlišnostem přistěhovalců, které se nedaří integrovat. Nezdařená integrace především islámských přistěhovalců může vést k extremismu a jejich boji proti západnímu životnímu stylu a proti západní dominanci, tedy proti společnosti, ve které žijí. Ovšem tento problém se netýká multikulturalismu, neboť zde nejde o konflikt majority s etnicko-kulturními skupinami, do kterých se jedinci narodí, ale především o konflikt s nábožensko-ideologickými skupinami, které již jsou nezávislé na svém původu, na zemi a jazyku svých předků (Baršová a Barša, 2005, s. 178-180).

Mnozí se rovněž obávají, že multikulturalistický přístup naruší národní kulturní identitu většinové populace, avšak cílem multikulturalismu je právě posilování kulturní identity všech skupin žijících na jednom území, tedy jak těch menšinových, tak většinových. Multikulturalismus nemusí znamenat „zrušení českého etnického povědomí, spisovné řeči, Národního divadla či převahy heterosexuální rodiny, ale pouze uznání, že také etnické menšiny, místní dialekty, divadélka okresních měst, alternativní kultura squatterů či homosexuální partnerství jsou legitimními životními formami této společnosti“ (Barša, 1999, s. 261-262). V každém případě

multikulturalismus uznává, že v každém státě musí mít kultura většiny převahu (Barša, 1999, s. 245).

Vedlejším důsledkem multikulturalismu, na který upozorňuje Christian Joppke, může být odvedení pozornosti od jiných a pravděpodobně důležitějších zdrojů diskriminace minorit – především socioekonomické nerovnosti, v důsledku zaměření se na kulturu. Spojení politiky kulturního uznání a socioekonomických potíží minorit je v reálu často nemožné. Těžko se prosazuje rovné uznání etnických minorit, pokud se okolo nich koncentruje nezaměstnanost, chudoba, nízká vzdělanost a kriminalita. Například v Nizozemí toto byl hlavní faktor odklonu od politiky multikulturalismu. Kromě odklonu od politiky multikulturalismu v zemích, které byly považovány za její verze (Austrálie, Nizozemí, Británie), z důvodu spojování této politiky se socioekonomickou marginalizací a samo-segregací migrantů, uvádí Christian Joppke, jako další důvod, nedostatek veřejné podpory pro oficiální politiky multikulturalismu. Jinými slovy, zatímco v Kanadě či Austrálii, je multikulturalismus zakotven jako podmínka identity pro společnost jako celek, evropský multikulturalismus byl vždy pouze pro imigranty a je tedy méně národně zakořeněn (Joppke, 2004, s. 234-247).

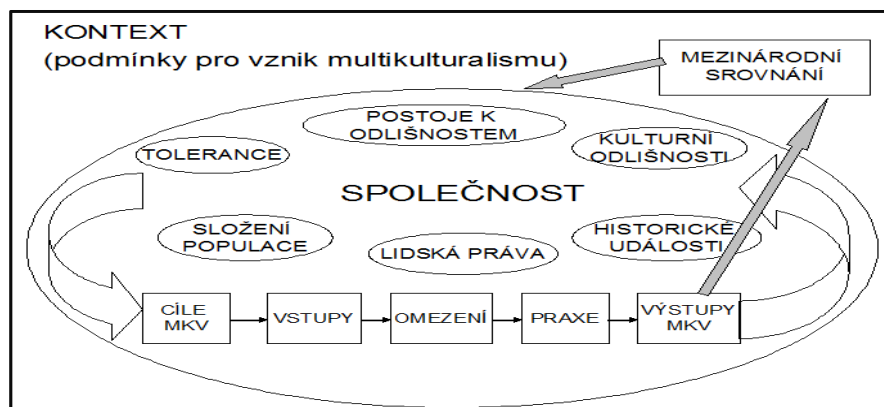
Přes všechny nedostatky je multikulturalismus formou integrace, která nejvíce koresponduje se zásadami rovného občanství a má největší šanci na úspěch, je tím neúčinnějším konceptem integrace (Modood, 2007, s. 14; Portera, 2011, s. 16).

Vlivem globalizace a rychlého propojování světa a zjednodušování přesunu obyvatelstva, se každá vyspělá země stává „transnacionální sítí“, ve které je zachycen celý svět. Nepodpoří-li státy rozvoj skupinové odlišnosti v rámci většinové společnosti, odmítnou-li se pluralizovat a budou-li nekompromisně prosazovat pouze své nacionalistické tradice, budou menšiny své odlišnosti pěstovat odděleně a hrozí rozvoj i jejich vlastního nacionalismu a tvorba ghett, což může vést pouze k rozvoji fundamentalismu a xenofobních postojů (Barša, 1999, s. 283-296). *„Ze zemí monokulturních národů se evropské země musejí proměnit v země národů multikulturních. Protože takovými již de facto jsou, jde především o změnu vědomí a politických institucí“* (Barša, 1999, s. 297).

3.4 Multikulturalismus a multikulturní výchova

„Multikulturní výchova (MKV) je svými kořeny úzce provázána a ovlivňována některými politickými teoriemi 20. století. Její vývoj a jednotlivá východiska významně předurčil především multikulturalismus,...“ (Moree a kol., 2008, s. 16). Multikulturalismus je jako teoretický směr promítán do multikulturní výchovy, neboť ta představuje způsob, jak se připravit na život ve společnosti, které se multikulturalismus snaží dosáhnout, čímž zároveň podporuje vznik takové společnosti. Vztah mezi teorií multikulturalismu a multikulturní výchovou je naznačen v následujícím grafu. Nad rámec skutečného stavu společnosti existuje myšlenka multikulturalismu, která stanovuje podmínky, za kterých je vznik multikulturalismu možný. Reálný stav společnosti, její složení a hodnoty tyto podmínky více či méně splňují. Společnost stanovuje cíle vzdělávání a multikulturní výchovy, na základě kterých jsou vytvářeny vstupy pro multikulturní výchovu (výukové materiály, metody, informační zdroje apod.), které spolu s různými omezeními (stereotypy, předsudky, nedostatky na straně vstupů) ovlivňují podobu multikulturní výchovy v praxi, která produkuje výstupy, neboli znalosti žáků, tedy generací, které ovlivňují budoucí podobu společnosti a to nakolik se přiblíží či oddálí od idey multikulturalismu. Nyní byl tedy popsán onen kontext, neboli podmínky pro vznik multikulturalismu, další části práce se soustředí na ostatní zmíněné aspekty, tedy na faktory ovlivňující podobu současné české společnosti (složení populace, historický vývoj, a výzkumy postojů k odlišným sociokulturním skupinám), na cíle, vstupy a omezení multikulturní výchovy, její podobu v praxi a následné výstupy.

Obrázek č. 2 – Multikulturalismus a multikulturní výchova



Zdroj: autorka 2011

4. Vymezení základních pojmů

Asimilace	<i>„Proces včleňování jednoho etnika (kultury) do druhého, jedna skupina zcela ztrácí své určující identifikační charakteristiky, zaniká a její členové se stávají členy přijímající skupiny“ (Diderot, sv. 1, 1997, s. 149-150).</i>
Diskriminace	<i>„Nerovné a tím nespravedlivé zacházení s částí obyvatelstva na zákl. rasové, kulturní a náboženské odlišnosti“ (Diderot, sv. 1, 1997, s. 563). „Diskriminace se týká negativních akcí, které vyplývají z předsudku. (...) Jestliže se však ve společnosti předsudkům nekladou dostatečné překážky, pak se předsudky projeví diskriminačním jednáním, které se podle intenzity liší od prostého vyhnutí se až k činům extrémně agresivním“ (Janoušek, 1993, s. 223-224).</i>
Etnicita	<i>Etnicita je „vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu“ (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 275). „Objektivními komponenty etnicity se rozumí teritorium, jazyk aj., za subjektivní komponenty se považují postoje, zvyklosti nebo hodnotový systém“ (Průcha, 2001, s. 18).</i>
Etnikum	<i>„Skupina lidí, kteří mají stejnou etnicitu a etnickou (národní) příslušnost. Pojem širší než národ“ (Diderot, sv. 1, 1997, s. 679).</i>
Kultura	<i>„Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování“ (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 548 – 549). „V současnosti je na kulturu kromě toho uměleckého aspektu nahlíženo ze dvou základních úhlů: axiomatičkého – kultury jako povznesení lidského ducha, vzdělanosti, úrovně civilizace – a syntetičkého – kultury jako složitého celku, který zahrnuje vědění, víru, umění, právo, morálku, zvyky a vše ostatní, co si člověk osvojil jako člen společnosti. Kulturu v syntetičném slova smyslu můžeme chápat jako soubor artefaktů kultury jakožto důsledků chování a jednání osobnosti (...), sociokulturních regulativů kultury, jakožto temperamentu a charakteru osobnosti (normy, hodnoty, vzory chování...) a idejí kultury jakožto názorů a postojů osobnosti (předmět vzdělávání, ideologie, světový názor, filozofie, náboženství) sdílený a předávaný jejími členy“ (Kocourek, 2008a, s. 36).</i>
Národ	<i>„Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území“ (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 668 – 669). Je to „historicky vzniklá pospolitost lidí, která se zformovala na základě podmínek rázu objektivního (společné území, jazyková jednota,</i>

	<i>jednotný trh apod.) i rázu subjektivního nebo duchovního (společná tradice a dějiny, vědomé sdílení téhož polit. osudu apod.). Ve skutečnosti pro vymezení n. neexistují žádná pevná jednotná kritéria“ (Diderot, sv. 3, 1997, s. 234).</i>
Národnost	<i>„příslušnost k určitému národu“ (Diderot, sv. 3, 1997, s. 238).</i>
Národnostní menšina	<i>„Z kulturněantropologického hlediska je národnostní menšina určité společnosti lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky odlišné od většiny obyvatel státu a projevují společné přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka“ (Jirasová a kol., 2008, s. 91).</i>
Menšiny	<i>„skupiny, jejichž příslušníci jsou v nevýhodě oproti členům většinové populace a mají určitý pocit skupinové solidarity či sounáležitosti“ (Giddens, 1999, s. 229).</i>
Rasa	<i>„Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích“ (Průcha, 2001, s. 28).</i>
Rasismus	<i>„Rasismus lze definovat jako předsudek založený na sociálně významných fyzických rozdílech“ (Giddens, 1999, s. 231). „Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém)“ (Průcha, 2001, s. 29). „Rasismus je ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících ze strachu z cizího (xenofobie) a tvořících jeho ideologickou nadstavbu. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva“ (Frišenská, 2008, s. 13).</i>
Stereotypy a předsudky	<i>„Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy). Tyto názory a postoje jsou relativně neměnné, přenášené mezi generacemi a obtížně odstranitelné. Předsudky a stereotypy mají silný emocionální náboj, zatímco racionální obsah v nich může být potlačen“ (Průcha, 2001, s. 36). „Stereotypy jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují, nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“ (Nakonečný, 1997, s. 223).</i>
Xenofobie	<i>„Strach z cizího, nedůvěra k cizímu, odpor, primitivní nenávisť ke všemu cizímu, neznámému. Základ šovinismu a rasismu“ (Diderot, sv. 4, 1997, s. 66).</i>

5. Vývoj národnostního složení obyvatelstva na území České republiky

Od roku 1918 měla tehdejší Československá republika silně heterogenní strukturu. Kromě významného zastoupení Slováků, zde žila velmi početná skupina Němců (kteří představovali téměř 1/3 populace), Maďarů, Ukrajinců, Rusínů či Romů (Průcha, 2001, s. 121). Vývoj po druhé světové válce však přinesl zásadní změny. Česká společnost byla poté dlouhou dobu poměrně uzavřenou a neměla širší příležitost setkávat se s příslušníky rasových, národnostních či náboženských menšin, nemusela se tedy zabývat problematikou multikulturality a multietnického soužití. Ve školách se, nic podobného multikulturní výchově nevyučovalo a soudobá média spolu s uzavřeností hranic neumožňovala získat více zkušeností s cizími sociokulturními skupinami. Mezi poměrně rozšířené a známé menšiny patřily v té době pouze Romové a Židé. Komunistická vláda povolovala zřídit organizace pouze pro tři národnostní menšiny (maďarskou, polskou a ukrajinskou). Jejich působnost však byla velmi omezená a faktickou činnost v českých zemích vyvíjela jen polská organizace *Polský kulturně osvětový svaz se sídlem v Českém Těšíně* (Jirasová a kol., 2008, s. 89-90). Další národnostní menšinou, se kterou se mohli občané tehdejšího Československa setkat, byli vietnamští občané, kteří od padesátých let přijížděli do Československa, jako dělníci, učni, praktikanti či studenti vysokých škol. Po vypuknutí války ve Vietnamu byli do československých dětských domovů přijímáni vietnamští sirotci. V osmdesátých letech tak pobývalo v ČSSR zhruba 27 tisíc Vietnamců, kteří si už v této době vytvořili pověst, která u nich přetrvává dodnes (Müllarová, 2008, s. 136-138). „*Během krátké doby byli Vietnamci považováni za etnikum kupující určité druhy zboží za jakoukoli cenu a zároveň za velmi schopné obchodníky*“ (Müllarová, 2008, s. 138).

K většímu přílivu imigrantů dochází až po roce 1989. Spolu s větším přílivem imigrantů se vyskytly problémy a xenofobní naladění části obyvatelstva spojené se soužitím odlišných kulturních, národnostních či náboženských skupin. Až do 90. let nebyla problematika ras a rasismu příliš zaznamenávána a probírána mezi odborníky. Naplno se tak projevila nepřipravenost české společnosti na soužití s menšinami (Průcha, 2001, s. 119).

Naše společnost se tedy od roku 1989 značně změnila, otevřela se okolnímu světu, který nyní můžeme lépe poznávat nejen prostřednictvím objektivních

zprostředkovaných zpráv, ale i cestováním, studiem v zahraničí či prostřednictvím kontaktu s cizinci, kteří k nám přicházejí, jsou odlišného vzhledu a přinášejí s sebou odlišnou kulturu, jiný svět, jiné chování.

Vlivem demokratických změn v ČR a v důsledku vstupu do EU však nadále vzrůstá počet cizinců přicházejících do ČR a imigraci zvyšuje i volný pohyb osob v rámci EU. Po vstupu do EU se změnil i charakter migrace a namísto dočasné pracovní migrace do ČR či pouhého využívání ČR jako tranzitní země, nyní převládá imigrace trvalá a ČR je stále častěji zemí cílovou. Na rozdíl od jiných evropských zemí však ČR dostatečně rychle nereaguje na nově vzniklou a neustále se měnící situaci, neboť doposud nemá zkušenost s dlouhodobě uskutečňovanou imigrační a integrační politikou ani s řešením uzavřenosti české společnosti (Dluhošová, 2008, s. 75). I přes nárůst počtu imigrantů v posledních letech zůstává česká společnost, v porovnání s jinými vyspělými státy, společností poměrně homogenní, s nižším zastoupením menšin.

6. Statistické údaje o současném zastoupení menšin na území ČR a jeho budoucím vývoji

Jak již bylo zmíněno, i přes příliv cizinců po roce 1989 a po vstupu České republiky do EU je náš stát stále spíše národnostně homogenním. Podle posledních výsledků ze sčítání lidu v roce 2001 se 94,2 % občanů hlásí k české, moravské nebo slezské národnosti, následuje národnost slovenská (ke které se hlásí 1,89 % populace), polská (0,51 % populace), německá (0,38 %), ukrajinská (0,22 %), vietnamská (0,17 %), maďarská (0,14 %), ruská (0,12 %) a romská (0,11 %). Ostatní hodnoty zastoupení národnostních menšin jsou zanedbatelné – pod 0,1 %⁴ (ČSÚ, 2005: 8-9). Ovšem podle některých odborníků a samotných zástupců národnostních menšin, jsou některé z těchto údajů značně poddimenzované. Například k romské národnosti se hlásí 11 746 osob, avšak podle odhadů se skutečný počet příslušníků romské národnosti dostává až ke 250 tisícům osob (Jirasová a kol., 2008, s. 109). Stejný problém se vyskytuje i v případě Židovské menšiny, která se nepovažuje za menšinu národnostní, ale náboženskou a kulturní. Příslušnost k židovskému náboženství deklaruje méně než polovina odhadovaného skutečného počtu Židů (Jirasová a kol., 2008, s. 95).

⁴ Do celkového počtu obyvatel ČR byli zahrnuti nejen cizinci s trvalým pobytem, ale i s dlouhodobým pobytem. (ČSÚ, 2005: 9)

Počet cizinců v dalších letech od tohoto sčítání neustále mírně narůstá a mění se i národnostní složení populace. Počet cizinců s trvalým či dlouhodobým pobytem nad 90 dní se mezi lety 2003 – 2009 zvýšil více než šestkrát (až na 435 000 osob) (ČSÚ, 2011a). Od té doby se počet cizinců nepatrně snížil a nejaktuálnější údaje uvádějí, že k 31. 5. 2011 na našem území pobývá 419 689 cizinců. Již dlouhodobě jsou nejčastěji zastoupeni občané Ukrajiny (27,5 %), Slovenska (18,8 %), Vietnamu (13,8 %), Ruska (7,2 %) a Polska (4,5 %) (ČSÚ, 2011c).

Národnostní složení populace ČR se odráží i v národnostním složení na českých základních školách. V České republice studovalo ve školním roce 2009/2010 (což jsou nejaktuálnější údaje ČSÚ) na všech typech škol 60 721 cizinců, což je 2,9 % z celkového počtu žáků a studentů (ČSÚ, 2011b). Co se týče pouze základních škol, o kterých tato práce pojednává, pak žáci-cizinci tvoří 1,7 %. Nejčastěji se jedná o občany Vietnamu (22,0 %) a Ukrajiny (22,9 %), Slovenska (20,3 %) a Ruska (8,4 %). V roce 2009/10 se na základních školách vzdělávalo celkem 13 839 cizinců, což je o 7 % více než v roce 2003/04 (ČSÚ, 2010). Jak obecně počet cizinců, tak počet zahraničních žáků a studentů se neustále zvyšuje a podle Aktualizované koncepce integrace cizinců z roku 2011, dosahují počty cizinců na českých školách v některých lokalitách až k 10 % (Aktualizovaná koncepce, 2011, s. 13).

Ačkoli je náš stát doposud poměrně národnostně homogenní, ze statistických dat vyplývá, že množství zde pobývajících národnostních menšin se neustále zvyšuje a s největší pravděpodobností se bude zvyšovat i do budoucna. S touto skutečností je třeba počítat a připravit na ni budoucí generace. Podle střední projekce vývoje složení obyvatelstva ČSÚ se předpokládá roční přírůstek imigrantů zhruba o 25 tisíc osob, především imigrantů z východní Evropy. V roce 2050 by tak bylo v České republice 1,4 milionu imigrantů na celkový počet 9,4 milionu osob (ČSÚ, 2004).

Národností menšiny na našem území jsou a budou, je proto nezbytné s touto skutečností počítat a připravit budoucí generace na život v multikulturní společnosti. Jistou oporou v tomto ohledu může být právě multikulturní výchova.

7. Multikulturní výchova

Z historie víme, že vztahy mezi kulturami s rozdílným způsobem života mohou vést jak ke vzájemnému obohacení, tak ke konfliktům. Školní výchova by měla naučit, jak je možné vzájemným respektem těmto konfliktům předcházet a informovat o přednostech vyplývajících ze střetávání kultur. Multikulturní výchova připravuje žáky na život v různorodé společnosti, ve které se kdokoli může ocitnout v pozici jak příslušníka většiny, tak příslušníka menšiny. „*Takové vzdělávání pomáhá vytvářet vyváženější společnost, (...) napomáhá ke koexistenci, spolupráci, toleranci a podpoře lidské důstojnosti*“ (Kroupová, 2006, s. 7). Multikulturní výchova má pomoci vytvořit multikulturní společnost založenou na rovnoprávnosti různých kulturních, etnických, náboženských nebo jiných skupin a na pestrosti hodnot, norem a idejí.

Cílem multikulturní výchovy je podpořit soužití majoritní společnosti s menšinami a naopak. Smyslem multikulturní výchovy je rozvoj pozitivních postojů a tolerance vůči jiným sociokulturním skupinám prostřednictvím seznamování s odlišnostmi, s odlišnými kulturami a odlišným způsobem života. Multikulturní výchova se však netýká pouze vzdělávání o kulturách jiných, než je kultura majoritní, ale stejně významné je i rozvíjení kultury většinové české společnosti. Pro formování identity jedince je důležité osvojení kulturních norem společnosti, ve které žije, školní vzdělávání by mělo prohlubovat znalosti žáků o národní historii, tradicích a specifických rysech, jimiž i česká kultura přispívá ke kulturní rozmanitosti. Je tedy důležité zdůrazňovat rovnost všech sociokulturních skupin, a to i prostřednictvím zohledňování přítomnosti žáků různých ras a etnických skupin a podporou jejich integrace (Člověk v tísni, 2011a).

Multikulturní výchova umožňuje již žákům základních škol seznámit se se základními specifiky národností žijících ve společném státě a lépe porozumět odlišným kulturám, tradicím a hodnotám a tím si i lépe uvědomit a rozvíjet vlastní kulturu, tradice a hodnoty. Umožňuje vnímat rozdílnosti jako něco přirozeného. Tímto se ve společnosti rozvíjí poznání, tolerance a respekt a je možné se vyhnout negativním jevům, jako je nepřátelství rasismus, xenofobie a předsudky, ale i ztráta kulturních hodnot, individuality a násilná asimilace (Člověk v tísni, 2011a).

Multikulturní výchovu lze také definovat v protikladu proti monokulturní, národně orientované, výchově, která je založena na pevně stanovené hierarchii hodnot a

norem. „*Multikulturní výchova vede ke svobodě, toleranci a dialogu, přičemž ukazuje různé hodnoty jako navzájem rovnocenné*“ (Lomnický, 2005, s. 75-76). Multikulturní výchova vychází z myšlenky, že každý člověk je jiný a jedinečný a jeho jinakost zasluhuje pozornost, neboť je zdrojem originality.

7.1 Vývoj multikulturní výchovy ve světě a v ČR

Model multikulturního vzdělávání se ve světě začíná objevovat od konce 60. let v souvislosti se zmíněným konceptem multikulturalismu, ze kterého vychází. Nejdříve pronikla multikulturní výchova do Spojených států, a to ještě v 60. letech, následovala Kanada a Austrálie v 70. letech. Za počátky interkulturní výchovy v Evropě můžeme považovat rozhodnutí Rady Evropské Unie z roku 1970 o vzdělávání dětí imigrantů v členských státech, které mělo být zaměřené na podporu integrace a zachování jazykových a kulturních vazeb. Na toto rozhodnutí navazovaly konference v Bernu (1973), ve Štrasburku (1974), ve Stockholmu (1975) a v Oslu (1976). Další významnou událostí byla konference UNESCO v Nairobi v roce 1976, jejímž hlavním předmětem bylo „Vzdělávání k mezinárodnímu porozumění spolupráci a míru“. Následně v roce 1984 přijala Evropa doporučení, aby byla výuka učitelů založena na interkulturním porozumění (Portera, 2011, s. 21-23).

Do českého prostředí pronikla multikulturní výchova až po roce 1989, počátkem 90. let, kdy se jí věnovaly především neziskové organizace, které například nabízely kurzy multikulturní výchovy. V devadesátých letech také započaly změny v českém školství a tvorba reformních dokumentů, které vyústily v roce 2004 ve vznik nového školského zákona (Zákon č. 561/2004). Do té doby platil zákon z roku 1984. Spolu s novým zákonem vznikaly nové kurikulární dokumenty. Tvorba kurikulárních dokumentů pro základní školy byla svěřena Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze, který vytvořil základní přehled oblastí vzdělání, jež mají žáci základních škol absolvovat – tzv. Rámcové vzdělávací programy. Nově vytvořené vzdělávací kurikulum bylo rozděleno na dvě části - první část zahrnuje samostatné vzdělávací oblasti (matematika, jazyky atd.), druhou část tvoří tzv. průřezová témata, která nejsou vyučována samostatně, nýbrž mají prostupovat všemi předměty a vzdělávacími oblastmi. Mezi průřezová témata byla zařazena i multikulturní výchova, která se stala součástí již prvního rámcového vzdělávacího programu pro základní školy z roku 2004

(Moree a kol., 2008, s. 34-37; Výzkumný ústav pedagogický, 2004). Multikulturní výchova se stala průřezovým tématem, neboť se jedná o specifický způsob chápání výuky, která využívá všech možných rozdílů, které jsou prezentovány ve školní třídě, nemůže tedy být vyučována odděleně nebo ve speciálním předmětu, je důležité ji začlenit do všech školních disciplín a aktivit. Zkušenosti z Německa, Francie a Itálie ukazují, že nejlepší způsob je, nikoli uvést speciální lekci, ale změnit pohled, významy, vztahy (Portera, 2011, s. 21-25).

7.2 Nejednoznačné terminologické vymezení multikulturní výchovy

Jeden z problémů spojovaných s multikulturní výchovou se týká její terminologické rozporuplnosti, neboť se nezdá stává, že se jednotlivé pojmy mezi sebou často zaměňují či se jim připisuje rozdílný význam. Na tom, že je multikulturní výchova terminologicky nejasná, nestabilizovaná se shodují snad všichni odborníci, kteří se tímto tématem zabývají (např. Průcha, 2001, s. 8; Moree a kol., 2008, s. 11; Portera 2011, s. 17). Odlišná terminologie používaná v odborných publikacích, jak v rámci českého, tak mezinárodního prostředí, značně komplikuje jakékoli srovnání a zároveň má tato pojmová diverzita negativní dopad na uplatňování multikulturní výchovy ve školské praxi. To vše má za následek, že význam, obsah a cíle tohoto vzdělávání jsou někdy nepochopeny a nesprávně interpretovány.

Existuje mnoho termínů označujících v podstatě podobné edukační oblasti. Vedle termínu **multikulturní výchova** (Multicultural education), který je v české terminologii nejběžnější, je souběžně, se stejným významem, užíván termín **interkulturní výchova** či **interkulturní vzdělávání** (Intercultural education). V podstatě shodný význam nese i označení **Intereethnic/multiethnic education** (interetnická/multietnická výchova) užívané především v USA. Určitý významový posun, pak nesou termíny jako **international education** (mezinárodní výchova), **global education** (globální výchova), **education for world citizenship** (výchova k světovému občanství), užívané převážně v zahraniční literatuře (Průcha, 2001, s. 40).

Jistá nejasnost panuje rovněž v užívání pojmů **meta-, trans-, multi- a interkulturní vzdělávání**. Agostino Portera odlišuje tyto pojmy následovně. **Meta-kultura** znamená něco jako „kultura nad kulturami“ a nemůže být využit při výuce.

Pojem **trans-kultura** se vztahuje k jevům, které prostupují všechny kultury. V širším významu se pak výuka zaměřuje na univerzální a obecně přijímané znaky jako je respekt, čestnost, autonomie, mír, spravedlnost, ochrana přírody atd. Tento přístup se vztahuje ke Kantově teorii kulturního univerzalizmu a k filozofiím francouzského osvícenství (základní cíle lidstva jsou stejné v každé době a v každém místě, existuje jediná pravda). Tento přístup podtrhuje společné aspekty různých kultur (Portera, 2011, s. 18).

Rozdíl mezi multikulturální výchovou a interkulturálním vzděláváním, můžeme chápat tak, že **interkulturální vzdělávání** je o něco obecnější a širší pojem, který označuje vzdělávání k pluralitní, rovnoprávné společnosti. Je to vzdělávání ke spravedlnosti, solidaritě, toleranci a k porozumění odlišnostem, různým způsobům života a pohledům na svět (Moree a kol., 2008, s. 11-12). Interkulturální strategie zahrnuje uznání významných hodnot a faktů prostřednictvím otázek, dialogu, výměny názorů a interakce mezi lidmi s odlišným kulturním zázemím. V mnoha zemích a v mnoha publikacích však není vnímán rozdíl mezi multikulturálním a interkulturálním přístupem. Mnoho autorů používá koncept multikulturální výchovy nejen ve významu povědomí, uznání a respektu, ale rovněž ve významu výměny názorů a dialogu (což jsou základy interkulturálního přístupu) (Portera, 2011, s. 21-23).

Pro potřeby této práce je užíván pojem multikulturální výchova, neboť tento termín je v českém prostředí nejběžnější, je používán i ve vzdělávacích dokumentech a převládá v pedagogické praxi.

7.3 Nejednoznačné vymezení obsahu multikulturální výchovy

Multikulturální výchova může nabývat mnoha podob a je velmi proměnlivá. Charakter multikulturální výchovy ovlivňuje etnická a národnostní struktura společnosti, širší geografický, politický a ekonomický kontext, tedy například velikost a poloha země, počet obyvatel, charakter sousedních států a vztahy s nimi, ale třeba i mediální kontext, historické zkušenosti s jednotlivými zeměmi a kulturami apod. Multikulturální výchovu ovlivňují rovněž globální procesy a rozvoj techniky a komunikačních prostředků. Na druhé straně je charakter multikulturální výchovy determinován také samotnými žáky, především jejich věkem, schopnostmi, zkušenostmi, motivací a

postojem ke vzdělávání obecně. Velmi důležité je pro multikulturní výchovu prostředí školy a národnostní, etnické a kulturní složení třídy a školy (Průcha, 2001, s. 60-61).

Ať už použijeme pojem multikulturní / interkulturní „výchova“ nebo „vzdělávání“ je nutné chápat oba tyto výrazy ve smyslu výchova i vzdělávání, tedy jak ve smyslu osvojování si určitých postojů a hodnot, tak i získávání nových poznatků o jiných kulturách a skupinách lidí.

V českém prostředí je **multikulturní výchova** chápána poněkud omezeně, většinou pouze **jako pedagogická praxe**, edukační činnost, tedy jako záležitost školní výuky a učebních materiálů. Multikulturní výchova je však obsažena i ve výstavách, festivalech, v různých publikacích a programech (např. program na mezinárodní výměnu studentů, podporu výuky cizích jazyků apod.). Ačkoliv se přístup poprvé objevil ve vzdělávání, je uplatnitelný v různých oblastech. Interkulturní přístup má dvě dimenze – za prvé je to projekt pro výchovu společnosti, za druhé má akademický význam – je to vědecký a objektivní popis dynamické a měnící se reality. **Jako vědecká disciplína** má multikulturní výchova transdisciplinární charakter, utváří se napříč několika vědami a využívá poznatky etnografie, kulturní antropologie, interkulturní psychologie, sociolingvistiky, historiografie, teorie komunikace aj. Multikulturní výchova je i **součástí výzkumů**, které přinášejí jak teorii, tak praxi poznatky o multikulturní realitě. Jsou to výzkumy zaměřené na postoje či předsudky vůči jiným etnickým skupinám, vznik rasových předsudků u dětí, vyučování dětí cizinců, multikulturní zaměření učebnic apod. **Multikulturní výchova jako systém informační a organizační infrastruktury** znamená vytváření informačních center a databází, pořádání národních a mezinárodních konferencí o multikulturní výchově atd., což je přínosné jak pro teorii, výzkum, tak i pro realizaci multikulturní výchovy (Průcha, 2001, s. 13-15; Portera, 2008, s. 7-38).

Stále častěji se také multikulturní výchova věnuje širší oblasti, než pouze etnickým, náboženským a kulturním odlišnostem a zahrnuje i odlišnosti a nerovnosti na základě genderu či sociálního postavení apod. K tomu ovšem zatím dochází spíše výjimečně (Moree a kol., 2008, s. 23).

Nejzásadnějším rozporem ve vnímání multikulturní výchovy, je její vymezení coby výchovy všech jedinců k poznání a respektování odlišných kultur na jedné straně, a coby vzdělávání pouze žáků z menšin a přizpůsobení výuky jejich specifickým potřebám, na straně druhé (Průcha, 2001, s. 43).

Tato práce je zaměřena na první koncepci multikulturální výchovy, tedy na vzdělávání o různých kulturách a odlišných etnických, národnostních a náboženských skupinách, zvycích a tradicích v dnešním světě, které je poskytováno všem žákům, tedy jak žákům českým, tak zahraničním. Nezabývá se výukou cizinců a příslušníků menšin a jejich specifickými požadavky. Obsah multikulturální výchovy tak, jak ji pojímá tato práce, je vystižen na začátku této kapitoly (kapitoly 7.).

8. Přípravenost pedagogů

Zavedení multikulturální výchovy do vyučování je významný krok, avšak rozhodující roli v její skutečné realizaci vždy bude mít učitel. Ten by měl být dobře připraven nejen po odborné stránce, ale měl by rovněž umět reagovat na aktuální dění, umět řešit interkulturální konflikty ve třídě a přizpůsobovat obsah výuky aktuálním místním a společenským podmínkám. Základem je, aby učitelé byli interkulturálně senzitivní, uměli kriticky zhodnotit svou výuku a sami ovládali vše, co mají v rámci multikulturální výchovy naučit své žáky (Sapík, 2006, s. 30).

Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci mají v oblasti multikulturální výchovy velice významnou roli, právě na nich záleží, jak bude multikulturální výchova provedena v praxi. Jejich role spočívá v tom, že ovlivňují myšlení dětí a tedy mohou předsudky a stereotypy ve společnosti stejně tak dále reprodukovat jako se naopak snažit o jejich vyvrácení a omezování. Aby mohli pedagogové multikulturálně vzdělávat, je zapotřebí, aby byli multikulturálně vzdělání především oni sami. Je tedy nezbytné zařadit multikulturální výchovu, jako součást přípravy na pedagogickou profesi, do všech vzdělávacích programů připravujících budoucí pedagogy. Prostřednictvím celoživotního vzdělávání v oblasti multikulturální výchovy si pedagogové mohou osvojit tzv. multikulturální kompetenci, což znamená, že jsou „senzitivní k realitě kulturní diverzity a musí být schopni rozumět etnicky odlišným hodnotovým orientacím žáků“ (Průcha, 2001, s. 116). Absolventi pedagogických oborů by měli prokázat znalost historického vývoje, kulturních specifik, hodnot a norem všech významných minorit v České republice a nejlépe i v Evropě, a měli by umět sami získávat další a aktuální informace o této problematice a problémech minorit. Měli by se orientovat jak v oblasti práv menšin, tak lidských práv obecně (Borák, 2005, s. 28). Interkulturální výcvik budoucích pedagogů by měl být doplňován i praktickým cvičením podobným stimulačním hrám,

kteře lze provádět s žáky při multikulturní výchově (více v kapitole 9 - Metody výuku multikulturní výchovy), při kterých mohou žáci nabývat různých rolí a uvědomovat si, popřípadě sdělovat, pocity spojené s těmito rolemi (Vojtová, 2005, s. 89-90).

Jelikož je multikulturní výchova implementována v zemi, kde mnoho generací učitelů vyrůstalo a žilo ve spíše homogenním prostředí, měly tyto generace limitované možnosti k získání interkulturních zkušeností. Pro některé z nich je ruština jediný cizí jazyk, který se mohli učit a okupace jednou z nejsilnějších multikulturních zkušeností. S multikulturní výchovou se ve větší míře pedagogové setkávají až od pozdních 90. let a není tedy divu, že u nich stále narážíme na problémy a nepochopení smyslu a náplně multikulturní výchovy. Učitelé jsou konfrontováni s mnoha neurčitostmi v oblasti multikulturní výchovy a většinou jim implementace tohoto přístupu činí potíže, protože jednoduše nevědí jak ho zařadit do výuky, jaké metody použít (Moree, 2008, s. 11-59).

Další komplikace může způsobit fakt, že na sociální vývoj dítěte má prioritní vliv rodina a děti tedy přejímají především názory svých rodičů. Může se tedy stát, že i přes dokonalou multikulturní přípravu, může pedagog řešit dilema, do jaké míry má respektovat právo rodičů na výchovu dítěte dle vlastního uvážení a do jaké míry má právo do výchovy rodičů zasahovat a snažit se změnit postoje, které dítěti vštěpila výchova v rodině. I takovou situaci musí být pedagog připraven řešit (Dědič, 2005, s. 30).

Dalším dilematem pedagoga je, pokud se dostane do situace, kdy se s některými zásadami a hodnotami multikulturní výchovy sám neztotožňuje, případně mu připadají zastaralé. Nelze automaticky předpokládat, že se každý pedagog zcela nekriticky ztotožní se všemi zásadami multikulturní výchovy. Nakolik je pak způsobilý takové hodnoty a zásady prezentovat žákům?

O reálné připravenosti a informovanosti pedagogů blíže pojednává Zdeněk Svoboda, autor příspěvku k Mezinárodní konferenci 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R 11. - 12. listopadu 2004. Zdeněk Svoboda popisuje závěry z výzkumu zaměřeného na zjištění míry informovanosti učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy, provedeného v období září-říjen 2004, kterého se zúčastnilo 100 respondentů. Výsledky tohoto výzkumu nejsou příliš lichotivé, neboť pouze 17 % respondentů lze, na základě stanovených kritérií považovat za informované. Za tuto skutečnost zřejmě může fakt, že pouze 9 % dotázaných bylo na pedagogické fakultě seznámeno s problematikou multikulturní výchovy. O informace o jiných

kulturách se pedagogové obvykle začínají zajímat až ve chvíli, kdy je to nutné, tedy ve chvíli, kdy se setkávají s výukou žáků z odlišných sociokulturních skupin. Multikulturní prvky do výuky, podle subjektivního posouzení, zařazuje pouze polovina dotázaných pedagogů. Většina respondentů (92 %) se sice v prostředí školy setkává s projevy xenofobie, intolerance či rasismu, ovšem 18 % z nich na tyto projevy nijak nereaguje (Svoboda, 2005, s. 143-144).

V oblasti připravenosti pedagogů na nové vzdělávací trendy tedy ČR stále pokulhává. Zda se tento problém týká pouze starší generace učitelů a zda jsou další generace již lépe připraveny, může odhalit až aktuálnější výzkum. Celkovou školní atmosféru však netvoří pouze učitelé, ale i ostatní zaměstnanci školy a multikulturní vzdělávání by tedy nemělo být pouze součástí vyučování jednotlivých předmětů, ale mělo by být obsaženo v každodenním chodu školy (omlouvání žáků z vyučování při náboženském svátku, či tolerování nábožensky motivovaných oděvních pravidel apod.). Všichni zaměstnanci školy by měli ke všem žákům přistupovat stejně, bez předsudků a stereotypů a zajistit všem rovné podmínky ve vzdělávání. Stejně důležité je, aby školní pracovníci dokázali odhalovat a účinně reagovat na rasově motivované konflikty mezi žáky, na projevy intolerance a xenofobie.

9. Metody výuky multikulturní výchovy

Existuje mnoho praktických opatření, která usnadňují realizaci multikulturní výchovy ve školním vyučování a která napomáhají sblížení žáků z odlišného kulturního zázemí. V této kapitole jsou představena některá z nich. V první řadě je důležité vůbec umožnit žákům z odlišných kultur vzájemné setkávání a komunikaci tím, že se zamezí segregaci menšinových žáků. Tento problém se v České republice týká především romské populace, která je segregována ve speciálních školách nebo ve zcela či převážně romských třídách či školách. Podle, vládou potvrzených, informací v publikaci Jiřího Kopala z roku 2007, navštěvuje v průměru 75 % romských dětí speciální školy a ve školním roce 2001-2002 bylo v těchto školách z celkového počtu 28 151 žáků, 25 336 žáků romského původu. Příkladem převážně romských škol, jsou například ZŠ Grafická v Praze na Smíchově nebo ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze na Žižkově. Obě školy navštěvuje přes 90 % romských žáků (Kopal, 2007, s. 18, 115). Je to dáno především kumulací menšin v určitých oblastech či vůlí rodičů, aby jejich děti

byly mezi „svými“. „Obecně se dá říci, že jestliže procento romských žáků na škole překročí hranici přibližně 30 až 40 %, neromští rodiče začnou své děti z této školy odhlašovat a romští rodiče intenzivněji přihlašovat“ (Kopal, 2007, s. 18-19). Je však potřeba vyzdvihnout multikulturní zaměření některých takových škol, kromě kultury majoritní společnosti, bývají do vyučování ve větší míře zahrnovány i prvky kultury romské. Do studijních plánů jsou například zařazeny i volitelné předměty zaměřené na romskou kulturu, tradice, historii, hudbu či jazyk (Kopal, 2007). Přínos smíšených tříd pro multikulturní výchovu však stále převažuje, neboť v takových třídách lze při výuce čerpat přímo ze zkušeností a znalostí přítomných menšin o jejich kultuře a tradicích (Peřich a kol., 2008, s. 192). Vhodná práce pedagoga, například v podobě využívání skupinové práce žáků, může stimulovat komunikaci mezi žáky z odlišných kultur v přirozeném prostředí třídy. Učitelé ve smíšených třídách mohou využívat výhod tzv. **kooperativního učení**, při kterém mohou žáci s vyšší výkonností pomáhat žákům slabším, což mohou být právě žáci z odlišného sociokulturního prostředí, kteří neovládají tak dobře vyučovací jazyk (Průcha, 2001, s. 107).

V případě uplatňování multikulturních prvků ve výuce je důležité použít nejen metodu paměťového učení či přístup literární (např. literatura o imigrantech, cestopisy), ale i metody založené na rozvoji praktických zkušeností, samostatné práci žáků a jejich tvořivosti a představitivosti. Příkladem takové práce s žáky může být například přístup **životopisný** (sestavování rodokmenu rodiny, objevování rozdílů či společných znaků, migrace v rodině atd.) (Šimáková, 2005, s. 147).

Dále je možné využít **simulační hry a dramatizaci**, což je způsob výuky, který umožňuje, aby si žáci hravým způsobem vyzkoušeli roli příslušníka nějaké menšiny, či aby si nacvičili situace spojené s životem v multikulturní společnosti a získali schopnost empatie. Cílem je, aby si žáci uvědomili své postoje a názory a vytvořili si pro budoucí život určité pozitivní strategie jednání vůči odlišným jedincům (Vojtová, 2005, s. 92).

Projektové vyučování motivuje žáky, aby samostatně či ve skupině vypracovali referát či prezentaci o určité minoritě na základě informací, které si zjistí sami na základě zadaných instrukcí či s podporou pedagoga. Projektové vyučování motivuje žáky k samostatnému vyhledávání informací o menšinách a k zájmu o ně (Vojtová, 2005, s. 92).

Skupinové vyučování neboli zadání práce či řešení nějakého úkolu žákům ve skupině menší než je třída vede k týmové spolupráci, vzájemné pomoci a kolektivnímu

řešení úkolu. Je přitom velmi důležité, aby skupiny byly heterogenní (Vojtová, 2005, s. 92).

Interkulturní vědomosti mohou být dále zajišťovány besedami se zástupci odlišných sociokulturních skupin, ideálně s významnými osobnostmi z těchto řad, návštěvami interkulturního prostředí či navazováním kontaktů s vrstevníky odlišných národností apod. (Poláková, 2005, s. 99-107).

Působení rodičů může mít pro multikulturní výchovu velký přínos. Rodiče, především rodiče-cizinci, mohou například působit jako tzv. konzultativní komise rodičů, která pomáhá s organizací multikulturní výchovy a s vytvářením multikulturního prostředí ve škole obecně. Rodiče mohou působit i jako pedagogická síla pro vyučování kultury dětí minoritních skupin a tím podpořit vzájemné poznávání. Spolupráce rodičů se školou je důležitá z hlediska motivace dětí k učení obecně. K vzájemnému poznávání, porozumění a k rozvoji vztahů mezi minoritami a majoritní společností přispívají i návštěvy nejrůznějších akcí, při kterých minority či jiné subjekty prezentují kulturu menšin žijících v ČR, přibližují poměry v zemích jejich původu, či pomáhají vytvářet reálný obraz jejich života v ČR (Průcha, 2001, s. 107).

Dají se využít i různé **debaty** se žáky, například o nějakém kontroverzním článku či reportáži k multikulturnímu tématu či o charakteristických znacích pro určité skupiny a vzájemné vyvracení předsudků a zkreslených představ o těchto skupinách. V průběhu diskuse lze uplatnit různé diskusní techniky, jako je efektivní poslouchání, brainstorming, dialog ve dvojicích, diskuse v malé skupině apod. Rovněž lze vyzkoušet vyučování orientované na řešení problémů, kdy se například žáci snaží o vyřešení nějaké nepříjemné diskriminační situace či vyjadřování asociací a představ a jejich následné rozebírání za účelem pochopení, zda se jedná o předsudek, stereotyp nebo fakt (Poláková, 2005, s. 99-106).

Rovněž moderní informační komunikační technologie mohou velmi pomoci při začleňování multikulturní výchovy. Významným pomocníkem je především internet, který otevírá prostor pro interkulturní komunikaci a pro nové formy multikulturní výchovy. Dalším nápadem pro využití komunikačních technologií a obohacení multikulturní výchovy může být vzdělávání prostřednictvím videokonferencí, kterých se mohou zúčastnit jedinci z různých kultur, etnik, národnostních menšin (Lokšová a Lokša, 2005, s. 71).

Mezi dalšími radami pro praktické uplatňování multikulturní výchovy ve vyučování, se objevuje například doporučení informovat žáky především o kultuře či etniku, které je nejvíce zajímá nebo ke kterému mají nejproblematičtější vztah. Přitom by se zároveň nemělo zapomínat na kulturu majoritní populace, která do multikulturní výchovy rovněž patří. Je například dobré informace o menšinových kulturách porovnávat s kulturou většinovou a třeba i hledat společné znaky. „*O zvycích jiných kultur nevyprávět jako o nereálných pohádkách, ale uvědomit si, že v Česku jsou také zvyky, které z něčeho vycházejí. (...) Proto je dobré žákům nejprve říci něco o zvycích, jejich smyslu dříve a nyní*“ (Kocourek, 2008b, s. 183).

10. Multikulturní výchova ve výuce samostatných předmětů

V předchozí kapitole bylo neznáno, jakých výukových metod, mimo jiné, lze v rámci uplatňování multikulturní výchovy využívat. Tato kapitola na předchozí téma navazuje a snaží se vysvětlit, v jakém kontextu je možné výše popsané metody použít, neboli, jak konkrétně lze propojit multikulturní výchovu s výukou samostatných předmětů. Obecně se dá říci, že všechny okruhy kmenového učiva lze vykládat žákům tak, aby byly naplňovány cíle všech průřezových témat včetně multikulturní výchovy.

Například v oblasti **matematiky a fyziky** je možné upozornit žáky na různé druhy číslic a odlišné způsoby měření veličin. Do výuky jazyků, ať už jazyka **českého nebo jazyků cizích** je možné prvky multikulturní výchovy začlenit například v podobě učiva o tom, které jazyky existují ve světě a jaké systémy písma používají a které jazyky jsou si příbuzné a v čem. Dále je možné hovořit o tom, jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických výrazů, či jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují rasovou či etnickou příslušností, aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost (Průcha, 2001, s. 115). Rovněž lze v této oblasti žákům ukázat, jak může docházet k interkulturnímu nedorozumění, které například vzniká odlišným chápáním gest a pohybů hlavy při vyjadřování souhlasu a nesouhlasu v různých zemích. Je také možné ukázat žákům rozdíly v nářečích v rámci jednoho jazyka či představit různé bajky a pohádky z různých dob i kultur (Peřich a kol., 2008, s. 200).

Co se týče předmětů jako je **dějepis a zeměpis**, jsou prvky multikulturní výchovy obsaženy například v tom, že se žáci učí „*chápat prostor a čas, vzájemné vztahy v prostředí, vztahy mezi lidmi, lidmi a prostředím v prostoru i čase,...*“ (Peřich a kol., 2008, s. 201). Žáci si osvojují znalosti o původu lidstva a jeho vývoji, o společném základu všech současných ras a národů a jejich postupnému odlišování a následných svárech. Učí se, jak se vyvíjelo chápání lidských práv a svobody, jaké existovaly a existují kultury, kde se nacházely a nacházejí atd. (Peřich a kol., 2008, s. 201-203).

V oblasti výuky o České republice (**občanská výchova, dějepis, zeměpis**) je důležité v pozitivním světle představit sousední státy a jejich kulturu a národy a kultury, ze kterých pocházejí naši spoluobčané. V oblasti výuky o jiných státech lze uplatnit prvky multikulturní výchovy snad nejlépe, neboť se zde vyskytují témata jako vztahy mezi státy a kulturami, cestování, objevy, mezinárodní společenství a spolupráce, globalizace apod. (Peřich a kol., 2008, s. 202).

V oblasti **tělovýchovy a sportu** a v oblasti **výtvarné a hudební výchovy** lze multikulturní výchovu začlenit při rozvíjení spolupráce dětí ve skupinách, lze seznamovat žáky s typickými výtvarnými, hudebními a tanečními projevy kultur či s typickými sportovními hrami. To vše si lze i prakticky vyzkoušet (Peřich a kol., 2008, s. 204).

V rámci **dramatické výchovy** lze uplatnit metodu hraní rolí, tím je tento předmět velmi důležitý pro praktický nácvik strategií chování vůči ostatním, pro uvědomění si a utváření vlastních postojů atd.

11. Příčiny nedostatečné efektivity multikulturní výchovy na českých základních školách

Kromě již zmíněných komplikací s terminologickým a obsahovým vymezením multikulturní výchovy je velkým nedostatkem i fakt, že mnoho projektů, ať už vládních či nevládních, zůstává pouze na teoretické úrovni. Praxe se věnuje spíše aktuálním problémům a potřebám menšin, než dlouhodobému působení na změnu myšlení společnosti (Průcha, 2001, s. 85). Ačkoli by se dalo předpokládat, že když jsou multikulturní výchova a její cíle definovány ve významných kurikulárních dokumentech, bude zcela samozřejmě prakticky realizována i ve školní výuce, není

tomu tak. „*To, co je pro edukaci teoreticky plánováno, se nekryje s tím, co je v reálné edukaci prováděno*“ (Průcha, 2001, s. 136). Jistě se, stejně jako v případě jiných průřezových témat, můžeme setkat s přístupem, kdy je učivo multikulturní výchovy zanedbáváno se spoléháním na to, že výchovu v této oblasti zastanou rodiče (Průcha, 2001, s. 138). Nebo se rovněž obecně předpokládá, že již pouhá přítomnost žáků z menšin ve školním kolektivu vede k vytvoření multikulturního prostředí a rovnocenného, pozitivního vztahu mezi žáky z odlišných sociokulturních skupin (Balvín, 2005, s. 146). Oba předpoklady jsou však mylné.

Jak zjistila Dana Moree, pedagogové nevnímají multikulturní výchovu, jako užitečnou přípravu majoritní populace na budoucí pokojné soužití v kulturně pluralitní společnosti, naopak se zavedením multikulturní výchovy často čekají na to, až ve škole vznikne multikulturní prostředí a v jeho důsledku problém. Podle výzkumu Dany Moree je výuka multikulturní výchovy podmíněna přítomností příslušníků menšin ve třídě. Mnoho pedagogů je přesvědčeno, že multikulturní výchovu není potřeba praktikovat, pokud je počet menšin ve školním prostředí zanedbatelný či žádný, neboť v takovém případě není multikulturní výchova užitečná a může být efektivní, pouze pokud výrazně naroste množství zahraničních žáků (Moree, 2008, s. 138, 245). Ovšem multikulturní výchova je především o prevenci, o rozvíjení pozitivních postojů vůči odlišným skupinám a o připravení žáků z majoritní populace na soužití s menšinami, a to i s těmi, se kterými se doposud neseťkali a se kterými se možná ani neseťkají.

Z předpokladu, že se pedagogové začnou multikulturní výchovou zabývat, až když vzroste zastoupení menšin ve školním prostředí, vychází výzkum popsany v analytické části práce, který se snaží odhalit rozdíly v praktikování multikulturní výchovy mezi školou s převahou žáků z majority a školou s větším zastoupením minorit.

I v případě, že je multikulturní výchova skutečně nějakým způsobem realizována ve školní výuce, je velmi problematické prokázat její pozitivní efekt, neboť získané multikulturní dovednosti si žáci mnohdy jednoduše nemají jak (popřípadě na kom) vyzkoušet. „*Zatímco v případě tělesné výchovy nám přijde přirozené, že nejde jen o výchovu ke sportu, ale také o provozování opravdových sportovních aktivit, v případě multikulturní výchovy často váháme: (...) Jaké aktivity provozovat?*“ (Kocourek, 2008a, s. 35). Výzkum se ani příliš nevěnuje zkoumání reálných procesů ve výuce multikulturní výchovy či tomu, jaké konkrétní prvky multikulturní výchovy a v jaké

míře jsou začleňovány do reálné výuky, nebo jaké vzdělávací obsahy z multikulturně zaměřených materiálů jsou prezentovány žákům. Také není známo, zda učitelé prezentují toto učivo shodně s danými materiály, nebo zda prezentují své odlišné názory. Můžeme také pouze hádat, zda to, co je učiteli žákům prezentováno, je také žáky přijímáno. Co se týče efektu multikulturní výchovy na život jedince i společnosti, je tedy velmi komplikované ho zjistit a změřit, neboť změna postojů, ke které se multikulturní výchovou směřuje je velice složitý proces (Průcha, 2001, s. 136-146).

Velmi důležité pro teorii a praxi multikulturní výchovy je znát odpověď na otázku, která doposud nebyla uspokojivě zodpovězena, a tedy: V jakém věku se u dětí začínají formovat etnické a rasové postoje či předsudky? A. Giddens na základě výzkumů konstatuje, že už ve třech letech jsou děti schopny vnímat odlišné postoje vůči lidem rozdílné barvy pleti. Ovšem skutečnost, že si v tomto věku děti uvědomují postoje ve společnosti, neznamena, že je nutně sdílejí. Je však důležité znát věk, kdy se postoje a případně předsudky u dětí utvářejí, neboť postoje utvořené v dětství nejspíše ovlivňují smýšlení v dospělosti (Giddens, 1999, s. 234-235).

Problémem při implementaci multikulturní výchovy je i v zanedbávání a snižování významu a nízká hodinová dotace u předmětů jako je občanská výchova, která teoreticky nabízí významný prostor pro uplatňování prvků multikulturní výchovy. „*V mnoha zemích je občanská výchova záležitostí nahodilou, dílčí s nedostatečnou vybaveností, nemající kvalitní teoretický základ...*“ (Kroupová, 2006, s. 31-32).

Další komplikací při začleňování multikulturní výchovy do vzdělávání, se kterou se odborníci setkávají, je paradoxně nechuť samotné minority k vyučování vlastního jazyka, dějin, kultury. Především se to týká romské minority, která, dle slov svých představitelů, vnímá například možnost vzdělávání v romském jazyce jako projev segregace a prohlubování jejich odlišnosti a vzdálenosti od majority. Mnoho Romů se naopak snaží co nejvíce přizpůsobit majoritě, nijak nevyčnívat a neupozorňovat na svou odlišnost. „*Je to pochopitelné tam, kde se příslušnost k romskému etniku vnímá jako handicap, vlastní minulost jako důkaz zaostalosti...*“ (Mann, 2005, s. 218).

Jak již bylo výše zmíněno, problematická je i otázka, do jaké míry má učitel právo zasahovat do výchovy rodičů, kteří vychovávají své děti v rozporu se zásadami multikulturní výchovy. Má pedagog právo zasahovat do postojů rodičů a podrývat jejich autoritu? Má riskovat konflikt s rodiči? Pozice učitele v tomto ohledu není zcela jednoznačná ani jednoduchá (Sapík, 2006, s. 29).

Podle již zmíněného výzkumu Dany Moree mezi pedagogy se mezi další významné překážky pro efektivní uplatnění multikulturní výchovy, vnímané mezi pedagogy, řadí strukturální překážky, nedostatek materiálů pro výuku, osobní limity pedagogů, kurikulum a čas (Moree, 2008, s. 140-141). Co se týče strukturálních překážek, tak kurikulum na základní škole, především na druhém stupni, je zaměřeno na přípravu žáků na úspěšné složení přijímací zkoušky a na pokračování v dalším studiu. „*Co je lepší pro studenty? Mají být připraveni na život v demokratické společnosti nebo na složení přijímací zkoušky?*“ (Moree, 2008, s. 141). Nedostatek kvalitních materiálů je problém, kvůli němuž musí pedagogové investovat mnoho ze svého volného času do hledání informací a zdrojů a připravování způsobů začlenění multikulturní výchovy do výuky. Pedagogové rovněž přiznali, že významným omezením pro implementaci multikulturní výchovy jsou často oni sami, neboť jejich znalosti multikulturních záležitostí jsou často velmi omezené. Mnozí pedagogové, především ti starší, mají také problémy se zaváděním moderních, na studenty orientovaných, výukových metod. Mladší učitelé jsou novým metodám otevřenější, ale rovněž si v jejich zavádění nejsou příliš jisti a v tomto ohledu pocítují určitý deficit ve své pedagogické připravenosti. Kromě omezení na své straně, nacházejí pedagogové omezení i ze strany žáků, kteří jsou často ovlivněni předsudky. Omezující, a to pro jakoukoli výuku, je i přílišné množství žáků ve třídě (Moree, 2008, s. 141-143, 243).

Tyto a jistě další problémy s aplikací multikulturní výchovy v českých základních školách stále zůstávají výzvou. Ačkoli se s podobnými problémy a nedostatky setkávají všude ve světě, kde je multikulturní výchova začleňována do školního vyučování a situace v ČR tedy není nikterak výjimečná, neznamená to, že není potřeba jim věnovat zvýšenou pozornost (Průcha, 2001, s. 85).

12. Veřejné mínění o menšinách ve světle výzkumných studií

Jak shrnuje Yana Leontiyeva ve svém článku *Imigranti v ČR - jsou přínosem nebo zátěží?*, výsledky výzkumů veřejného mínění ukazují, že postoje české veřejnosti k imigraci, národnostním, etnickým a náboženským menšinám jsou poměrně negativní. Česká veřejnost odmítá koncept multikulturalismu a spíše než integraci menšin,

požaduje jejich asimilaci. Imigrace je vnímána jako zátěž a negativní jev. „...36 % respondentů vnímá cizince jako celkovou hrozbu pro jejich způsob života. Na druhé straně jen čtvrtina respondentů souhlasí s tvrzením, že přistěhovalci obohacují jejich kulturu (25 %),...“ (Leontiyeva, 2009).

Česká společnost již dlouhodobě zůstává relativně odmítavá vůči příchodu přistěhovalců, většina české populace nepovažuje zvyšující se počet cizinců v ČR za pozitivní jev (Gabal, 2004, s. 22). Negativní postoje české veřejnosti vůči cizincům dokládá i fakt, že polovina dotázaných si, na základě šetření CVVM z dubna 2011, myslí, že v ČR je cizinců příliš mnoho. Méně než polovina (40 %) se domnívá, že je zde přiměřené množství cizinců a pouze 3 %, že je zde cizinců málo. Je však nutné zmínit, že oproti roku 2009, kdy byla tato otázka položena prvně, se poměrně významně snížil podíl odpovědí, že je v ČR příliš mnoho cizinců a naopak vzrostl podíl odpovědí uvádějících, že počet cizinců v naší zemi je přiměřený (Červenka, 2011).

Celá polovina populace by tedy nejraději omezila příliv imigrantů do České republiky, neboť je jich zde příliš mnoho a po těch, kteří zde již jsou, pak většina společnosti požaduje, aby se maximálně přizpůsobili. Namísto kulturní plurality je tedy prosazována spíše asimilace. Podíl respondentů, kteří považují za žádoucí co největší přizpůsobení cizinců, se od roku 2003 stabilně pohybuje okolo 60 % (Veselský, 2009, s. 3). Ivan Gabal ve své analýze dokonce uvádí, že přizpůsobení cizinců českému jazyku, zvykům a tradicím požaduje 75 % populace (Gabal, 2004, s. 22). Podíl respondentů prosazujících jen částečné přizpůsobení se pohybuje mezi 27 % až 35 % (Veselský, 2009, s.3). Žít zcela podle jejich zvyklostí by cizincům dopřála pouhá 4 % respondentů (Leontiyeva, Vávra, 2009). Česká republika v tomto není žádnou výjimkou. Podobné průzkumy týkající se požadavků na přizpůsobení cizinců majoritě byly provedeny v mnoha zemích a potvrdily, že i v ostatních zemích domácí obyvatelstvo považuje za nezbytné, pro dosažení dobrých vzájemných vztahů, bezproblémové integrování až asimilování imigrantů (Průcha, 2001, s. 154).

Mezi českou společností rovněž převažuje mínění (68 % dotázaných), že občané jiných národností, představují problém. Alarmující přitom je, že tento pocit u české veřejnosti od roku 2005 sílí. Většina společnosti si myslí, že se „dlouhodobě zde žijící cizinci podílejí na nárůstu kriminality (74 %), zvyšují celkovou nezaměstnanost (72 %) a znamenají zdravotní riziko, konkrétně šíření nemocí (71 %)“ (Tabery, 2009). S touto skutečností souvisí i odhalení, že „národnost a rasa“ byly zařazeny na druhé místo z 16

různých faktorů, které ve společnosti nejvíce vytvářejí sociální napětí. Celých 34 % respondentů dokonce uvedlo, že odlišnosti na základě národnosti a rasy podle nich vedou k hlubokým sociálním napětím (MPSV, sv. 1, 2004, s. 35).

O jistém xenofobním naladění české veřejnosti svědčí i skutečnost, že 31% populace by nechtělo mít za souseda cizince, 24 % pak osoby jiné barvy pleti. Ještě hůře dopadli Romové, ty by za sousedy nechtělo 79 % populace, nad nimi už se umístili pouze drogově závislí a těžcí alkoholici (Rezková, 2003, s. 2).

Negativní naladění a netolerance vůči cizincům se vyskytuje i v oblasti zaměstnanosti. V tomto ohledu je většina české společnosti přesvědčena, že levná zahraniční pracovní síla ohrožuje zaměstnanost českých občanů a zaměstnávání cizinců by tedy mělo být minimální v oblastech vysoké nezaměstnanosti a orientováno jen na profese, o které čeští občané nemají zájem (Červenka, 2008, s. 4).

Negativní postoje vůči cizincům, které dokládají zmíněné výzkumy prováděné na populaci starší 15 let, se odrážejí i v postojích žáků ve věku povinné školní docházky. O tom vypovídá výzkum mezi žáky základní školy, který popisuje Tereza Švandová ve svém příspěvku k Mezinárodní konferenci 4. Setkání národnostních menšin 23. Setkání Hnutí R 11. - 12. Listopadu 2004. Tento výzkum byl realizován v letech 2001-2003 v posledních ročnících primárních škol v České republice, tedy u žáků končících první stupeň základních škol, ve věku 10-12 let (Švandová, 2005, s. 149-150). Výsledky tohoto výzkumu jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka č. 1 – Postoje žáků základních škol (Švandová, 2005).

	2001	2003
Pozitivní postoje	8 %	29 %
Nezjištěno	34 %	19 %
Negativní postoje	58 %	52 %

Výsledky ukazují, že předsudky dětí jsou zaměřeny především na ty sociokulturní skupiny, které jsou u nás nejčastěji zastoupeny (Ukrajinci, Němci, Rusové, Romové). Zdrojem těchto předsudků jsou pravděpodobně negativní zkušenosti rodičů či prarodičů. „Není jinak možné, aby generace, která nezažila válečné hrůzy a útlak sovětského impéria, projevovala tak negativní postoje k lidem z Německa a bývalého Sovětského svazu“ (Švandová, 2005, s. 152).

Přestože můžeme říci, že ve srovnání s minulými lety, stále mírně roste otevřenost české společnosti vůči cizincům, výše uvedené výzkumy dokládají, že se česká populace ke kulturní a náboženské pluralitě stále staví spíše skepticky a stále se ve významné míře objevují negativní postoje vůči cizincům. Dle mezinárodního výzkumu je Česká republika v tomto ohledu blízko většině postsocialistických zemí, ve kterých je, oproti západoevropským zemím, míra intolerance vůči odlišným skupinám stabilně vyšší (Leotiyeva, Vávra, 2009; Chaloupková, Šalamounová, 2006, s. 62). Jana Chaloupková a Petra Šalamounová analyzovaly postoje evropských zemí k imigraci (na základě European Social Survey 2002), a na základě tohoto srovnání lze konstatovat, že ačkoli se všechny zkoumané země se staví k imigraci spíše negativněji, Česká republika se v tomto výzkumu umístila jako druhá nejvíce negativně naladěná země vůči příchodu cizinců (Chaloupková, Šalamounová, 2006, s. 68-69).

12.1 Nebezpečí negativního vnímání odlišných sociokulturních skupin

Negativní vnímání menšin a intolerantní nálady ve společnosti mohou být nebezpečné, neboť mohou vyústit v extremismus - projevy rasové a národnostní nesnášenlivosti, xenofobii, antisemitismus atd. Může se jednat pouze o pasivní postoj i o aktivní extremistické projevy. I pasivní postoje jsou extremismem v latentní podobě a jsou pro společnost nebezpečné (MV ČR, 1997). Postoje české veřejnosti již lze v mnoha ohledech identifikovat jako xenofobní. Objevují se v nich projevy strachu a nedůvěry vůči cizincům a jiným sociokulturním skupinám. Xenofobie jako taková se na první pohled nemusí jevit jako příliš nebezpečná – jedná se pouze o postoj, názor, pocit. Xenofobie je však základem ideologií, jako je rasismus, nacionalismus, fašismus apod. Teprve tyto ideologie, coby silně zakořeněná přesvědčení o nerovnosti lidských ras mohou vyústit do určitého aktivního nenávistného jednání. Strach, nedůvěra a nenávist vůči odlišným sociokulturním skupinám a různé projevy diskriminace a násilí vůči nim často vyplývají z pohodlného podlehnutí stereotypům, z lidské omezenosti a neznalosti těchto jedinců a také z neznalosti nebezpečí těchto postojů (Frištenská, 2008). V tomto ohledu je velmi významná prevence a osvěta, která by mohla zlepšit postoje a jednání české společnosti vůči odlišným sociokulturním skupinám.

Výzkumy zaměřené na to, jaké proměnné ovlivňují postoje k různým národům, odhalily, že významnou roli hraje především vzdělanost a informovanost. (Chaloupková, Šalamounová, 2006, Procházková, 2007) *„Zájem a informovanost souvisí s hodnocením národností v tom smyslu, že lidé, kteří se cítí být informováni (...), hodnotí všechny národnosti pozitivněji“* (Vávra, 2009). Naopak názory typu *„cizinci by vůbec neměli mít právo v ČR dlouhodobě pobývat“* byly nejčastěji zastávány lidmi, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (Červenka, 2011). Tato fakta potvrzují předpoklad o působení vzdělávání (multikulturní výchovy) na utváření pozitivních postojů, neboť xenofobie, předsudky a intolerance často plyne z neznalosti. Naopak porozumění a pochopení odlišností vede k jejich respektování (Koncepte integrace cizinců, 2006, s. 25).

13. Aktivity státního sektoru v oblasti multikulturní výchovy

Státní sektor má v oblasti multikulturní výchovy nejvýznamnější pozici, jeho úkolem je, prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zajistit dětem odpovídající vzdělání a připravit je na budoucí život. Ministerstvo *„odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy“* [dle ustanovení § 169 odst. (1) zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „Školský zákon“)]. Ministerstvo vytváří podmínky pro vzdělávání včetně zřizování a rušení školských zařízení a zajišťování vzdělání pedagogických pracovníků. Následně provádí kontrolu efektivnosti využití finančních prostředků, které školským zařízením přiděluje (dle ustanovení § 169 odst. (2) písm. a), b) a § 170 písm. a) Školského zákona). Kontrolou kvality výuky, hodnocením efektivnosti vzdělávací soustavy a naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem je pověřena Česká školní inspekce, správní úřad s celostátní působností (dle ustanovení § 174 odst. (2) písm. a), c) Školského zákona).

Aby však vůbec mohlo být vzdělání, včetně multikulturní výchovy, v odpovídající úrovni zabezpečeno a kontrolována jeho efektivita, je potřeba nejprve stanovit, jaké oblasti má vzdělávání zahrnovat a jaké cíle má splňovat. Mezi obecné zásady a cíle vzdělávání, patří, mimo jiné, rozvoj osobnosti v člověka sociálně

způsobitelného a odpovědného, se smyslem pro sociální soudržnost. Cílem vzdělávání je rozvoj mravních zásad a duchovních hodnot, pochopení a přijetí zásad demokracie a právního státu a základních lidských práv a svobod. „...*utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, ...*“ (dle ustanovení § 2 odst. (2) písm. a), c), e), f) Školského zákona). Již žáci základních škol by se měli naučit komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi, být k nim ohleduplní a tolerantní (dle ustanovení § 44 Školského zákona). I v Bílé knize je konstatováno, že vzdělávání se netýká pouze rozvoje rozumových schopností, ale i vedení k osvojení základních sociálních, duchovních, morálních a estetických hodnot a pozitivních vztahů k ostatním lidem. „*Je proto zapotřebí i systematická výchova k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám, k přijetí jejich plurality*“ (MŠMT, 2001: 14).

13.1 Tvorba Rámcových vzdělávacích programů a Školních vzdělávacích programů

Multikulturní výchova je jako součást Rámcových vzdělávacích programů (RVP) začleňována do školních vzdělávacích programů (ŠVP). Rámcové vzdělávací programy vytváří Výzkumný ústav pedagogický a vydává je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) po projednání s příslušnými ministerstvy a úřady, odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji (dle ustanovení § 4 odst. (3) Školského zákona).

Rámcové vzdělávací programy stanovují cíle, obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Dále vymezují způsob hodnocení výsledků vzdělávání žáků, jsou závazné pro tvorbu učebnic a učebních textů a stanovují výši finančních prostředků pro školy. Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro tvorbu Školních vzdělávacích programů, které nabízejí konkrétní provedení výuky, tedy jak konkrétně bude stanovených cílů dosaženo (dle ustanovení § 3 odst. (2) Školského zákona). Vedení školy a pedagogové tedy zodpovídají za realizaci ŠVP, tedy za realizaci jednotlivých vzdělávacích okruhů. Pro inspiraci vedení školy obdrží modelové kurikulum, avšak samo si určí, jakým způsobem, v jakém rozsahu a hloubce a v jakých předmětech budou multikulturní prvky v učivu zahrnutы (Peřich a kol., 2008, s. 208).

Multikulturní výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu definována jako průřezové téma, což znamená, že se nejedná o samostatný předmět, ale o výukovou oblast, která je v různé míře zahrnuta v samostatných předmětech. Tím, že je multikulturní výchova koncipována jako průřezové téma obsažené v běžně vyučovaných předmětech, není třeba s jejím zavedením zvyšovat objem učiva. Multikulturní prvky zkrátka jen prostoupí stávajícím rozsahem učiva.

13.2 Podpora výuky v praxi

O aktuálnosti multikulturní výchovy pojednává i Koncepce integrace cizinců z roku 2005, která mimo jiné upozorňuje i na potřebu přípravy pedagogů na multikulturní výchovu. Koncepce uvádí, že přítomnost dětí-cizinců na českých školách, je v současné době běžnou realitou a tohoto kulturně rozmanitého prostředí, je potřeba využít právě v rámci multikulturní výchovy, k všestrannému rozvoji osobnosti žáků, ať už z majority, či z minorit. Pedagogičtí pracovníci musí být na tuto realitu připraveni a musí s ní umět pracovat a využít ji. Je tedy potřeba pedagogy vybavit informacemi a učebními pomůckami k multikulturní výchově k řešení možných konfliktů a nedorozumění mezi žáky s odlišným kulturním zázemím. (Koncepce integrace cizinců, 2006: 25) Ovšem právě tato „připravenost“ pedagogů zajišťovaná státem se často stává terčem kritiky mnoha odborníků (viz výše).

Další rozpačité reakce vyvolává poměrně obecné definování multikulturní výchovy a jejích témat v kurikulárních dokumentech. Podle odborníků jsou některé aspekty multikulturní výchovy v dokumentech řešeny buď velmi obecně, či nejsou řešeny vůbec (Moree a kol., 2008, s. 38). Z této perspektivy se zdá, že je podporována nezávislost pedagogů v jejich vlastní interpretaci multikulturní výchovy a v rozhodování v jakých předmětech budou multikulturní témata probírána. Zároveň však mohou podobné obecné definice přinášet zmatek ohledně toho, co vše multikulturní výchova vlastně je a pedagogové ji mohou chápat značně rozdílně.

Určitou metodickou podporu pro pedagogy při zavádění rámcových vzdělávacích programů přinesl, až Metodický portál RVP (www.rvp.cz) provozovaný Národním ústavem pro vzdělávání za podpory MŠMT. Zde si učitelé mohou vzájemně vyměňovat zkušenosti a informace a inspirovat se nápady svých kolegů. Pedagogové zde sdílejí své náměty na zařazování prvků multikulturní výchovy, prezentace

k jednotlivým předmětům a tématům. Některé příspěvky jsou dokonce publikovány v podobě tištěných sborníků.

14. Aktivity neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy

Role neziskového sektoru je v oblasti multikulturní výchovy velmi významná. Především z toho důvodu, že neziskové organizace vydávají učební materiály a příručky s multikulturní tematikou, pořádají přednášky na toto téma a zasluhují se o šíření informovanosti o problematice multikulturní výchovy, lidských právech a multikulturní realitě obecně.

14.1 Člověk v tísní a projekt Varianty

Velmi významné je například působení organizace Člověk v tísní. Tato organizace, v rámci svého vzdělávacího programu Varianty, jehož součástí je i webový vzdělávací portál varianty.cz, poskytuje informační servis a metodickou podporu v oblasti interkulturního vzdělávání v podobě kurzů, seminářů (např. Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy) a workshopů pro pedagogy, studenty či pracovníky státní správy a neziskového sektoru. Zároveň jsou v rámci projektu Varianty vydávány výukové materiály, příručky (Interkulturní vzdělávání – Příručka nejen pro středoškolské pedagogy, Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu, Interkulturní vzdělávání II, 10 krát s MKV, Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturní výchovy ke vzhledu atd.) publikace k interkulturní výchově a metodické materiály (sada krátkých filmových klipů Free2choose – Meze svobody, výukový materiál Dovedu to pochopit?). Dále Člověk v tísní na svých webových stránkách uveřejňuje tematické novinové články či seznam doporučené literatury, odkazy aj. Člověk v tísní je důležitým aktérem v oblasti multikulturní výchovy také proto, že pořádá školení poradců a pedagogických asistentů a věnuje se výzkumné činnosti (výzkum programů multikulturní výchovy v České republice), evaluaci vládních aktivit či tvorbě mediálních kampaní (Be Kind To Your Local Nazi). Ve svém snažení organizace spolupracuje s řadou dalších neziskových organizací, se státními institucemi i vysokými

školy. Organizace se také věnuje kurzům a školením v oblasti integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a školením lektorů češtiny jako cizího jazyka. Program Varianty nabízí poradenství, konzultace především k přípravě tematických plánů pro školy. Mezi multikulturní projekty této organizace patří: Rozmanitost s MKV, Respekt neboli, Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství, MKV jinak, Jak na to... atd.⁵ (Člověk v tísni, 2011b; Člověk v tísni, 2011c). Projekt Varianty byl první systematictější snahou připravit kurikulum pro multikulturní výchovu a byl velice důležitý pro definování multikulturní výchovy v reformních dokumentech (Moree, 2008, s. 101).

Člověk v tísni je také pořadatelem festivalu dokumentárních filmů o lidských právech - Jeden svět, na který navazuje informační vzdělávací projekt Jeden svět na školách. V rámci tohoto programu jsou základním a středním školám poskytovány dokumentární filmy či jiné audiovizuální prostředky (spoty, archivní snímky, hrané filmy), které jsou doplněny buď příručkou pro pedagogy, nebo pracovními listy pro žáky (Člověk v tísni, 2011c).

14.1.1 Výzkum multikulturního zaměření českých učebnic v rámci projektu Varianty

Pro potřeby této práce je významný výzkum, který provedla organizace Člověk v tísni v roce 2002, a který zkoumal multikulturní zaměření českých učebnic. Za multikulturní výukový materiál byl v tomto výzkumu pokládán ten, který obsahuje informace o jiných sociokulturních skupinách než o majoritní (ideálně ne pouze informace geografické, ale i informace týkající se kulturních specifik, životního stylu atd.) a nazírá na svět z mnoha různých úhlů pohledu, nikoli pouze z pohledu majoritní populace. Takový materiál, který zároveň prezentuje rozmanité sociokulturní vzorce jako rovnocenné a vnímá odlišnost jako obohacení, sociokulturní diverzitu jako přínosnou a užitečnou. Samozřejmostí by mělo být, aby takové materiály odmítaly předsudky a negativní stereotypy a naopak usilovaly o rozvoj tvůrčího kritického myšlení (Člověk v tísni, 2002, s. 8).

⁵ Další informace jsou uvedeny na www.clovekvtisni.cz a www.varianty.cz

Organizace Člověk v tísni v rámci projektu Varianty provedla obsahovou analýzu 154 učebnic pro základní školy, u kterých se zaměřovala na naplňování cílů multikulturní výchovy. Analýze byly podrobeny učebnice dějepisu, českého jazyka a literatury, zeměpisu, prvouky, vlastivědy, občanské výchovy, rodinné výchovy, hudební a výtvarné výchovy a pracovních činností (Člověk v tísni, 2002, s. 3).

Obsahová analýza sledovala, nakolik učebnice obsahují informace o životě různých sociokulturních skupin, nakolik obsahují podněty rozvíjející dovednosti nutné pro život v pluralitní společnosti a podněty formující pozitivní postoje, toleranci, respekt a otevřenost k odlišným skupinám (Člověk v tísni, 2002, s. 5).

Z výsledků, které tento výzkum přinesl, se můžeme dozvědět potěšující, avšak dalo by se říci, automaticky předpokládanou, skutečnost, že většina učebnic neobsahuje stereotypní postoje a nepodněcuje k intoleranci. Žádná z analyzovaných učebnic není zaměřena vyloženě proti cílům multikulturní výchovy a pouze 1,3 % učebnic může místy vést k etnocentrickým či xenofobním postojům (Člověk v tísni, 2002, s. 7).

Na druhou stranu však, „*Naprostá většina učebnic reprezentuje monokulturní pohled na svět, tzn., popisují život z pohledu příslušníka majoritní společnosti (...). Učebnice jen zřídka nabízejí informace o různých světech a prostředích*“ (Člověk v tísni, 2002, s. 7). Většina učebnic (76 % učebnic pro I. stupeň a 57 % učebnic pro II. stupeň) neobsahuje informace o jiných sociokulturních skupinách a ještě výraznější většina (88 % učebnic pro I. stupeň a 81 % pro II. stupeň) neobsahuje podněty pro rozvoj dovedností k soužití s odlišnými sociokulturními skupinami. Zhruba stejné procento učebnic (88 % učebnic pro první stupeň a 84 % učebnic pro druhý stupeň) nepřispívá k formování pozitivních postojů k pluralitní společnosti (Člověk v tísni, 2002, s. 7).

Informace o odlišných sociokulturních skupinách obsahují především učebnice literatury, dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy. Zarážející ovšem je zjištění, že učebnic, které cíleně a systematicky usilují o naplňování cílů multikulturní výchovy a měly by tedy vést k odstraňování etnocentrických a xenofobních postojů je méně, než těch, které působí opačně, tedy pouhých 0,7 %. Nekoncepčně a nesystematicky se naplňování cílů interkulturní výchovy věnuje 32 % ze zkoumaných učebnic. Většina, tedy více jak dvě třetiny učebnic (66 %) jsou vzhledem k interkulturní výchově indiferentní (Člověk v tísni, 2002, s. 7).

Je překvapivé, že učebnice Občanské výchovy, od kterých by se dalo očekávat, že budou oblasti multikulturní výchovy věnovat významnou pozornost, nenaplnily toto očekávání, neboť žádná ze zkoumaných učebnic koncepčně neusilovala o naplňování cílů multikulturní výchovy. Jedna z učebnic dokonce v jednotlivostech mohla vést ke xenofobním postojům. Kromě toho se pouze polovina učebnic občanské výchovy věnovala problematice Romů, tedy jedné z nejvýznamnějších sociokulturních skupin v České republice a navíc se jednalo o informace nahodilé, neuspořádané a neúplné. Překvapivě se nejlépe hodnocenou učebnicí, z hlediska obsahu a uspořádání informací o rozmanitých sociokulturních skupinách a obsahu podnětů k rozvoji interkulturních dovedností a žádoucích postojů, stala učebnice výtvarné výchovy (Člověk v tísni, 2002, s. 15-21).

Dalším nelichotivým zjištěním byl fakt, že pokud vůbec učebnice obsahují interkulturně vzdělávací informace, jsou tyto informace zaměřeny především na historické události a konkrétně se zabývají především sociokulturní skupinou Židů a česko-německými vztahy a neorientují se na současné události a problémy soužití různých sociokulturních skupin (Člověk v tísni, 2002, s. 8).

O historických událostech, kulturách a národech, které již neexistují, se tedy dozíváme z učebnic více informací než například o současné romské národnosti a její kultuře. Pouze 10 % učebnic dějepisu seznamuje žáky s romskou historií a to ke všemu jen nahodile a neuspořádaně. V některých z těchto případů byl dokonce v souvislosti s romskou tématikou použit nekorektní termín „Cikán“. Učebnice nerozvíjí interkulturní dovednosti potřebné k soužití s touto skupinou a nepřispívají k formování pozitivních postojů vůči skupině. Jen jediná učebnice poskytovala stručné informace o současných romských osobnostech (Člověk v tísni, 2002, s. 21). O tristním nedostatku informací a vizuálního vyobrazování romské komunity v českých učebnicích, který může mít výrazný vliv na vývoj osobnosti a identity romských žáků, hovoří i publikace Romové v České republice (1945-1998): *„romské dítě nenajde v žádné školní učebnici od první až po devátou třídu obrázek Roma. Nenajde tmavé dítě, se kterým by se mohlo ztotožnit, nenajde ilustraci, v níž by vidělo svou matku, otce, své sourozence, sebe samé“* (Balabánová, 1999, s. 21). Například informace týkající se jiných sociokulturních skupin, jako jsou severo- a jihoameričtí Indiáni, Afričané či Afroameričané se vyskytovaly v učebnicích sice nahodile a neuspořádaně, ale přece jen o něco více než informace o Romské populaci (Průcha, 2001, s. 22).

Interkulturně vzdělávací prvky týkající se jiných významně zastoupených národností v České republice (Poláci, Maďaři, Rusíni, Vietnamci, atd.) se vyskytovaly, pokud vůbec, tak velice zřídka. Informace o náboženských menšinách (Židé, Muslimové, atd.) byly většinou nahodilé, neuspořádané a neúplné a jen výjimečně učebnice obsahovaly podněty k rozvoji interkulturních dovedností v oblasti soužití s těmito menšinami (Průcha, 2001, s. 21-22).

Ačkoli výsledky tohoto výzkumu o multikulturním zaměření českých učebnic nedopadly nejlépe, musíme brát v úvahu, že tento výzkum byl proveden již před zhruba deseti lety a od té doby se mohla situace změnit. Objektivnější informace by mohl přinést až aktuálnější výzkum. Na druhou stranu význam informací uvedených v učebnicích bychom také neměli přeceňovat, neboť nelze jednoznačně určit vliv učebnic na postoje žáků, kteří v dnešní době využívají mnoho jiných zdrojů informací, které utváří jejich postoje (Průcha, 2001, s. 165). Navíc pedagogové mají k dispozici i jiné užitečné zdroje informací a inspirace k provádění multikulturní výchovy (monografie zaměřené na oblast multikulturní výchovy, materiály neziskových organizací atd.).

14.2 Projekt Czechkid

Významným projektem v oblasti multikulturní výchovy je také projekt Czechkid, který je členem virtuální rodiny Eurokid, která poskytuje multikulturní kurikulum založené na vyprávění dětí. Projekt Czechkid vznikl ve spolupráci Fakulty humanitních studií, British Council, Evropského sociálního fondu a odborníků na multikulturní výchovu. Czechkid se snaží za pomoci vyprávění žáků, kteří sdílejí své zkušenosti a řeší nejrůznější problémy, zprostředkovat setkávání v multikulturním prostředí. Dialogy se týkají multikulturních oblastí a každá tato oblast je doplněna podkladovými materiály pro pedagogy, které vysvětlují, o co v dialogu jde a zároveň i pojmy vztahující se k tématu, rovněž jsou k tématům připojeny odkazy na odbornou literaturu a internetové portály vztahující se k tématům. Czechkid podává informace o legislativě, minoritních skupinách i o zemích jejich původu. Hlavním úkolem Czechkid je podpora kritického myšlení. Z obsahového hlediska Czechkid následuje požadavky školské reformy, kde je multikulturní výchova více spojena s konkrétními tématy (Moree, 2008, s. 161).

14.3 Ostatní projekty

Kromě těchto dvou velmi propracovaných metodických portálů (Varianty a Czechkid) se multikulturní výchovou, převážně ve smyslu integrace žáků z odlišného sociokulturního prostředí dále zabývá například portál www.inkluzivniskola.cz společnosti META – sdružení pro příležitosti mladých migrantů. Informační přínose má i Liberecké romské sdružení, které v rámci projektu Kontaktní centrum provozuje internetové stránky www.multikultura.cz, kde jsou rovněž k dispozici informace a materiály k realizaci multikulturní výchovy na školách. Multikulturní výchovou se dále zabývá například i obecně prospěšná společnost Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje (ARPOK) v rámci projektu Multikulturní výchova v Olomouckém kraji. V rámci projektu jsou vydávány příručky, pořádány semináře pro pedagogy, výukové programy přímo na školách a je také aktualizován webový portál www.multi-kulti.cz. Projekt se specializuje na 7 konkrétních minorit - Romové, Ukrajinci, Rusové, obyvatelé Zakavkazska, Vietnamci, Číňané a Mongolové.

15. Multikulturní výchova v praxi na pražských základních školách

Tato kapitola shrnuje informace z vlastního výzkumu, který byl proveden v období od září do listopadu 2011 a zkoumal dva případy začleňování multikulturní výchovy do výuky na druhém stupni pražských státních základních škol. V jednom případě byla náhodně vybrána běžná škola, druhá škola byla vybrána záměrně tak, aby splňovala podmínku vyššího zastoupení žáků pocházejících z menšin (více o výběru případů v kapitole 2. Metodologie a zdroje dat). Toho bylo dosaženo vybráním školy, která nabízí výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti z cizojazyčného prostředí. Žáků s cizí státní příslušností je v této škole ve školním roce 2011/2012 čtyřicet, ve srovnávané, běžné škole jich v tomto roce není ani polovina tohoto počtu – žáků cizí státní příslušnost je zde 17. Celkový počet žáků v těchto školách se pohybuje mezi cca 440 – 480. Je však nutné upozornit, že skutečný počet žáků pocházejících z odlišných sociokulturních skupin bude na obou školách ve skutečnosti vyšší, neboť mnozí žáci,

kteří se narodili v Čechách, již mají české občanství a jejich odlišný původ již nelze evidovat. Zastoupení žáků pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí se odráží i ve složení žáků ve třídách – zatímco v běžné škole dotázaní pedagogové uváděli, že ve třídách, které učí, nemají žádného či pouze jednoho žáka patřícího k nějaké menšině, v případě školy s vyšším zastoupením menšin se počty pohybovaly od dvou do pěti žáků-cizinců na třídu.

Z každé školy byli ve spolupráci s vedením školy vybráni 4 pedagogové, se kterými byl proveden hloubkový rozhovor, další částí výzkumu pak bylo dotazníkové šetření mapující znalosti žáků z oblasti multikulturní výchovy v osmých a devátých třídách těchto škol. Jednalo se vždy o dvě třídy z každé školy. (více o výběru vzorku v kapitole 2. Metodologie a zdroje dat)

Výzkum je zpracován anonymně, tudíž nejsou uváděna jména pedagogů, názvy škol, ve kterých učí, ani žádné jiné informace, které by mohly prozradit jejich identitu.

Výsledkem výzkumu jsou následující zjištění pojednávající o tom, jak na vybraných školách probíhá multikulturní výchova, jak k ní pedagogové přistupují, jaké využívají výukové materiály a jaké jsou znalosti žáků v oblasti multikulturní výchovy. Odlišné zastoupení menšin v těchto školách mi umožní srovnání a potvrzení či vyvrácení hypotézy o tom, že vyšší zastoupení žáků pocházejících z odlišných sociokulturních skupin ovlivňuje výuku multikulturní výchovy ve škole.

Tabulka č. 2 – Rozložení zkoumaného vzorku – pedagogové

	Respondent	Předměty vyučované na druhém stupni	Délka rozhovoru
Škola s běžným zastoupením menšin	Respondent č. 1	Občanská výchova, český jazyk	23 minut
	Respondent č. 2	Občanská výchova, výtvarná výchova	23 minut
	Respondent č. 3	Dějepis, český jazyk	22 minut
	Respondent č. 4	Zeměpis, výchova ke zdraví, angličtina	25 minut
Škola s vyšším zastoupením menšin	Respondent č. 5	Český jazyk, český jazyk pro cizince	40 minut
	Respondent č. 6	Výtvarná výchova, občanská výchova	25 minut
	Respondent č. 7	Ruský jazyk	25 minut
	Respondent č. 8	Český jazyk, výchova k občanství, výtvarně-dramatická výchova	15 minut

Zdroj: autorka, 2011

15.1 Multikulturní výchova z pohledu pedagogů

Všichni oslovení pedagogové považují multikulturní výchovu za poměrně důležitou součást výuky, která může, do určité míry, napomoci zlepšení vzájemných vztahů ve společnosti. Pedagogové zdůraznili nezbytnost multikulturní výchovy především vzhledem k budoucímu demografickému vývoji české společnosti, a tedy k přibývání cizinců ve společnosti a vzhledem k informacím, které na žáky působí z médií, a které jsou mnohdy zavádějící a zjednodušující.

„Multikulturní výchova je důležitá, žáci nemají žádné informace o kultuře menšin, pouze současné problémy prezentované médii jim tvoří náhled na ně.“
(Respondent č. 8)

Mnozí z dotázaných upozornili na nesoulad mezi teoretickým a praktickým zaváděním multikulturní výchovy. Převažoval názor, že záleží především na vyučujících, zda se budou řídit Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a zařazovat do výuky průřezová témata, mezi která patří i multikulturní výchova či nikoli. Oslovení pedagogové však neměli se zařazováním multikulturních prvků do výuky problémy a zařazovali je jak vědomě, tak mnohdy i nevědomky. Většina pedagogů se vyjádřila v tom smyslu, že multikulturní výchova je v podstatě přirozenou součástí jejich předmětů (pedagogové vyučující dějepis, zeměpis, občanskou výchovu, český jazyk a cizí jazyk), která se vyskytovala v učivu odjakživa, tedy již před ustanovením multikulturní výchovy coby průřezového předmětu a záleží jen na konkrétním pedagogovi, jak se těchto témat ujme a zda na ně potřebuje být upozorněn prostřednictvím RVP.

„Víte, mě trochu připadá, že dělají z komára velblouda, že i když se zdůrazňuje multikulturní výchova, tak ale stejně je to na těch učitelích, takže když budu chtít v tom českém jazyce nebo v dějepise ukázat na něco, co se týká jiných skupin, tak na to ukážu a pokud ne, tak to prostě přejdu a nestane se vůbec nic. V těchto předmětech je tam toho hodně, (...) takže si myslím, že to se vůbec nemusí vypichovat.“ (Respondent č. 3)

I přesto, že dotázaní poměrně zasvěceně hovořili o multikulturní výchově, její důležitosti, cílech a významu pro soudobou společnost, obecně mezi nimi převažoval názor, že úroveň výuky multikulturní výchovy v České republice není příliš dobrá. Respondentka, která má srovnání se vzděláváním v Německu uvedla, že na tamních

školách je mnohem více menšin a školy se s nimi naučily pracovat, komunikovat, vycházet s nimi a brát je jako přirozenou součást společnosti a života školy.

„Musím říct, že tam s nimi pracovali velice pěkně a já jsem si uvědomila, jak vlastně je to strašně důležitý, protože tam to člověku ani nepřišlo, že tam jsou ty menšiny, zatímco u nás mi přijde, že ještě pořád, je to vnímáno, jako něco zvláštního.“
(Respondent č. 2)

15.1.1 Zkušenosti s multikulturální výchovou

Co se týče často zmiňované nepřipravenosti pedagogů na multikulturální výchovu, faktem je, že, až na jednu výjimku, si oslovení pedagogové, kteří absolvovali pedagogickou fakultu, nevzpomínají, že by se za studia setkali s multikulturální výchovou a pokud ano, tak pouze okrajově.

„Pamatuju si, že během studia jedna dvě přednášky byly, ale nebylo to rozhodně ve vyučovacím plánu, spíš to byla dobrovolná nabídka, ale ta možnost byla.“
(Respondent č. 2)

Stejně omezené možnosti měly i její kolegyně z přírodovědecké a filozofické fakulty. Většina oslovených si doplňovala znalosti o multikulturální výchově z vlastní vůle prostřednictvím navštěvování přednášek, seminářů, školení či v rámci specializačního studia.

„Já spíš než na škole, tak jsem chodila na semináře od Člověka v tísní.“
(Respondent č. 4)

„S MKV jsem se setkala při specializačním studiu, co jsem dělala na konci devadesátých let. Tam už se brala v úvahu.“ (Respondent č. 5)

Někteří rovněž čerpají ze svých zkušeností, které získali v zahraničí či samotným kontaktem s menšinami.

„S multikulturální společností jsem se setkala až v profesním životě, protože jsem učila na škole, kde bylo 60 % romských dětí, takže tu multikulturalitu znám spíš z praxe.“ (Respondent č. 1)

„Tak já mám zkušenost z Německa, kde jsem byla na stáži a kde skutečně v těch třídách se objevovaly hodně menšiny,“ (Respondent č. 2)

Pedagogové tedy získali povědomí o multikulturální výchově více méně z vlastní iniciativy. Pravděpodobně právě díky svému zájmu o tuto problematiku, nemají se

zařazováním prvků multikulturální výchovy do svých předmětů větší potíže. Všichni dotázaní pedagogové si uvědomují, jaké oblasti v jejich předmětech se vztahují k multikulturální výchově a dokáží využít příležitosti, když narazí na téma vhodné k diskusi o odlišnostech a jiných kulturách.

Pokud by pedagogové přece jen cítili potřebu doplnit si informace o multikulturální výchově, vědí, kam se obrátit a kde tyto informace získat.

„No sem chodí třeba i letáky občas nebo nabídky na školení, takže když si člověk nějak není jistý a cítí potřebu, tak určitě si může nějakým způsobem rozšířit obzory, ...“
(Respondent č. 2)

„Já myslím, že takových brožurek vychází dost, nebo ty metodický materiály jsou přístupný na nějakých školeních, ...“ (Respondent č. 6)

Většinou se však cítí být poměrně dobře informovaní, co se oblasti multikulturální výchovy a metod výuky týče a nabídek dalšího vzdělávání téměř nevyužívají a vystačí si s vlastní nápaditostí a kreativitou.

„...i sem do školy chodí nabídky – různé semináře, to také lze využít, ale zatím jsem nebyla poslední dobou na ničem, protože si myslím, že pro výuku vymýšlím takové věci, že nepotřebuju ty další informace...já musím mít dost nápadů – musím být kreativní, protože neustále musím reagovat na něco nového...“ (Respondent č. 5)

„...nějaká metodika – metodický postup, který je určen k jinému tématu, tak já si ho přepracuju pro sebe, pro svoji potřebu.“ (Respondent č. 6)

15.1.2 Zařazování prvků multikulturální výchovy do výuky

Co se týče zařazování multikulturální výchovy do jednotlivých předmětů, tak v **Českém jazyce a literatuře** se v čítankách běžně objevují pohádky z arabského světa, romské pohádky, poezie i anekdoty, indiánské pohádky a další pohádky z různých zemí světa. V literatuře z období druhé světové války se objevuje židovská problematika a čeští židovští autoři jsou obecně výrazně zastoupeni.

„Ta multikulturální výchova je v našem ŠVP zařazena hodně a čeština je jeden z předmětů, který se k tomu nabízí, ať už děláme výklady nebo ve slohu – zadání se vybírá z různých zemí, z různých období, z různých vědeckých oblastí a tím tu kulturu poznávají. V osmé a deváté třídě je vývoj literatury, dějiny literatury, tak tam jsou ukázky z různých zemí, třeba čínská literatura, náboženství, takže Bible atd. V té šesté -

sedmé třídě můžeme doplnit jakýmkoli jiným textem, podle toho, co my si představujeme, já si můžu nakopírovat text, půjčit knížku z multikulturní výchovy například *Staré řecké báje a pověsti, Bibli atd. (...)*“ (Respondent č. 5)

V dějepise...

„...tam jsou dějiny Romů, dějiny Židů a ono to z toho vyplyne, jestli máte nějaký střet, vždycky je to střet náboženství, takže se toho dá využít, (...) ukážeme si, jaký je rozdíl v těch náboženstvích...“ (Respondent č. 3)

Nejvhodnějším předmětem pro začlenění multikulturní výchovy se pravděpodobně zdá být **Občanská výchova**, která poskytuje větší prostor k zamyšlení a utváření postojů a hodnot prostřednictvím diskusí.

„Teďka jsme v deváté třídě probírali náboženství, takže s tím souvisí kultura Židů, Muslimů, Vietnamců, Arabů atd., takže (...) si o tom povídáme a diskutujeme spíš o tom, co kdo ví, ze zkušenosti zná, jaký je váš názor, jak se k tomu stavíte, proč to tak asi je, proč se ti lidé tak chovají atd. (...) Třeba v šesté třídě je téma Rodina a pak se to rozšiřuje na Moje okolí, tak tam je možno zařadit téma lidé známí neznámí – cizí, jak vypadají, jak se projevují a už můžete hovořit o různých etnikách v tu chvíli. V sedmé třídě tam je přímo konkrétní blok Stát a národ, takže tam máte velké pole působnosti...“ (Respondent č. 1)

Jako velmi významný předmět se ukázal i **zeměpis**, kde se, dle slov paní učitelky, vyučující tento předmět, vyskytují prvky multikulturní výchovy tak často, že nelze vyznačit přesnou hranici, kdy ještě jde o zeměpis a kdy o multikulturní výchovu, neboť tato témata velmi splývají.

„Samozřejmě spousta těch témat, které učím, se týkají té multikulturní výchovy, (...) To je vlastně hrozně promíchaný, že se to nedá nijak rozdělit, že bych si právě řekla, tohle patří do zeměpisu, tohle do multikulturní výchovy... Tam kde probíráme světadily a státy, tak tam se to hrozně míchá. (...) například, jak třeba v Africe žijí, jak vypadají, tak se o tom bavíme a to už se vlastně dotýká té multikulturní výchovy.“ (Respondent č. 4)

Ve **výtvarné výchově** paní učitelka prosazuje mezipředmětový přístup, tedy prolínání různých předmětů a metod, v tomto případě především občanské a výtvarné výchovy, které učí.

„...například teď při výtvarce si žáci hodně věcí našli na internetu, ty potom zpracovali výtvarně a ještě to budou posílat do soutěže na magistrát, takže ty děti si ani

neuvědomují, že se při tom něco učí. (...) Je to na téma poznej památky Prahy, takže tam minimálně se setkáváme s tím, že hledali cizince, kteří navštívili Prahu a kde se pohybovali, takže tam ty prvky multikulturní výchovy se určitě objevit můžou.“
(Respondent č. 2)

Podobné je to i v případě **zařazování problematiky lidských práv**. Nejvýrazněji se s touto oblastí pracuje v **občanské výchově**:

„To je celý oddíl – ono se to táhne celé to téma zase od té šesté do té deváté třídy, zase nějak se to vyvíjí, takže v šesté třídě, tam je to jenom velmi velmi takové okrajové, náznakové. V sedmé třídě, tam už je vyloženě téma právo jako takové nebo etika, morálka. No a v osmé třídě je potom povídání o Listině základních práv a svobod, kde ty děti se už konkrétně seznamují s tím dokumentem, vědí, že něco takového existuje – čteme si z toho úryvky a hodně si nad tím přemýšlíme a debatujeme.“
(Respondent č. 1)

*„...v **zeměpise** na to narazíme hodně v osmé třídě, tam v podstatě máme jenom tu sociální sféru a tam právě na to narazíme, když se bavíme třeba o Africe, jak to tam chodí. Dotýkáme se těch lidských práv v různých částech světa, jak se dodržují, nedodržují.“* (Respondent č. 4)

V oblasti **českého jazyka a dějepisu** už vyučující předpokládají, že dané téma bylo nebo bude probráno v jiných předmětech a dotýkají se lidských práv spíše okrajově, když se ve výuce na toto téma narazí.

Četnost výskytu multikulturních prvků v jednotlivých předmětech, záleží samozřejmě na konkrétním učivu v jednotlivých ročnících a obdobích roku. Jak již bylo řečeno, například v zeměpise se tyto skutečnosti vyskytují téměř neustále. Ve výuce **dějepis** už poněkud více záleží na tématu v jednotlivých ročnících – v šesté třídě se například multikulturní prvky příliš nevyskytují z důvodu probírané látky:

„...protože tam je pravěk, v sedmé třídě hodně, protože tam je středověk (...) a sem tam někde vtrhne nějaký národ... (...) osmička začíná od novověku a tam je to stejně. A devítka, tam je Hitler a genocida, takže tam je to možná nejvíc.“ (Respondent č. 3)

V občanské výchově...

„...to vrcholí v té deváté třídě – tam jsou přímo témata, která se k tomu vztahují. Teďka jsme v deváté třídě probírali náboženství, takže s tím souvisí kultura Židů, Muslimů, Vietnamců, Arabů atd.“ (Respondent č. 1)

V oblasti **cizích jazyků** záleží na zvládnutí jazyka, kdy mohou být probírány realie a informace o zemích, kde se jazykem hovoří a lidech, kteří zde žijí, jejich zvycích a tradicích.

„...ono v 7. Třídě začínat s azbukou, je docela těžké...tam není tolik toho prostoru, ale v té deváté, tam už se to daří ...“ (Respondent č. 7)

Velmi zajímavá byla myšlenka, která se objevila v jednom z rozhovorů, a to, že mnohem důležitější, než zařazování multikulturního přístupu v jednotlivostech do předmětů, je soustavná práce třídních učitelů, kteří se žáky řeší nejrůznější problémy. Třídní učitelé jsou pro žáky autoritou a mají výrazný vliv na utváření kolektivu, vzájemných vztahů a řešení konfliktů ve třídě.

„No ono úplně nejlépe funguje to, pokud se někdo začlení do toho třídního kolektivu a třídní učitel pracuje s tou třídou takovým způsobem, aby si uvědomila, že ten člověk tam patří, ale že má určité zvláštnosti. ...ta třída ho vezme jako jednoho svého člena.“ (Respondent č. 2)

15.1.3 Používané metody

Pro výuku multikulturní výchovy pedagogové nejčastěji využívají **metodu** diskuse s žáky a různé druhy týmové spolupráce žáků. Obě tyto metody zmínilo pět z osmi oslovených pedagogů.

„Tohleto není ani tak o klasické výuce, to je spíš o rozhovoru... hodně používám třeba skupinovou spolupráci pro tyhleto oblasti“ (Respondent č. 1)

„...hlavně využívám metody, kdy děti mohou říkat svůj názor.“ (Respondent č. 7)

Obě tyto metody jsou pro multikulturní výchovu zásadní, neboť prostřednictvím diskusí si žáci uvědomují a formují své názory a postoje. A co se týče týmové spolupráce žáků, jak poukázala jedna z dotázaných vyučujících, už samotná skupinová spolupráce, ať už v jakékoli oblasti výuky, skrývá podstatu multikulturní výchovy, neboť rozvíjí spolupráci, toleranci, respektování odlišných názorů apod.

Na druhé pozici mezi nejoblíbenějšími metodami výuky pro multikulturní výchovu se, vedle **sledování filmů, dokumentů, videí a divadelních představení, umístila rovněž práce s internetem** (vyhledávání informací) a **hraní rolí**. Tyto metody pak často slouží jako inspirace k debatám a k zamyšlení. Z filmů a dokumentů jsou nejčastěji vybírány příspěvky z festivalů Mezipatra a Jeden svět, které se dotýkají

menšin, lidských práv a demokracie. Kromě těchto festivalů hledají pedagogové inspiraci mezi televizními pořady, filmy, dokumenty a videi na internetu.

„Česká televize má online některé ty dokumenty, youtube a tak. Hledám, to co znám, co mám ráda, já mám dokumenty ráda, třeba Jeden svět, takže sama se podívám na tyhle dokumenty a pak z toho něco vyberu dětem.“ (Respondent č. 4)

Učitelé s dětmi, v rámci multikulturní výchovy, občas navštíví i divadelní představení.

„...byli jsme v divadle, jmenovalo se to Nový spolužák – od nějakého sdružení divadelníků, kteří dělají interaktivní představení pro děti, že vždycky přehrají ten děj a ty děti pak mají možnost do toho vstupovat a jakoby to napravit...“ (Respondent č. 6)

Využívání internetu a vyhledávání informací jeho prostřednictvím, je v dnešní době u pedagogů velmi oblíbenou metodou z důvodu aktuálnosti vyhledávaných informací.

„...to je dneska to nejlepší, co může být, nejnovější poznatky.“ (Respondent č. 5)

Při hraní rolí si žáci mohou vyzkoušet, jaké to je, být v pozici někoho jiného, což je pro výchovu k toleranci a poznávání odlišností rovněž velmi podstatné.

„...oni tak poznávají jeden druhého, setkáváme se tam s výměnou názorů.“ (Respondent č. 5)

„...hodně je nechávám, aby předváděly určité situace, protože to si myslím, že jim dá víc, než když já budu mluvit a oni budou poslouchat.“ (Respondent č. 7)

Metoda hraní rolí je však, dle slov pedagogů, velmi omezována věkem žáků a jejich množstvím ve třídách.

Kromě těchto metod pedagogové využívají při výuce nejrůznější hry, soutěže, kreslení, výtvarné zpracování, projekci, prohlížení fotografií apod.

„...snažím se přidat nějaké hry, to je třeba u té multikulturní výchovy u Člověka v tísní nějaké pracovní listy a hry, které tam na internetu najdu.“ (Respondent č. 4)

„Třeba jsme i kreslili na téma řečtí bohové, nebo egyptští bohové, jak by podle nich vypadali, takže i nějaká ta projekce.“ (Respondent č. 3)

15.1.4 Výukové materiály

Z výukových materiálů k multikulturní výchově pedagogové nejčastěji používají učebnice, v nichž se multikulturní prvky objevují. Ne vždy však v tomto ohledu učebnice plně vyhovují.

„Tedy my učebnice skoro vůbec nepoužíváme, ty mají děti doma a učí se z nich, když jsou nemocný, protože mě nevyhovují ty učebnice, který tady zrovna jsou (...) mám své učebnice, co jsem si koupila a tam se dá najít více těch cvičení na dovednosti.“ (Respondent č. 4)

„Částečně se tím tématem zabývají učebnice na občanku, máme tady učebnice od Frause. To multikulturní zaměření, to si myslím docela, že ten Fraus tam má – v každé té učebnici je téma, kde se tou MKV zabývá. Jako je otázka, jestli by to mohlo být třeba širší nebo víc do hloubky, ale rozhodně to téma není opominuto.“ (Respondent č. 6)

Kromě učebnic, hledají učitelé materiály u neziskových a vládních organizací. Již byl výše zmíněn velmi oblíbený a často ve výuce využívaný filmový festival Člověka v tísní - Jeden svět, ovšem organizace nabízí k multikulturní výchově mnohem více.

„...já teda využívám hodně pracovní listy, třeba co vydává právě Člověk v tísní – třeba Globální výchovu – Bohouš a Dáša – Globální a rozvojové vzdělávání – tam je ta multikulturní výchova taky trochu obsažena, Tam se víc zaměřují na ty hodnoty a dovednosti.“ (Respondent č. 4)

„...ten Člověk v tísní, ty materiály mají perfektně zpracovaný, k tomu metodický příručky k DVD.“ (Respondent č. 6)

Dalšími využívanými organizacemi jsou Výzkumný ústav pedagogický.

„...jsou tam didaktické materiály, které se dají stáhnout nebo inspirovat se jimi – ‘Digitální učební materiály’, myslím, (...), tam se to téma taky najde, tam zase ty příspěvky dávají učitelé, kteří to zpracují, takže není tam toho tolik, ale dá se tam něco najít...“ (Respondent č. 6)

V rozhovorech se objevila také zmínka o využívání portálu Czechkid.

„...tam jsou ty témata zpracovaný jakoby do rozhovorů, takže to jsme taky využívali i v hodině, ty dialogy jsem jim předložila, abych vyvolala nějakou diskusi. Je dobrý, že jsou tam zpracovaný ty předsudky. Ta témata jsou zpracovaná nejen do

dialogů, ale i po té teoretické stránce, takže pro mě je to dobrý, že se mám čeho chytit.“
(Respondent č. 6)

Pedagogové také, v o něco menší míře, využívají jako vzdělávací materiály novinové a časopisové články nebo knihy z vlastních knihoven. Velmi zajímavým a nápaditým způsobem získávání informací a výukových materiálů, se kterým jsem se setkala pouze v jednom případě, bylo využití zdrojů ze zemí, kde má multikulturní výchova dlouhodobější tradici a funguje poněkud lépe než v České republice.

„...vždycky jsem čerpala z těch zemí, kde ta multikulturní výchova je, protože je mi to Německo blízký, tak čerpám tam, protože oni mají dobře zpracovaný učební plány - oni to mají jak zlatý stránky, že si člověk nalistuje kdy, kde, co...“ (Respondent č. 2)

Pedagogové, zdá se, o informace a výukové materiály nemají nouzi, pokud nějaké informace potřebují, na internetu vždy naleznou, co hledají.

„S tím nemám problém, myslím, že za pomoci vyhledavače naleznete cokoli. Kdo chce, tak to najde.“ (Respondent č. 3)

15.1.5 Omezení ve výuce multikulturní výchovy

Prostřednictvím dotazování jsem zjišťovala, zda se učitelé při zařazování multikulturních prvků do výuky setkávají s nějakým omezením, problémy či překážkami. Nejčastěji byly za překážku považovány předsudky žáků, resp. jejich rodičů. Toto uvedla jako překážku polovina z oslovených pedagogů.

„Občas mi vadí omezený názor, který děti přebírají od svých rodičů...“
(Respondent č. 3)

Většina respondentů však k tomuto problému dodává, že ačkoli se jedná o určitou překážku, je nezbytné s ní pracovat a je naopak možné tohoto problému využít ve prospěch výuky.

„...mám zkušenosti s předsudky u dětí, které se k nim dostávají z rodiny, a tam často bojujeme, společně nacházíme nějakou společnou řeč, ale je fakt, že teda existují dost výrazně... Je to značná překážka v té výuce, ale zas na druhou stranu se jí dá dobře využít, protože na základě toho může vzniknout velmi zajímavá, rozvinutá diskuse.“
(Respondent č. 1)

„Předsudky samozřejmě jsou, ale když se o tom nebude mluvit, tak by to vzdělání bylo neúplné...“ (Respondent č. 5)

Stejný problém se vyskytuje i ve spojitosti s médii, která, z důvodu podávání mnohdy omezených a negativně laděných informací, mohou v žácích upevňovat stereotypy či vytvářet předsudky.

„řekla bych, že úplně nejvíc děti ovlivňuje internet a média a tam skutečně se mi nezdá, že by to bylo správně nastavené a tudíž pak je poměrně složité těm dětem vysvětlit, že to je trochu jinak.“ (Respondent č. 2)

„Média vidím určitě jako překážku, protože podávají hodně zkreslený pohled na ty menšiny.“ (Respondent č. 6)

Omezením pro výuku multikulturní výchovy mohou, v určitém smyslu, být již zmíněné výukové materiály, pokud ne zcela vyhovují představě o multikulturním zaměření.

„...mě nevyhovují ty učebnice, který tady zrovna jsou, a tím, že jsem tady na 3 roky, tak to nemůžu změnit... (...) nepodporují zrovna moc některé ty cíle multikulturní výchovy.“ (Respondent č. 4)

A pokud pedagogové hledají náhradu například v materiálech neziskových organizací, mohou se také setkat s obtížemi. Stěžují si například na to, že materiály neziskových organizací nejsou snadno k dispozici, či nejsou orientované na základní školy.

„Mně třeba vadí, že ta multikulturní výchova se hodně zaměřuje na střední školu, že se nezaměřuje úplně na základní školu, takže spoustu těch informací, (...) spousta z toho je na vyšší úrovni, než jsou naši žáci na základní škole, tím pádem já si to musím hodně upravovat, takže nenajdu nějaké konečné finální informace, které můžu rovnou vzít do té výuky, tohle mi docela vadí.“ (Respondent č. 4)

Omezení pro zařazování multikulturní výchovy do výuky vidí někteří pedagogové také v nedostatku času na přípravu a ve velkém množství žáků ve třídě, které limituje diskusi se žáky. Se zajímavým a podnětným zamyšlením přišly, nezávisle na sobě dvě pedagožky, podle kterých poněkud komplikuje multikulturní výchovu na českých školách celkové společenské klima a nastavení politiky.

„...myslím si, že teda by se měla trochu změnit politika, protože to ty děti cítí, (...) celý sociální systém, sociální politika – především ve vztahu k romské problematice - si myslím, že je špatně nastavena, to pak hází negativní pohled na tu menšinu jako takovou. (...) aby ta podoba, co je předkládána v médiích, byla adekvátní k tomu, co my jim tou multikulturní výchovou máme předávat.“ (Respondent č. 6)

Pouze dva z dotázaných pedagogů nezaznamenávají žádné vážnější překážky pro vyučování multikulturní výchovy.

15.1.6 Využívání zkušeností žáků z odlišných sociokulturních skupin ve výuce

Dalším zkoumaným aspektem bylo využívání žáků odlišné národnosti pro výuku multikulturní výchovy. Je zcela přirozené, že v tomto ohledu se od sebe zkoumané školy poněkud odlišují. Zatímco z úst pedagogů ze školy s běžným zastoupením menšin můžeme slyšet, že mají ve třídě, a celkově i ve škole, pouze pár cizinců a někdy se ve třídě nevyskytuje dokonce žádný takový žák, od pedagogů ze školy s vyšším zastoupením žáků z menšin naopak zaznívá:

„Máme štěstí na dost cizinců. Vůbec tady ve škole máme docela hodně cizinců, teď se, jak se říká, roztrhl pytel s Ukrajinci. Já mám ve třídě Ukrajince – 3 nebo 4 a jednoho Rusa. A hodně je tady Vietnamců (...) těch je tady asi nejvíc.“ (Respondent č. 7)

V této škole využívají přítomnosti žáků jiné národnosti, kromě běžné výuky, především při celoškolských projektech.

„...byli tady žáci arabské národnosti a ti vlastně při projektovém vyučování (...) byli využiti pro to, aby informovali o své zemi. Při dalším projektovém dnu, (...) to bylo zase z jiné země, tentokrát z Vietnamu – protože Vietnamců je tady hodně – a viděli jsme tam třeba zpracování rýže nebo využívání různých místních plodin v kuchyni – na stole byly jednotlivé plody, které mohly děti ochutnat. (...) Přivezli rostliny i květiny, které tady nerostou a ovoce, který tady není...“ (Respondent č. 5)

„My jsme to tenkrát měli v době kolem Vánoc, tak jsme se i bavili, jak třeba slaví Vánoce, jestli slaví nebo neslaví. A třeba hodně zajímavé těm dětem přišlo, když jsme požádali ty studenty, aby třeba mluvili chvíli tím jejich rodným jazykem.“ (Respondent č. 6)

Ve srovnávané škole jsou žáci cizí národnosti ve výuce multikulturní výchovy využíváni o něco méně, ovšem tento rozdíl není příliš významný, pokud vezmeme v úvahu, že takových žáků, a tedy příležitostí k využití jejich zkušeností a znalostí je o dost méně.

„...když jsem probírala třeba zdravotní výchovu, tak když se probíralo stravování, tak jsme brali zvláštnosti, takže ten žák připravil zvláštnosti, které jsou u nich a vlastně to obohatilo i ty ostatní a oni viděli, jak je v něčem dobrý.“ (Respondent č. 2)

„Třeba když jsem učila J., což byl Ukrajinec, tak jsme třeba v češtině porovnávali ukrajinštinu s češtinou, pak i říkal nějaké informace o svém etniku, nějaké tradice atd. o tom jsme si povídali... A tady T., který je tedy vietnamský chlapec, (...) tam třeba jsme se bavili o Vánocích, jak kdo slaví Vánoce, jak to v těch rodinách chodí a jaká je jejich tradice, jaké jídlo se u nich připravuje a tak dále. Třeba teď jsme si povídali o buddhismu a o tom má spoustu znalostí, (...) takže nám vyprávěl o buddhismu, jak Vietnamci buddhismus vnímají atd.“ (Respondent č. 1)

At' už je na škole žáků pocházejících z menšin méně či více, pedagogové z obou škol se shodují, že tito žáci mohou být pro výuku velkým přínosem.

„Ono je to zajímavý, on má spoustu znalostí, které může nějakým způsobem uplatnit nebo zkušenosti spíš než znalosti a ty ostatní děti to zase docela zajímá, když to říká T., který je z jejich kolektivu, který je jejich kamarád, tak je to pro ně fakt zajímavý.“ (Respondent č. 1)

Přínos těchto žáků je nejen v oblasti poskytnutí odlišných a zajímavých znalostí a zkušeností, ale pokud učitel dokáže správně využít příležitosti, mohou mít i velký přínos pro budování kolektivu a dobrých vztahů mezi žáky z odlišného prostředí, což je pro obohacení žáků z majority a vnímání odlišností mnohem přínosnější než jakýkoli způsob výuky.

„Je dobré utvořit takovou atmosféru ve třídě, aby je přijali, a aby viděli, že taky umí něco zajímavýho a chtěli se od nich něco dozvědět a tak se přirozeně navážou vztahy, který pak už neberou ohled na to, že každý je odjinud. (Respondent č. 2)
„...měla jsem tady například holčičku z Ukrajiny, která neuměla ani slovo česky a ty ostatní děti jí vnímaly strašně pěkně, fandily jí, pomáhaly atd.“ (Respondent č. 7)

Někdy však naopak může vyšší koncentrace menšin ve škole a ve třídách způsobovat problémy. Ve škole s vyšším počtem žáků z menšin se o něco častěji setkávají s **projevy rasismu, xenofobie či netolerance** ze strany žáků, ovšem tyto projevy nejsou příliš silné, většinou se týkají nadávek či slovního napadání.

„...používají (...) nadávky „rasistické“, (...) a vůbec jim to nevadí, jestli ten člověk to slyší, jestli je tam někdo jiné národnosti...totéž při styku o přestávkách, je to hrůza...“ (Respondent č. 5)

Ale podobné problémy se nevyhýbají ani škole s nižším zastoupením menšin.

„...tady na prvním stupni jsou žáci, kteří jsou napůl Romové, a když se tam cokoli stane, v té třídě, teď se tam třeba ztratil někomu mobilní telefon, tak teda okamžitě naběhli rodiče, že teda tam jsou Romové, tak to museli udělat oni.“ (Respondent č. 4)

Ovšem projevy netolerance nevycházejí vždy pouze ze strany žáků z majority.

„Ale někdy zase ti cizinci škodí českým dětem, ...“ (Respondent č. 7)

„...nějaké romské děti se skutečně chovají tak, že mají pocit, že se jim ubližuje, ale můžou si za to samy.“ (Respondent č. 3)

15.1.7 Školní akce s multikulturní tematikou

Obě školy zmiňují multikulturní výchovu ve svých **Školních vzdělávacích programech** a to v podobném smyslu, zdůrazňují výchovu k toleranci, ohleduplnosti a respektování odlišných názorů, přesvědčení a kultur. Objevuje se důraz na rozvoj mezilidských vztahů a vzájemné spolupráce. Dále se školy zavazují vést děti k dodržování norem ve společnosti, k osvojování základních demokratických principů, a ke znalosti a uplatňování svých práv a plnění povinností. Kromě vnímání a respektování cizích kultur se školy snaží vzbudit vlastenecké cítění a podpořit udržování národních tradic.

Ke splnění těchto cílů přispívají také celoškolské akce a projekty, které jsou nad rámec výuky ve školách pravidelně pořádány. Kromě mikulášských a vánočních oslav, které jsou tradičně pořádány na obou školách, na jedné ze škol probíhá i oslava Masopustu a na druhé zase oslava Halloweenu. Obě školy žákům rovněž nabízejí možnost výjezdu do zahraničí a tedy možnost přímého kontaktu s odlišnými kulturami. Pořádají výlety po českých památkách a významných historických místech.

Obě školy se snaží s pomocí výchovných poradců a preventivních opatření předcházet sociálně patologickým jevům mezi žáky, zabraňovat konfliktům a budovat ve škole prostředí vzájemné tolerance. Pro rozvoj vzájemné sounáležitosti, solidarity a vzbuzení zájmu o pomáhání ostatním lidem, využily obě školy projektu adopce na

dálku. Žáci sponzorují vzdělání pro děti z rozvojových zemí, jsou s nimi a jejich rodinami v kontaktu, jehož prostřednictvím se mohou dozvědět o životních podmínkách v zemích jejich původu.

15.2 Multikulturní výchova z pohledu žáků

Poté, co jsem od pedagogů získala podrobné informace o tom, jak na zkoumaných školách probíhá multikulturní výchova, jsem se pokusila tyto poznatky porovnat s výstupy snažení pedagogů, tedy se znalostmi a názory žáků. Výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření proběhl ve dvou třídách z každé zkoumané školy.

Pomocí volných otázek bylo zjišťováno, co žáci vědí o některých menšinách a lidských právech, prostřednictvím otázek uzavřených, žáci odpovídali na otázky týkající se výuky multikulturní výchovy na jejich škole.

Tabulka č. 3 – Rozložení zkoumaného vzorku - žáci

	ročník	Celkový počet vyplněných dotazníků	Z toho žáci české národnosti	Žáci cizí národnosti
Škola s běžným zastoupením menšin	8. ročník	20	20	0
	9. ročník	20	19	Vietnamská: 1
Škola s vyšším zastoupením menšin	8. ročník	18	18	0
	8. ročník	15	11	Ukrajinská: 1

Zdroj: autorka, 2011

15.2.1 Znalosti žáků o odlišných sociokulturních skupinách a jejich postoje vůči nim

Ve volných otázkách měli žáci v bodech napsat cokoli, co vědí o kultuře vybraných národnostních skupin – Romové, Arabové, Židé, Vietnamci, Ukrajinci. Žáci měli k dispozici popisnou nápovědu v podobě oblastí, které operacionalizují pojem „kultura“ (historie, náboženství, tradice, zvyky, svátky, umění, významné osobnosti atd.). Většina žáků vždy alespoň nějakou skutečnost k jednotlivým skupinám uvedla, výjimkou byla pouze kategorie „Ukrajinci“, u které byla uvedena odpověď „nevím“, či

nebyla uvedena žádná odpověď, ve 39 případech z celkového počtu 73 žáků. Naopak národnostními skupinami, u kterých se odpovědi „nevím“ vyskytovaly nejméně, se staly „Vietnamci“ a „Arabové“. Nejrozmanitější informace pak žáci uváděli v případě Romů.

Kromě neutrálních, faktických informací týkajících se kultury jmenovaných skupin, žáci často popisovali i své postoje vůči těmto skupinám, či přebírali negativní stereotypy vyskytující se ve společnosti. V tomto smyslu dopadli nejhůře Romové, kterým žáci nejčastěji (ve 14 případech) vytýkali jejich špatné chování (jsou podle nich arogantní, nevychovaní, sprostí, drzí, agresivní, nepřizpůsobiví atd.), ve 13 případech dokonce přímo uvedli, že Romové kradou, v menší míře, pak upozorňovali na jejich špatné sociální poměry, nezaměstnanost, nepořádek a ničení vlastního majetku. Své postoje či zkušenosti s Romy dávali žáci najevo prohlášeními typu:

„nemám je ráda“, „neměli by se k nám stěhovat“, „nemají přínos pro společnost“, „působí na mě nepříjemně“, „nemám s nimi dobré zkušenosti“ atd.

Pokud žáci zmínili něco pozitivního o této skupině, pak nejčastěji vyzdvihovali romskou hudbu, muzikantské a taneční schopnosti Romů, důraz na rodinu a velkolepé oslavy. Dalšími znaky romské kultury, na které si žáci vzpomněli, byl kočovný způsob života, romský jazyk, romští králové a baroni apod.

Negativnímu hodnocení se nevyhnuli ani Arabové, kteří byli v několika případech spojováni s terorismem, vysloužili si kritiku kvůli omezování práv žen a oděvním zvláštnostem.

„Není mi moc příjemné, když v Čechách chodí zahalení“, „...když slyšíte ty věčné atentáty a utlačování žen, tak jsem proti nim!“

Arabové byli, dle očekávání, v drtivé většině ztotožňováni s islámským náboženstvím a jejich kultura byla popisována jako kultura muslimů, ačkoli ne všichni Arabové se hlásí k Islámu a je mezi nimi i mnoho křesťanů. Kromě těchto náboženských znaků (ramadán, modlitby, Korán, pouť do Mekky, Alláh, prorok Mohamed atd.) si pouze pár žáků v souvislosti s touto skupinou vybavilo země, odkud pocházejí, arabské číslice, specifické pokrmy, arabský jazyk a písmo, které se čte zprava doleva.

Překvapující bylo zjištění, že Židé se stali druhou národnostní skupinou, o které toho žáci věděli nejméně. Překvapením je to proto, že Židé jsou, a to i na základě tvrzení pedagogů, v dějepisu poměrně často probíranou náboženskou skupinou. 42 % žáků k této skupině nevedlo žádnou odpověď či odpověď „nevím“. Pokud u této

skupiny žáci nějaké informace uvedli, pak nejčastěji hebrejštinu, coby jazyk této menšiny, že se jedná o menšinu náboženskou, která byla v minulosti utlačovaná, s čímž souvisí holokaust, židovská ghetta, koncentrační tábory či zabavování majetku. Kromě tragických událostí z historie této menšiny, žáci ojediněle znají židovské svátky (pesach, chanuka), židovské oděvní zvláštnosti (jarmulky) či pověst Židů, coby zdatných obchodníků a lichvářů.

To, jak vnímají čeští žáci Vietnamce, dobře vystihl vietnamský žák, který vyplňoval dotazník spolu se svou třídou, uvedl:

„Lidé nás vidí jako pilné obchodníky s levným zbožím se špatnou češtinou. Lidé mají na nás špatný názor.“

Tato slova jeho spolužáci potvrdili, neboť Vietnamce opravdu vnímají především jako obchodníky (37 %), ať už v dobrém smyslu, jako přínos pro společnost, neboť vnímají Vietnamce jako snaživé podnikatele a obchodníky, jejichž obchody a restaurace jsou levné, nebo naopak v tom smyslu, že prodávají laciné a nekvalitní zboží. Tvzení, že lidé mají na Vietnamce špatný názor, se však potvrdilo pouze částečně. Jen výjimečně žáci uváděli v souvislosti s Vietnamci kriminalitu a pěstování marihuany, či tvrzení:

„Měli by zůstat ve své zemi.“, „Je jich tu hodně.“

Na druhou stranu žáci hodnotili Vietnamce jako pracovitě, snaživé, chytré a přizpůsobivé. Mezi další znaky vietnamské kultury žáci zahrnuli vietnamský jazyk, specifickou stravu, symbol draka, buddhismus či hinduismus, architekturu, pěstování rýže atd.

Poslední sociokulturní skupinou byli Ukrajinci. Ačkoli se jedná o národnost, která je v Čechách významně zastoupena, ukázalo se, že žáci o ní vědí nejméně. Převládá vnímání Ukrajinců, jako uklízeček a dělníků, kteří přijíždějí do České republiky za prací a ačkoli přinášejí naší společnosti užitek, neboť jsou pracovití, obsazují pracovní místa, o která Češi nestojí a jsou levnou pracovní silou, zároveň způsobují problémy svým chováním a pácháním kriminality. Z toho také vyplývají tvrzení žáků:

„Nemám je rád.“, „Je jich tu hodně.“, „Ukrajinci = mafie“ apod.

Z faktických informací o kultuře Ukrajinců znali žáci většinou pouze jazyk, kterým Ukrajinci hovoří, jen výjimečně uváděli pravoslavné křesťanství, slovanský původ či výbuch Černobyli, jako nesmazatelnou událost v dějinách Ukrajiny.

Znalosti žáků týkající se informací o národnostních menšinách, bych hodnotila, na základě uváděných informací, jejich pestrosti a četnosti odpovědí „nevím“ či neuvedení odpovědi, jako průměrné až dobré. Ovšem co se týče znalostí v oblasti lidských práv a postojů žáků k těmto menšinám, je stále co dohánět. Například více než polovina žáků nezná žádný dokument týkající se lidských práv a pouze zanedbatelné množství žáků ukončujících základní školu je důkladně seznámeno s Ústavou ČR či Listinou základních práv a svobod. Nepříliš dobrá je rovněž situace v oblasti postojů žáků k menšinám. Negativní postoje a stereotypy se vyskytovaly u všech národnostních skupin s výjimkou Židů a to v obou školách.

15.2.2 Jak žáci získávají multikulturní znalosti a dovednosti

Původ negativních postojů pravděpodobně nalezneme v médiích, neboť právě prostřednictvím médií (televize, internet, časopisy, knihy) žáci nejčastěji získávají informace o národnostních či náboženských skupinách. Tuto metodu získávání informací uvedli téměř všichni žáci (90 %). Žáci však mohli uvádět více možností získávání informací – na druhém místě se tedy umístila škola a učebnice, které jako zdroj informací o menšinách uvedla téměř polovina respondentů (35 ze 73). Pouze zanedbatelný počet žáků získává informace o jiných kulturách v rodině, od kamarádů či vlastní zkušeností, tedy kontaktem s odlišnými národnostními či náboženskými skupinami, odtud tedy pravděpodobně negativní postoje nepramení. Zajímavé je, že kontaktem s odlišnými menšinami získává své znalosti o nich zhruba stejný poměr žáků na obou školách (7,5 % na škole s nižším zastoupením menšin, 9 % na škole s vyšším zastoupením menšin), ačkoli by se dalo očekávat, že zde bude významnější rozdíl ve prospěch školy s větším zastoupením jiných národností.

15.2.3 Jak žáci hodnotí své multikulturní znalosti a dovednosti

Sebehodnocení žáků v oblasti informovanosti o kultuře národnostních a náboženských skupin do určité míry odpovídá mému ohodnocení znalostí žáků - téměř polovina žáků (45 %) hodnotí své znalosti jako průměrné. Zbýlý počet žáků se však přiklání k hodnocení svých znalostí jako špatných až velmi špatných – 37 %. Za dobré až velmi dobré považuje své znalosti pouze 15 % dotázaných. Poněkud více si věří žáci

školy s nižším zastoupením menšin, ačkoli počet správných odpovědí a jejich pestrost, stejně jako poměr nezodpovězených otázek je v obou školách srovnatelný.

Přestože žáci považují své znalosti o odlišných národnostních skupinách za průměrné až špatné, většina z nich (58 %) odpověděla záporně na otázku, zda by se chtěli ve škole dozvědět více informací o těchto skupinách a jejich způsobu života. Zde se objevil významný rozdíl mezi zkoumanými školami, ačkoli žáci ze školy s nižším zastoupením menšin hodnotí své multikulturní znalosti lépe, nejsou tolik proti tomu, dále rozšiřovat své znalosti prostřednictvím školní výuky – poměr kladných a záporných odpovědí je v tomto případě vyrovnaný. Paradoxně u žáků ze školy s vyšším zastoupením menšin a se skeptičtějšími hodnoceními vlastních znalostí dvojnásobně převyšoval nezájem nad zájmem dozvědět se z multikulturní výchovy něco více. Tento fakt může znamenat větší averzi vůči odlišným národnostem, či naopak uvědomění si, v důsledku setkávání s nimi, že školní výuka nemůže poskytnout takové informace jako samotný kontakt s těmito skupinami.

15.2.4 Jak si žáci představují výuku multikulturní výchovy

Podle žáků se prvky multikulturní výchovy nejčastěji objevují v hodinách občanské výchovy (ze 73 žáků uvedlo 60) a dějepisu (ze 73 žáků uvedlo 27). Jediným rozdílem mezi školami je ve výskytu multikulturní výchovy v hodinách zeměpisu, je zjevné, že ve škole s nižším zastoupením žáků z menšin se v hodinách zeměpisu věnují multikulturní výchově mnohem více. Zeměpis označila za předmět, v němž jsou obsaženy informace o národnostních a náboženských menšinách, jejich kultuře a způsobu života, necelá polovina dotázaných žáků školy s nižším zastoupením menšin, zatímco u srovnávané školy to byla zhruba čtvrtina.

Co se týče metod výuky multikulturní výchovy, žákům nejvíce vyhovuje získávání poznatků prostřednictvím sledování filmů či využívání internetu k vyhledávání informací a komunikaci. Další metodou, která žákům nejvíce vyhovuje, je týmová spolupráce ve skupině, po které následuje pozvání hostů (odborníků na problematiku či zástupců menšin) a diskuse s nimi. Naopak nejméně oblíbeným způsobem výuky multikulturní výchovy je samostatná práce žáků (referáty apod.) a diskuse s pedagogy, které jsou ze strany pedagogů velmi vychvalovanou metodou.

15.3 Závěrečné srovnání a doporučení

Provedený výzkum zjišťoval, jak probíhá multikulturní výchova na dvou vybraných školách, které se liší počtem žáků pocházejících z odlišných sociokulturních skupin a snažil se odhalit možné rozdíly a případně deficity v této oblasti vzdělávání. Vzhledem k rozsahu výzkumu, nemohou být závěry zobecněny na širší populaci pedagogů ani žáků, což, vzhledem k tomu, že se jedná o případovou studii, nebylo cílem práce.

Teoretická část práce upozorňuje na nedostatky multikulturní výchovy v prostředí českých základních škol v dnešní době vyhrocených nálad vůči odlišným sociokulturním skupinám. Vlivem těchto nálad ve společnosti se multikulturní výchova stává velmi aktuální a potřebnou disciplínou, která může mít na současnou situaci, do určité míry, pozitivní vliv. Proto jsem se snažila získat informace o tom, jak skutečně v praxi probíhá multikulturní výchova a zda je její kritika oprávněná či nikoli a nakolik je či není, ve zkoumaných případech efektivní.

15.3.1 Porovnání zkoumaných případů

Hypotéza o tom, že vyšší zastoupení žáků pocházejících z odlišných sociokulturních skupin ovlivňuje výuku multikulturní výchovy ve škole, se nepotvrdila. Rozdíly na jednotlivých školách jsou pouze dílčí a ne příliš významné. Přesto výzkum přinesl užitečná zjištění a doporučení, která by mohla být využita v pedagogickém prostředí.

Celkově bych shrnula, že ze strany jak vybraných pedagogů, tak obecně škol, byla multikulturní výchově věnována poměrně významná pozornost. Zde bych pouze upozornila na fakt, že pedagogové ze školy s větším zastoupením žáků patřícím k menšinám, o něco častěji zařazovali multikulturní výchovu do svých předmětů cíleně, zatímco pedagogové ze srovnávané školy zařazovali tyto prvky spíše náhodně, pokud ve výuce narazili na vhodné téma.

„Samozřejmě spousta těch témat, které učím, se týkají té multikulturní výchovy, ale není to tak, že bych to dělala úmyslně, spíš je to neúmyslně, když se to tam prostě hodí.“ (Respondent č. 4)

Podobně je tomu i v případě celoškolských projektů. Zdá se, že ve škole s vyšším zastoupením menšin cíleně vybírají témata školních projektů tak, aby využili

přítomnosti a zkušeností žáků jiných národností a podpořili jejich společné soužití s žáky z majoritní společnosti. Zatímco ve škole s vyšším zastoupením menšin, učitelé během rozhovoru naprosto běžně zmiňovali i tyto celoškolní projekty jako příklady multikulturní výchovy na škole, ve škole s nižším zastoupením menšin, jsem se pouze náhodou, především prostřednictvím pozorování a prostudování internetových stránek školy, dozvěděla o pestrých multikulturních akcích a projektech na této škole. Nicméně, i přesto, že se zde multikulturní prvky vyskytují spíše náhodně než záměrně, nezůstává tato škola, oproti srovnávané škole, v ničem pozadu.

Ve škole s vyšším zastoupením žáků pocházejících z menšin je každoročně pořádán celoškolní projekt, o kterém se dá říci, že je velmi multikulturně zaměřen a účinně využívá přítomnosti menšin na této škole. Například v loňském roce byl projekt zaměřen na poznávání kultur, zvyků, památek a zajímavostí národů různých zemí. Žáci se v rámci tohoto projektu zabývali tématy, jako je bohatství kultur, odlišnosti lidí, sousedé, hudební a gastronomická rozmanitost apod.

„...tam jsme měli různé přednášky hlavně třeba i od těch dětí, co z různých menšin a národností jsou... Vybrali jsme si pohádky romské, čínské, eskymácké a pak jsme je srovnávali a propojili to i s výtvarkou, tak jsme k tomu vytvořili i ilustrace a povídali jsme si o těch odlišnostech.“ (Respondent č. 6)

Letošní projekt je zaměřen na poznání naší vlasti, konkrétně hlavního města Prahy.

Je přirozené, že ve škole s vyšším zastoupením menšin je o něco častěji využíváno přítomnosti žáků pocházejících z odlišných kulturních skupin k obohacení výuky a častěji se zde také setkávají s projevy netolerance a konflikty mezi žáky. Tyto rozdíly však souvisí s tím, že je zde přirozeně více příležitostí pro využívání zkušeností žáků a pro kulturní střety. Vzhledem k poměru počtu žáků z menšin na obou školách nejsou tyto rozdílnosti příliš významné.

Škola s vyšším zastoupením menšin se odlišuje projektem Český jazyk pro cizince, prostřednictvím kterého podporuje začlenění dětí z cizojazyčného prostředí do výuky a kolektivu.

Oproti tomu škola s nižším zastoupením menšin vyniká v oblasti multikulturní výchovy díky zřízení tzv. Žákovského parlamentu, jehož prostřednictvím se, v rámci rozvoje demokratického prostředí, mohou i samotní žáci podílet na chodu školy. Tato

škola dokonce spolupracuje s Policií ČR na projektu, jehož cílem je zvyšovat právní vědomí žáků a ovlivňovat děti v oblasti hodnot a postojů.

15.3.2 Nedostatky multikulturní výchovy a možnosti jejich řešení

Jako nejvýznamnější faktor, který omezuje efektivitu multikulturní výchovy, jsem identifikovala média. Média, jako je televize či internet, jsou pro žáky hlavním zdrojem informací o odlišných sociokulturních skupinách. Z tohoto zdroje žáci čerpají mnohem více informací než z učebnic a školní výuky či ze samotného kontaktu s odlišnými národnostmi. To, že média mohou podávat zkreslené, neúplné a negativně laděné informace si pedagogové uvědomují a často uvádějí média jako překážku pro výuku multikulturní výchovy. Jejich slova potvrzuje i výzkum agentury Newton Média z roku 2008, který byl zaměřen na zobrazování národností žijících v České republice v českých médiích. „U vybraných čtyř národností (Ukrajinci, Vietnamci, Mongolové, Bulhaři) dominoval zejména neutrální (51 %) a problematický tón příspěvků (44 %), pozitivní příspěvky byly v menšině (5 %).“ (Newton Média, 2009: 3) V případě Vietnamců a Ukrajinců se nejčastěji psalo o jejich nelegálních pobytech či práci a jiné trestné činnosti, u Bulharů pak byla nejčastěji zmiňována prostituce a nelegální migrace. (Newton Média, 2009: 3-5) Poměr získávání informací z média a ze školy, by měl být přinejmenším vyrovnanější, pokud možno ve prospěch školy.

Určitý prostor pro zkvalitnění multikulturní výchovy bych rovněž viděla v přípravě pedagogů na univerzitách, a nejen já, ale i mnozí z dotázaných učitelů:

„Myslím si, že tenkrát se to tolik neřešilo, že v současné době, vzhledem k tomu, že i v médiích je hodně informací a ten učitel s tím musí pracovat, tak by bylo vhodné, aby určitě na začátku studia se tomu věnovala větší pozornost.“ (Respondent č. 2)

Ovšem je nutné podotknout, že pedagogové mají zkušenosti z různých období a z různých fakult, není tedy možné přesně určit, jaká je situace právě nyní na konkrétních fakultách.

Dalším důležitým faktorem limitujícím efektivitu multikulturní výchovy je nezájem žáků o tuto problematiku. Je smutné, že ačkoli žáci nehodnotí své znalosti jako příliš dobré, nemají zájem o jejich rozšíření a považují své slabé informace za dostačující pro život v multikulturní společnosti. Zájem žáků by se mohl zvýšit upřednostňováním výukových metod, které žáci preferují, před těmi méně oblíbenými,

jako jsou diskuze s pedagogy, kterých pedagogové hojně využívají, neboť je považují za jednu z nejlepších metod pro výuku multikulturní výchovy. Nakonec sami pedagogové sdělili, že je tato metoda velmi komplikována příliš velkým množstvím žáků ve třídách.

Pedagogové rovněž vidí překážku ve zvýšení efektivity multikulturní výchovy ve výchově v rodině, odkud si žáci přinášejí předsudky, ovšem z dalšího šetření vyplynulo, že rodina a příbuzní nemají v tomto ohledu pro žáky téměř žádnou informační hodnotu.

Drobný problém je i ve výukových materiálech, které mají učitelé k dispozici a které mnohdy nespĺňují cíle multikulturní výchovy. Zároveň není snadné za tyto materiály nalézt plnohodnotnou náhradu ze strany neziskového sektoru.

Z rozhovorů je zřejmé, že pedagogové nemají snadnou práci, multikulturní výchova v sobě zahrnuje velmi citlivá témata. Pedagogové musí být neustále ostražití a reagovat na jakýkoli negativní podnět ze strany žáků. Multikulturní výchova se týká názorů, pocitů a postojů, které bývají na druhém stupni základních škol již poměrně stabilní a bývá dosti obtížné je jakkoli ovlivňovat. Pedagog nikdy neví, kam může diskuse s dětmi o odlišnostech a rasách zajít, neví, na jaké předsudky či negativní zkušenosti může u dětí narazit. Není snadné takový rozhovor se žáky vést, usměrňovat ho a nevědět, kam až může zajít a na jaký střet názorů se připravit. Proto si všichni, kdo se přesto o multikulturní výchovu pokoušejí, zaslouhují velké uznání.

Závěr

Tato práce pojednává o systému multikulturní výchovy (MKV) a její implementaci v praxi, především na druhém stupni českých základních škol, v kontextu postojů veřejnosti k odlišným skupinám, historického vývoje a složení obyvatelstva České republiky.

Ačkoli je česká společnost, vzhledem k ostatním evropským zemím, poměrně homogenní, přesto se potýká s negativními náladami a konflikty z důvodu sociokulturní odlišnosti, což může být způsobeno dlouhodobou izolací země v minulosti. Výzkumy veřejného mínění dokládají, že postoje vůči menšinám jsou značně negativní, imigrace je vnímána jako zátěž a převládá požadavek přizpůsobení migrantů majoritní kultuře. Intolerantní nálady ve společnosti mohou vyústit v násilné konflikty a otevřené projevy nesnášenlivosti. Rozmanitost naší společnosti se, v důsledku přílivu imigrantů, neustále zvyšuje a na základě prognóz do budoucna se nadále zvyšovat bude. Je proto nezbytné připravit budoucí generace na život v pluralitní společnosti, seznámit je s odlišnostmi a naučit je respektu vůči nim prostřednictvím multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova se v ČR objevila v 90. letech a následně se stala součástí Rámcových vzdělávacích programů (RVP) coby průřezové téma, ale jelikož je poměrně novou oblastí, potýká se s mnoha nedostatky. Problematické je již terminologické označení a obsahové vymezení, které se v publikacích rozchází, což spolu s nedostatečnou kontrolou praktické činnosti v této oblasti způsobuje, že multikulturní výchova zůstává především na teoretické úrovni. I v případě, že je řádně aplikována v praxi, je velmi problematické zhodnotit její přímý efekt. Rovněž segregace některých etnik (především romských žáků) multikulturní výchovu nepodporuje a kritizována je také nedostatečná metodická podpora ze strany státu a nedostatek výukových materiálů. Vlastní průzkum mezi pedagogy ukázal, podobně jako výsledky studie Dany Moree - *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the czech classroom*, že mezi nejčastější omezení výuky multikulturní výchovy patří strukturální překážky, nedostatek materiálů pro výuku, předsudky žáků, kurikulum a čas (Moree, 2008). Řada odborníků také kritizuje špatnou připravenost pedagogů - mnoho z nich, vzhledem k historii naší země, nemá interkulturní zkušenosti. Podle odborníků činí pedagogům potíže při zařazování MKV její nejasné vymezení, neztotožnění se s jejími zásadami, či jednoduše z důvodu její

neznalosti. Pedagogové často nevnímají multikulturní výchovu jako prevenci a výuku pro všechny žáky, ale mylně pouze jako výuku související s menšinami, se kterou začínají až ve chvíli, kdy vlivem nárůstu menšin vznikne problém (Průcha, 2001; Moree, 2008).

Na základě tohoto předpokladu byla v této práci formulována hypotéza, že zastoupení menšin ve škole ovlivňuje průběh multikulturní výchovy. Vlastní výzkum se zaměřil i na další aspekty a slabá místa, ale především obecně na to, jaký je systém zajištění multikulturní výchovy na druhém stupni základních škol, což je hlavní výzkumná otázka. Pro její zodpovězení bylo formulováno několik specifických, dílčích výzkumných otázek:

- 1) Jaká je připravenost a aktivita pedagogů v oblasti multikulturní výchovy na českých základních školách?
- 2) Jaká je aktivita státu a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy v ČR?
- 3) Jaký je stav znalostí a postojů českých žáků ve vztahu k menšinám a jejich hodnocení multikulturní výchovy?
- 4) Ovlivňuje výuku multikulturní výchovy zastoupení menšin ve třídě / škole?

Odpovědi na tyto otázky byly hledány prostřednictvím analýzy dokumentů a vlastního empirického výzkumu na dvou pražských základních školách, kdy jedna ze škol byla vybrána tak, aby zde bylo vyšší zastoupení národnostních menšin.

Co se týče první otázky, tak je možné konstatovat, že pedagogové jsou poměrně dobře informováni o významu a obsahu multikulturní výchovy. To, že jsou informováni, je však čistě jejich zásluha, neboť až na jednu výjimku se nikdo z dotázaných během studia na pedagogické fakultě s MKV nesetkal a všichni si doplňovali informace z vlastní iniciativy - částečně se tak potvrdil deficit v pregraduální přípravě pedagogů. Potvrdila se i možnost výše zmíněného nesouladu mezi praxí a teorií - pedagogové přiznali, že záleží pouze na nich, zda se budou řídit RVP a zda vůbec, popřípadě jak budou MKV zařazovat do výuky. Navzdory tomu, všichni vyučující multikulturní výchovu ve svých předmětech přirozeně praktikují a to nejčastěji prostřednictvím diskuse s žáky či týmové spolupráce žáků. Dále žákům předkládají filmy a dokumenty týkající se menšin, lidských práv a demokracie, navštěvují s dětmi divadelní představení s multikulturní tematikou, vedou je k vyhledávání informací z MKV na internetu a k hraní rolí. Poměrně zdatně také pedagogové dokáží při výuce využít přítomnosti žáků z odlišných sociokulturních

skupin. Učebnice si často z vlastní vůle doplňují o materiály neziskových organizací, či materiály metodického portálu RVP, další informace a materiály aktivně hledávají na internetu, v novinových, časopisových článcích nebo ve vlastních knihovnách.

Aktivita pedagogů a tedy efektivita MKV je omezována například předsudky žáků, informacemi z médií, která jsou pro žáky hlavní zdrojem informací a nevyhovujícími či špatně dostupnými výukovými materiály. Dále komplikuje multikulturní výchovu nedostatek času pedagogů na přípravu, velké množství žáků ve třídě, které limituje diskusi a celkové společenské klima a nastavení politiky. Dalším faktorem je nezájem žáků o problematiku.

Práce dále analyzovala aktivitu státu a neziskového sektoru v oblasti multikulturní výchovy. Stát prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) odpovídá za zajištění základního vzdělání - zřizuje a ruší školy a zajišťuje, často kritizovanou, přípravu pedagogů. MŠMT vydává rámcové vzdělávací programy, které stanovují cíle, obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, vymezují způsob hodnocení výsledků žáků a jsou závazné pro tvorbu učebních materiálů. Stát tedy stanovuje cíle, obsah MKV, jejichž velmi obecné pojetí bývá také terčem kritiky. Následně stát kontroluje kvalitu výuky, naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s RVP. Jako metodickou podporu pro pedagogy, zřizuje Národní ústav pro vzdělávání ve spolupráci s MŠMT pouze Metodický portál RVP, který je navíc založen jen na vzájemné výměně informací a materiálů mezi pedagogy, tedy na jejich aktivitě.

Mezeru v poskytování osvěty a metodických materiálů naštěstí zaplňují neziskové organizace, i tyto materiály si však pedagogové musí občas upravovat, či o nich nevědí z důvodu nedostatečné propagace. Z neziskových organizací má v oblasti multikulturní výchovy nejvýznamnější přínos organizace Člověk v tísni, která v rámci vzdělávacího programu Varianty, který byl, mimo jiné, důležitý pro definování MKV v reformních dokumentech, poskytuje informační servis a metodickou podporu, kurzy, semináře a workshopy pro pedagogy. Dále organizace na svých webových stránkách uveřejňuje tematické novinové články, seznam doporučené literatury a odkazy, vydává výukové materiály a příručky. Také se věnuje výzkumné činnosti, evaluaci vládních aktivit či tvorbě mediálních kampaní a pořádání dokumentárních filmových festivalů. Dalším významným projektem z oblasti neziskového sektoru je projekt Czechkid, který originální formou, a to prostřednictvím dialogů, vybízí ke kritickému myšlení, spojuje

MKV s konkrétními tématy a tím poskytuje metodickou podporu pro pedagogy. Příkladem dalších organizací může být organizace META, Liberecké romské sdružení, ARPOK a další.

A jaké jsou výstupy MKV, tedy stav znalostí a postoje žáků na druhém stupni základních škol ve vztahu k menšinám a jejich hodnocení MKV? Znalosti žáků je možné hodnotit jako průměrné až dobré, na základě množství a pestrosti uváděných informací a četnosti odpovědi „nevím“. Se znalostmi v oblasti lidských práv jsou na tom žáci o poznání hůře. Více než polovina nezná žádný dokument týkající se lidských práv. Nepříliš dobrá je situace v oblasti postojů k menšinám. Negativní postoje a stereotypy se vyskytují u všech národnostních skupin s výjimkou Židů. Nejvíce negativně jsou vnímáni Romové, kteří jsou spojováni s krádežemi a nevychovaností a následně Arabové spojováni s terorismem. Ukrajince zase žáci vnímají pouze jako levnou pracovní sílu. Postoje žáků pravděpodobně utvářejí média, coby nejvyužívanější zdroj informací, který je zhruba dvakrát tak významnější než škola a učebnice. Pouze zanedbatelný počet žáků získává informace o jiných kulturách jinde (v rodině, od kamarádů či vlastní zkušeností). Pozoruhodné je, že kontaktem s odlišnými menšinami získává znalosti zhruba stejný poměr žáků na obou školách, ačkoli by se očekával významnější rozdíl ve prospěch školy s vyšším zastoupením jiných národností. Pokud žáci získávají informace ve škole, pak nejčastěji v hodinách občanské výchovy a dějepisu. Mezi nejoblíbenější výukové metody patří sledování filmů či používání internetu k vyhledávání informací a komunikaci. Nejméně oblíbenými metodami jsou samostatná práce a diskuse s pedagogy, což je zároveň pedagogy nejčastěji využívaná metoda. Přestože žáci považují své znalosti za průměrné až špatné, většina z nich nemá zájem dozvědět se ve škole více. Jejich zájem by mohlo zvýšit používání jimi oblíbených výukových metod.

Odpověď na poslední výzkumnou otázku, tedy zda ovlivňuje MKV zastoupení menšin ve třídě/škole, je záporná. Hypotéza o tom, že vyšší zastoupení žáků pocházejících z odlišných sociokulturních skupin ovlivňuje výuku MKV, se nepotvrdila. Rozdíly na jednotlivých školách jsou pouze dílčí a ne příliš významné. Je přirozené, že ve škole s vyšším zastoupením menšin pedagogové o něco více využívají zkušeností žáků cizí národnosti ve výuce, rovněž se v této škole o něco více setkávají

s projevy rasismu a netolerance ze strany žáků. Ovšem tyto rozdíly nejsou příliš významné, vezmeme-li v úvahu, že počet žáků cizí národnosti je v této škole o mnoho vyšší a je tedy mnohem více příležitostí k využití jejich zkušeností a ke střetu kultur a odlišných názorů. Pedagogové ze školy s větším zastoupením žáků z menšin zařazují MKV do výuky o něco více cíleně, zatímco pedagogové ze srovnávané školy ji zařazují spíše nahodile, pokud ve výuce narazí na vhodné téma. Stejná je situace i v případě celoškolských projektů, do kterých škola s vyšším zastoupením menšin vědomě vybírá témata tak, aby využila přítomnosti a zkušeností žáků jiných kultur a podpořila jejich soužití s ostatními žáky. Ve srovnávané škole se rovněž pořádá mnoho zajímavých akcí s multikulturálními prvky, ty se však opět objevují náhodně a nezáměrně a pedagogové je nevnímají jako součást multikulturální výchovy.

Skutečnost, že se v tomto případě předpoklad odlišnosti výuky nepotvrdil, neznamená, že v jiném případě tomu nemůže být jinak. To by odhalil až rozsáhlejší výzkum více případů, což však nebylo v možnostech této práce.

V oblasti multikulturální výchovy je stále co zlepšovat, a to jak na úrovni praxe a její podpory ze strany státu, tak například v oblasti výzkumu či přípravy pedagogů. Avšak, jak se ukázalo, upřímná snaha pedagogů, která je tím nejdůležitějším aspektem, spolu s podporou ze strany neziskových organizací může tyto nedostatky překonat a dopomoci k naplnění cílů multikulturální výchovy.

Summary

This diploma thesis deals with multicultural education in Czech middle schools in a context of public's attitude to different minorities, historical development and the structure of population. In spite of the fact that the Czech Republic is relatively homogenous there are quite negative attitudes to different ethnic, national or religious groups. Public opinion researches expose that Czech society is intolerant to differences, quite xenophobic and see migration as a problem. It's probably caused by long-term isolation of the country in the past. These feelings could be very dangerous because the number of immigrants and thus the diversity in our society is permanently rising. Multicultural education is the way to learn how to live in a plural society, to learn tolerance, respect and cooperation with the different others. In Czech Republic multicultural education appeared in the nineties of the 20th century. It's a new discipline without clear terminology, clear definition and with many other defects in practice (the lack of educational materials and control of multicultural education in practice, unsatisfactory training of teachers and so on). The aim of this diploma thesis is to explore these defects, but not just defects, and discover how multicultural education works in practice. I chose multiple case study (semi-structured interviews, questionnaires, document analysis etc.) as a research strategy in this qualitative research, to compare two Prague's schools while one of them is with a higher number of minorities.

The aim is to find out activities of state, non-governmental sector and teachers and possible shortcomings in multicultural education, to explore results of multicultural education that means knowledge of students and to find out whether the number of minorities in school could affect multicultural education. This hypothesis wasn't validated in the research. Different number of minorities in school doesn't affect the education; there are only partial and not much important differences between schools. If we're talking about the activities and preparedness of teachers, I must confess, they are relatively well informed about multicultural education, but they gain these information on their own initiative, because they didn't gain them at university. Teachers are very active in multicultural education, they discuss with students, prepare films or document for them, visit theatre performances with them, they utilize experiences of pupils of different nationality, prepare educational materials etc. State is responsible for ensuring

the basic education; state defines the aims, content, scope and conditions of education and also controls the quality of education. In the state sector there is a lack of methodical support that is relatively satisfactorily ensured by non-governmental sector as a complement to state. The results of multicultural education are average to good informed pupils unfortunately with relative negative attitudes to minorities and poor knowledge about documents of human rights. It's necessary to add that pupil's attitudes are more than by school shaped by media as the most important source of information.

There is still room for improvements in multicultural education, for example at the level of practice, state's support or in the field of research and teachers' education. However the teacher's effort, as the most important aspect, with the support of the non-profit organizations can overcome these obstacles and fulfill the objectives of multicultural education.

Použitá literatura

ALEXANDER, J. C., 2006. Promýšlení „způsobu začlenění“: asimilace, napojování a multikulturalismus jako varianty občanské participace. In Radim Marada (ed.). *Etnická různorodost a občanská jednota*. Brno: CDK, 2006. s. 49-71. ISBN 9-788073-251116.

BALABÁNOVÁ, Helena a kol., 1999. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub, 1999. 558s. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, Jaroslav (ed.), 2005. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. 302 s. ISBN 80-902972-8-5.

BARŠA, Pavel, 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1999. 347 s. ISBN 80-85959-47-X.

BARŠOVÁ, Andrea; BARŠA, Pavel, 2005. *Přistěhovalectví a liberální stát. Imigrační a integrační politika v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005. 308 s. ISBN: 80-210-3875-6.

BARŠOVÁ, Andrea; BARŠA, Pavel, 2008. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 48-58. ISBN. 978-80-7367-182-2.

BERELSON, Bernard, 1971. *Content analysis in communication research*, New York: Hafner, 1971. 220 s.

BORÁK, Mečislav, 2005. Problematika menšin ve studijním programu Slezské univerzity v Opavě. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 27-30. ISBN 80-902972-8-5.

DĚDIČ, Miroslav, 2005. Problémy s adaptací na školní prostředí. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 30-31. ISBN 80-902972-8-5.

Diderot: Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997. Sv. 1, a/f. Praha: Nakladatelský dům OP Diderot, 1997. 787s. ISBN 80-85841-17-7.

Diderot: Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997. Sv. 3, m/r. Praha: Nakladatelský dům OP Diderot, 1997. 740s. ISBN 80-85841-17-7.

Diderot: Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997. Sv. 4, ř/ž. Praha: Nakladatelský dům OP Diderot, 1997. 717s. ISBN 80-85841-17-7.

DLUHOŠOVÁ, Helena, 2008. Integrace cizinců v České republice. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 75-87. ISBN. 978-80-7367-182-2.

- FLICK, Uwe; von KARDORF, Ernst; STEINKE, Ines (eds), 2004. *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004. 447 s. ISBN 0 7619 7374 5.
- FLICK, Uwe; von KARDORF, Ernst; STEINKE, Ines. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In FLICK, Uwe; von KARDORF, Ernst; STEINKE, Ines (eds). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004, s. 3-11, ISBN 0 7619 7374 5.
- FRIŠTĚNSKÁ, Hana, 2008. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 12-34. ISBN. 978-80-7367-182-2.
- GIDDENS, Anthony., 1999. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595s. ISBN 80-7203-124-4.
- GRANT, Carl A.; PORTERA, Agostino (eds.), 2011. *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge. 2011. 351 s. ISBN 0-203-84858-6
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408s. ISBN 80-7367-040-2.
- CHALOUPKOVÁ, Jana; ŠALAMOUNOVÁ, Petra, 2006. Postoje k imigrantům a dopadům migrace v evropských zemích. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. Vol. 42, No. 1: 57–80.
- JANOUSEK, Jaromír.; HOSKOVEC, Jiří.; ŠTIKAR, Jiří., 1993. *Psychologický výkladový atlas*. Praha: Karolinum, 1993, 281s. ISBN 80-7066-716-8.
- JIRASOVÁ, Martina; POSPÍŠIL, Milan; SULITKA, Andrej, 2008. Národnostní menšiny v České republice. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 89-122. ISBN. 978-80-7367-182-2.
- JOPPKE, Christian, 2004. The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy. *The British Journal of Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 55, No. 2. ISSN 0007-1315.
- KOCOUREK, Jiří, 2008a. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008a. s. 34-42. ISBN. 978-80-7367-182-2.
- KOCOUREK, Jiří, 2008b. O čem je multikulturní výchova? K metodě a obsahu. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008b. s. 183-188. ISBN. 978-80-7367-182-2.
- KOPAL, Jiří., 2007. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové*

legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství). Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007. 213 s.

KROUPOVÁ, Alena (ed.), 2006. *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK, 2006. 118s. ISBN 80-903623-1-1.

KROUPOVÁ, Alena, 2006. Tolerance v multikulturním prostředí střední Evropy. In KROUPOVÁ, Alena (ed.). *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK, 2006. s. 5-8. ISBN 80-903623-1-1.

LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef, 2005. Multikulturní výchova vo vztahu k národnostným menšinám v modernej edukácii. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 67-73. ISBN 80-902972-8-5.

LOMNICKÝ, Igor, 2005. Koncepcia a metodika etickej výchovy pre pluralitnú spoločnosť. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 73-78. ISBN 80-902972-8-5

MANN, Arne B., 2005. Faktor etnicity při vzdělávání rómských žiaků. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 216-220. ISBN 80-902972-8-5.

MAYRING, Philipp, 2004. Qualitative Content Analysis. In FLICK, Uwe, von KARDORF, Ernst, STEINKE, Ines (eds). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004. s. 266-269. ISBN 0 7619 7374 5.

MODOOD, Tariq, 2007. *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press, 2007. 193 s. ISBN 13: 978-07456-3288-9.

MOREE, Dana, 2008. *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the czech classroom*. Benešov: EMAN, 2008. 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6.

MOREE, Dana a kolektiv autorů programu Varianty, 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

MÜLLEROVÁ, Petra, 2008. Vietnamské etnikum v České republice. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 134-146. ISBN. 978-80-7367-182-2.

MURDOCK, George Peter, 1981. *Atlas of World Cultures*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1981. 160 s. ISBN 0-8229-3432-9.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 437s. ISBN 80-200-0625-7.

PEŘICH, Václav a kol., 2008. Modelové kurikulum multikulturní výchovy a metodologie tvorby individuálního kurikula pro základní školy. In ŠÍŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 189-213. ISBN. 978-80-7367-182-2.

POLÁKOVÁ, Eva, 2005. Efektivně metody medzietnického výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v multikultúrnom prostredí. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdelávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 97-107. ISBN 80-902972-8-5.

PORTERA, Agostino, 2011. Intercultural and Multicultural education: Epistemological and Semantic Aspect. In GRANT, Carl A., PORTERA, Agostino (eds.). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, 2011. s. 12-33. ISBN 0-203-84858-6.

PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PUNCH, Keith F., 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

SAPÍK, Miroslav, 2006. Globalizace a perspektivy evropského vzdělávání k toleranci a multikulturní výchově. In KROUPOVÁ, Alena (ed.). *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK, 2006. s. 26-34. ISBN 80-903623-1-1.

STEINKE, Ines, 2004. Quality criteria in Qualitative Research. In FLICK, Uwe; von KARDORF, Ernst; STEINKE, Ines (eds.). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004, s. 184-190, ISBN 0 7619 7374 5.

SVOBODA, Zdeněk, 2005. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdelávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 140-145. ISBN 80-902972-8-5.

ŠIMÁKOVÁ, Dagmar, 2005. Metodické přístupy v interkulturní výchově. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdelávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 146-148. ISBN 80-902972-8-5.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana (ed.), 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN. 978-80-7367-182-2.

ŠVANDOVÁ, Tereza, 2005. Postoje žáků české primární školy v interkulturních souvislostech. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdelávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 149-153. ISBN 80-902972-8-5.

Velký sociologický slovník, 1996. Sv. 1. Praha: Academia, 1996. 747s.

VESELÝ, Arnošt; NEKOLA, Martin (eds.), 2007. *Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

VOJTOVÁ, Petra, 2005. Metody výchovy a vzdělávání v interkulturním kontextu. In BALVÍN, Jaroslav (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 87-94. ISBN 80-902972-8-5.

WOLFF, Stephan, 2004. Analysis of Documents and Records. In FLICK, Uwe, von KARDORF, Ernst, STEINKE, Ines (eds). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004, s. 284-289. ISBN 0 7619 7374 5.

YIN, Robert K., 2003. *Applications of case study research*, Thousand Oaks: Sage, 2003, 173s. ISBN 0-7619-2551-1.

ZHANG, Yan; WILDEMUTH, Barbara M., 2009. Qualitative analysis of content. In WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. 421s. ISBN 1591585031.

Elektronické zdroje:

BAXTER, Pamela; JACK, Susan, 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study design and implementation for novice researchers, *The Qualitative Report* [online]. 13(4): 544-559. Dostupné z: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR-4/baxter.pdf>>

GABAL, Ivan, 2004. *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*. Praha, říjen 2004. 25 s. Výzkumná zpráva. Ivan Gabal, Analysis a Consulting. Dostupné z: <<http://www.gac.cz/cz/nase-prace/zakazky-1994-2004>>.

ČERVENKA, Jan, 2011. *Postoje české veřejnosti k cizincům – březen 2011*. Praha, duben 2011. 4 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101136s_ov110419.pdf>

ČERVENKA, Jan, 2008. *Postoje české veřejnosti k cizincům*. Praha, duben 2008. 5 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100779s_ov80429.pdf>

Člověk v tísni. 2011a. *Co je interkulturní vzdělávání (IKV)* [online]. [cit. 2011-11-29]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=7>>.

Člověk v tísní. 2011b. *Projekty – Interkulturní vzdělávání* [online]. [cit. 2011-12-28]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=11>>.

Člověk v tísní. 2011c. *Informační a vzdělávací projekty* [online]. [cit. 2011-12-28]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=115>>.

ČSÚ, 2004. *Populační prognóza ČR do r. 2050*. Praha, červen 2004. 21 s. Výzkumná zpráva. Český statistický úřad. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/B0001D6145/\\$File/4025rra.pdf](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/B0001D6145/$File/4025rra.pdf)>.

ČSÚ, 2005. *Národnostní složení obyvatelstva – kap. 2 - Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky v roce 2001 a jejich změny za posledních 10 let*. Praha, prosinec 2005. 22s. Výzkumná zpráva. Český statistický úřad. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FD457/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FD457/$File/Kapitola2.pdf)>.

ČSÚ, 2010. *Cizinci v ČR 2010 – Vzdělávání cizinců*. Praha, prosinec 2010. 3 s. Výzkumná zpráva. Český statistický úřad. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/FB0042B463/\\$File/141410k4cj.pdf](http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/FB0042B463/$File/141410k4cj.pdf)>.

ČSÚ, 2011a. *Cizinci v ČR – Počet cizinců v ČR* [online]. 17.5.2011a [cit. 2011-08-5]. Dostupné z:< http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu>.

ČSÚ, 2011b. *Cizinci v ČR - Vzdělávání* [online]. 6.4.2011b [cit. 2011-08-5]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani>.

ČSÚ, 2011c. *Cizinci podle typu pobytu a pohlaví - 25 nejčastějších státních občanství - k 31. 5. 2011* [online]. 31.5.2011c [cit. 2011-08-5]. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/DA004F0DD0/\\$File/c01t03.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/DA004F0DD0/$File/c01t03.pdf)>.

GABAL, Ivan, 2004. *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*. Praha, říjen 2004. 25 s. Výzkumná zpráva. Ivan Gabal, Analysis a Consulting. Dostupné z: <<http://www.gac.cz/cz/nase-prace/zakazky-1994-2004>>.

Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002. *Obsahová analýza učebnic pro základní školy - Závěrečná zpráva*. Praha, leden 2002. 33s. Výzkumná zpráva. Projekt Varianty. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_147.pdf>.

LEONTIYEVA, Yana, 2006. *Postoje k imigrantům v České republice a v Evropě*. SDA Info – Informační bulletin Sociologického datového archivu [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, srpen 2006, VIII (2), s. 7-9 [cit. 2011-9-29]. ISSN 1212-995X. Dostupné z: <<http://archiv.soc.cas.cz/articles/cz/14/SDA-Info.html>>

LEONTIYEVA, Yana, 2009. *Imigranti v ČR – jsou přínosem nebo zátěží?* *Socioweb* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 12/2009, s. 7-11. [cit. 2010-11-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/173_soc.web._12_09.pdf>.

LEONTIYEVA, Yana; VÁVRA, Martin, 2009. Postoje k multikulturnímu soužití a kulturnímu přizpůsobení cizinců. *Socioweb* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 12/2009, s. 11-13. [cit. 2010-11-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/173_soc.web._12_09.pdf>.

Liberecké romské sdružení. *Multikulturní výchova* [online]. [cit. 2011-05-09]. Dostupné z: <<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/>>.

Newton Media, 2009. Mediální obraz cizinců v ČR v roce 2008. Praha: listopad 2009, 7 s. Výzkumná zpráva. Agentura Newton Media. Dostupné z: <http://aa.ecn.cz/img_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/NMedia_MediálníObrazCizincuVCR_3.pdf>.

ČERVENKA, Jan, 2008. *Postoje české veřejnosti k cizincům*. Praha, duben 2008. 5 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100779s_ov80429.pdf>

PROCHÁZKOVÁ, Klára, 2007. *Vztah k jiným národnostem I*. Praha, leden 2007. 2 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100637s_ov70108.pdf>

REZKOVÁ, Miluše, 2003. *Jak jsme tolerantní*. Praha, březen 2003. 4 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100199s_ov30324.pdf>

TABERY, Paulína, 2009. *Názory české veřejnosti na cizince v České republice*. Praha, květen 2009. 4 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100913s_ov90518.pdf>

VÁVRA, Martin. 2009. Sympatie k národům a národnostem. *Socioweb* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 12/2009, s. 3-4. [cit. 2010-11-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/173_soc.web._12_09.pdf>.

VESELSKÝ, Michal, 2009. *Kdo je to cizinec?* Praha, duben 2009. 4 s. Tisková zpráva. CVVM, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100893s_ov90410b.pdf>

Legislativní dokumenty:

Aktualizovaná koncepce integrace cizinců – Společné soužití. Usnesení vlády ČR č. 99 ze dne 9. února 2011. MV ČR, 2011 [online]. [cit. 2011-8-6]. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/DA0029679A/\\$File/koncepce_2011.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/DA0029679A/$File/koncepce_2011.pdf)>

Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT ČR, 2001.

Koncepce integrace cizinců v roce 2005 a její další rozvoj přijatá usnesením vlády ČR č. 126 ze dne 8. února 2006. [online]. [cit. 2011-5-27]. Dostupné na [www: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_aktualizovana.pdf>](http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_aktualizovana.pdf)

MPSV, 2004. *Mechanismy sociální soudržnosti, stratifikace a role sociálního státu.* Sv. 1 (Výzkumný projekt VaV-ZVZ MS6-2 zadáný Ministerstvem práce a sociálních věcí), Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2004. 116 s. ISBN 80-86552-85-3

MV ČR, 1997. *Zpráva o postupu státních orgánů při postihu trestných činů motivovaných rasismem a xenofobií (1997),* [online]. [cit. 2011-9-29]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/extremis/zprava/zprava.htm#uvod>>

Výzkumný ústav pedagogický, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* Praha, 2004 [online]. [cit. 2011-10-29] Dostupné z: <http://svp.zs-studanka.cz/svp_files/rvp_zv.pdf>.

Výzkumný ústav pedagogický, 2007a. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* Praha, 2007a [online]. [cit. 2011-10-29] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Výzkumný ústav pedagogický, 2007b. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1.9.2010)* Praha, 2007b [online]. [cit. 2011-10-29] Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.

Zpráva o realizaci Koncepce integrace cizinců v roce 2009 a návrh dalšího postupu. Usnesením vlády č. 224 ze dne 22. 3. 2010. MV ČR, 2009 [online]. [cit. 2010-12-27]. Dostupné z: <<http://www.cizinci.cz/files/clanky/537/usneseni16022009.pdf>>

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – ve znění pozdějších předpisů

Seznam tabulek a obrázků:

Obrázek č. 1 – Strom problémů.....	str. 27
Obrázek č. 2 – Multikulturalismus a multikulturní výchova.....	str. 35
Tabulka č. 1 – Postoje žáků základních škol (ŠVANDOVÁ, 2005).....	str. 57
Tabulka č. 2 – Rozložení zkoumaného vzorku – pedagogové.....	str. 68
Tabulka č. 3 – Rozložení zkoumaného vzorku – žáci.....	str. 82

Příloha

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam otázek pro rozhovory s pedagogy (seznam otázek)

OTÁZKY PRO PEDAGOGY

- 1) Jak Vy osobně vnímáte multikulturní výchovu a její význam pro současnou českou společnost?
- 2) Vzpomínáte si, zda jste se setkal/a s MKV v průběhu studia na pedagogické fakultě či v souvislosti s nějakou přednáškou či školením v rámci Vašeho postgraduálního vzdělávání?
- 3) Zařazujete prvky MKV nějakým způsobem do výuky Vašeho / Vašich předmětů / předmětů?
 - pokud ANO: a) Jak zhruba často?
 - b) Jaké metody používáte? (klasická-frontální výuka, diskuse, přednášky, hraní rolí, pozvání hostů, týmová spolupráce žáků, samostatná práce žáků, využívání technologií atd.)
 - c) Jaké výukové materiály používáte? (učebnice, materiály neziskových org., internetové portály, atd.)
 - d) Nacházíte nějaká omezení pro výuku MKV? (nedostatek výukových materiálů, času, rodiče, předsudky žáků apod.)
 - pokud NE, tak proč?
 - a) Nacházíte nějaká omezení pro výuku MKV? (nedostatek výukových materiálů, času, rodiče, předsudky žáků apod.)
- 4) Zabýváte se ve výuce otázkami lidských práv?
- 5) Jsou ve Vaší škole (třídách, které učíte) žáci patřící k nějaké menšině?
 - pokud ANO: a) Jaké národnosti?
 - b) Využíváte nějak jejich přítomnosti k výuce MKV?
- 6) Setkal/a jste se někdy ve Vaší škole s projevy rasismu, xenofobie, netolerance (ať už ze strany žáků či pedagogů)?
 - pokud ANO: a) S jakými?
 - b) Jak jste na ně reagoval/a?
- 7) Znáte nějaké internetové portály či organizace zabývající se MKV?
- 8) Věděl/a byste, kde hledat informace (či pomoc) o MKV a jejím začleňování do výuky a metodách výuky?

Příloha č. 2: Dotazník pro žáky (dotazník)

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Výzkum, jehož dotazník držíte v ruce, provádí studenka Věřejná a sociální politika FSV UK mezi žáky dvou tříd druhého stupně ZŠ. Šetření je součástí diplomové práce, která mapuje výuku multikulturní výchovy na druhém stupni českých základních škol.

Tento dotazník je zcela důvěrný. Veškerá data budou zpracována hromadně a anonymně. Na otázky prosím odpovídejte zakroužkovaním písmena odpovědi nebo vypisáním odpovědi slovy či větou. Odpovídejte prosím pravdivě a pomozte číst zadání otázky.

Děkuji za Vaši spolupráci na výzkumu.

1) Jaká je Vaše národnost?

2) Ve 2-4 bodech (slovech či větou) stručně napíšte cokoli, co víte o kultuře (způsob života, jazyk, historie, tradice, zvyky, náboženství, svátky, umění, jaké jsou bytí mezi nimi významné osobnosti, jaký je jejich přínos pro naši společnost atd.) těchto skupin:

a) Romové:

.....
.....
.....
.....

b) Arabové:

.....
.....
.....
.....

c) Židé:

.....
.....
.....
.....

d) Vietnamci:

.....
.....
.....
.....

e) Ukrajinci:

.....
.....
.....
.....

3) O kultuře současných národnostních či náboženských skupin (ne jen těch výše zmíněných) se nejméně dozvídáte:

- a) z médií (televize, internet, časopisy, knihy)
 - b) ze školy a z učebnic
 - c) v rodině a od příbuzných
 - d) od kamarádů
 - e) kontaktem s těmito skupinami
 - f) jiným způsobem
- (vypíšte).....

4) Svě znanosti o kultuře současných národnostních či náboženských skupin považují za:

- a) velmi špatně
- b) špatně
- c) průměrně
- d) dobře
- e) velmi dobře

5) V jakém z těchto předmětů jsou VŠEOBECNĚ nejlépe obsaženy informace o současných národnostních či náboženských skupinách?

- a) Zeměpis
- b) Dějepis
- c) Přírodopis
- d) Český jazyk
- e) Cizí jazyk
- f) Občanská výchova
- g) Výtvarná výchova
- h) Hudební výchova
- i) jiný předmět – jaký:

6) V jakém z těchto předmětů jsou nejlépe obsaženy informace o KULTUŘE, ZPŮSOBU ŽIVOTA, TRADICÍCH A TRADICÍCH současných národnostních či náboženských skupin A JEJICH SOUŽITÍ S VĚTŠINOVOU POPULACÍ ČR?

- a) Zeměpis
- b) Dějepis
- c) Přírodopis
- d) Český jazyk
- e) Cizí jazyk
- f) Občanská výchova
- g) Výtvarná výchova
- h) Hudební výchova
- i) jiný předmět – jaký:
- j) žádný předmět

7) Čtělí byste se ve škole dozvědět více informací o současných národnostních či náboženských skupinách a jejich způsobu života?

- a) ANO
- b) NE

8) Jaký způsob získávání a osvojování těchto informací by Vám nejlépe vyhovoval?

- a) klasická výuka, přednášky
- b) diskuse s pedagogy
- c) hraní rolí
- d) pozvání hostů (odborníků, zástupců menšin) a diskuse s nimi
- e) samostatná práce (referáty apod.)
- f) týmová spolupráce ve skupině
- g) využití technologií (např. filmy, internetová komunikace apod.)
- h) jiný způsob – jaký:

9) Například, jaké znáte národní i mezinárodní dokumenty týkající se lidských práv:

Příloha č. 3: Tabulka kategorií a subkategorií obsahové analýzy (tabulka)

Kategorie	Subkategorie
VNÍMÁNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A JEJÍHO VÝZNAMU PRO SOUČASNOU SPOLEČNOST	
ZKUŠENOSTI S MKV V RÁMCI PREGRADUÁLNÍHO A POSTGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	Pregraduální vzdělávání Přednášky semináře, školení v rámci postgraduálního vzdělávání Zahraniční zkušenosti Zkušenosti z pedagogické praxe
PŘÍKLADY ZAŘAZOVÁNÍ PRVKŮ MKV DO VÝUKY	Zeměpis Výchova ke zdraví Občanská výchova / výchova k občanství Český jazyk dějepis Cizí jazyk Práce třídních učitelů s dětmi Celoškolní projekty
ČETNOST ZAŘAZOVÁNÍ PRVKŮ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH	Zeměpis Výchova ke zdraví Občanská výchova / výchova k občanství Český jazyk dějepis Cizí jazyk
METODY PRO VÝUKU MKV	Diskuse Týmová spolupráce Filmy, dokumenty, videa, divadelní představení Hraní rolí Práce na internetu (vyhledávání informací) Kreslení, výtvarné zpracování, projekce Samostatná práce, vyhledávání informací, referáty Hry Soutěže Prohlížení fotografií Pozvání hostů
VÝUKOVÉ MATERIÁLY	Učebnice Metodické materiály neziskových organizací Materiály z internetu Filmy, dokumenty, videa Články, časopisy, noviny Vlastní knížky Hry
OMEZENÍ VE VÝUCE	Předsudky rodičů, žáků Média

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	Metodické materiály neziskových organizací
	Společenské, politické klima, situace v ČR
	Množství žáků
	Nedostatek času
	Systémové omezení
	Jaké národnosti
ZAŘAZOVÁNÍ PROBLEMATIKY LIDSKÝCH PRÁV	Jejich využívání pro výuku MKV
VÝSKYT ŽAKŮ PATŘÍCÍCH K JINÝM SOCIOKULTURNÍM SKUPINÁM VE TŘÍDÁCH	Ze strany žáků
	Ze strany rodičů
SETKÁNÍ S PROJEVY RASISMU, XENOFIBIE, NETOLERANCE NA ŠKOLE	Ze strany zaměstnanců školy
	Neziskové organizace
	Vlastní materiály
VYHLEDÁVÁNÍ DALŠÍCH INFORMACÍ	internet
	zahraničí
	Televize, pořady, filmy, dokumenty
	Zkušenosti ze styku s jinými národnostmi
	Informace ze státního sektoru
	Články, časopisy, noviny
	Projekty
Oslavy svátků	
ŠKOLNÍ AKCE S MULTIKULTURNÍ TÉMATIKOU	soutěže
	Adopce na dálku
	Filmy, festivaly, dokumenty, divadlo

Zdroj: autorka, 2011