

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

PEDAGOGIKA – SOCIÁLNÍ PRÁCE

MULTIKULTURALISMUS  
A ETNOCENTRISMUS  
V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: Nora Koutecká

Vedoucí práce: Doc. RNDr. Jan Šteigl, CSc.

2010

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne 10. dubna 2010

.....

## **Poděkování**

Vyjadřuji své poděkování paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za její cenné rady a náměty pro mou diplomovou práci a především za její vstřícný a hluboce lidský přístup, který mi pomohl tuto práci dokončit.

## OBSAH

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>2. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....</b>	<b>8</b>
2.1 O MOŽNÝCH PŘÍSTUPECH V POJETÍ KULTURY .....	8
2.2 ČLOVĚK A KULTURA .....	8
2.3 ETNOCENTRISMUS A KULTURNÍ RELATIVISMUS .....	9
2.4 MULTIKULTURNÍ KOMUNIKACE .....	11
<b>3. ETNICKÁ RŮZNOST V KONTEXTU SOUČASNOSTI .....</b>	<b>13</b>
3.1 ETNIKUM A ETNICITA .....	13
3.2 VÝVOJ A FORMY ETNICITY .....	14
3.3 IDENTITA ETNICKÝCH MENŠIN .....	15
3.4 NÁROD A NÁRODNOSTNÍ MENŠINA.....	16
3.5 RASY A RASISMUS .....	17
3.6 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY.....	18
3.7 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY V ČR .....	18
3.8 ROMSKÁ MENŠINA V ČR .....	22
3.8.1 Z historie Romů .....	22
3.8.2 Hodnotový systém a specifické rysy romské mentality.....	25
3.9 VIETNAMSKÁ MENŠINA V ČR.....	27
<b>4. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....</b>	<b>29</b>
4.1 CO JE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	29
4.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ .....	31
4.2.1 Cíle základního vzdělávání.....	32
4.2.2 Klíčové kompetence .....	32
4.2.3 Průřezová témata v RVP ZV .....	33
4.2.4 Průřezové téma Multikulturní výchova.....	34
<b>5. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU .....	38
5.1.1 Předpoklad.....	38

5.2	NÁVRH VÝZKUMNÝCH METOD A TECHNIK.....	38
5.2.1	<i>Metoda dotazníku.....</i>	38
5.2.2	<i>Vlastní dotazník a jeho popis.....</i>	39
5.3	SBĚR DAT A INFORMACÍ.....	40
5.3.1	<i>Jednotlivé kroky sběru a uložení údajů.....</i>	41
5.3.2	<i>Výzkumný vzorek.....</i>	41
5.4	ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ.....	49
5.4.1	<i>Oblast povědomí o národnostech.....</i>	49
5.4.2	<i>Multikulturní výchova ve výuce.....</i>	51
5.4.3	<i>Znalosti a postoje k jiným národnostem.....</i>	52
5.4.4	<i>Znalost terminologie.....</i>	61
5.4.5	<i>K otázce etnocentrismu.....</i>	65
5.4.6	<i>Výsledky šetření u učitelů.....</i>	68
5.5	KOMENTÁŘ K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU.....	72
<b>6.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>74</b>
<b>7.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>76</b>
<b>8.</b>	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>79</b>
8.1	DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ.....	80
8.2	DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. STUPNĚ ZŠ.....	81
8.3	DOTAZNÍK PRO UČITELE.....	82
8.4	PŘÍKLADY OBRÁZKŮ: JAK SI ŽÁCI PŘEDSTAVUJÍ ROMY A VIETNAMCE.....	84

# 1. Úvod

Multikulturní výchovu na základních školách vnímám jako jeden ze základních úkolů současné pedagogické praxe na základních školách. Její význam je v dnešní době mimořádně důležitý. Denně se setkáváme se zprávami o rostoucích nacionalistických tendencích, netoleranci, rasismu a to převážně u mladých lidí. Začít s výchovou a osvětou je potřeba již v mateřských školách, o základních školách ani nemluvě. I to je jeden z důvodů, proč jsem si vybrala téma diplomové práce, které je nanejvýš aktuální, a také dnes často diskutované. Impulsem pro zvolené téma pro mě byla osobně prožitá situace v olomoucké tramvaji, kdy dvě dívky a jeden chlapec středního školního věku komentovali smíšený manželský pár s malým dítětem jdoucí po ulici slovy: „Taková hezká ženská a úplně se zbláznila, vždyť on je černý jak uhlí. To fakt nechápu, a chudák děčko!“ Tato slova ve mně zní dodnes a zamýšlím se nad tím, co vede mladé lidi k tak netolerantním názorům, kde v jejich výchově nastala chyba?

Cílem mé diplomové práce je pokusit se o hlubší vhled do tématu multikulturalismu a etnocentrismu. V předložené diplomové práci se soustředím na otázky etnicity, etnické identity a jejího uchování v globálním světě. Téma se snažím uchopit v kontextu výchovně vzdělávacího procesu v základním školství v České republice.

V teoretické části diplomové práce si kladu za cíl prokázat své schopnosti a dovednosti orientovat se v odborné literatuře a pracovat s ní na dané téma. Úvodní část diplomové práce je věnována teoretickým poznatkům ve třech oblastech: 1. Na základě studia odborné literatury se pokusím vymezit základní pojmy z oblasti multikulturalismu a souvisejících pojmů. 2. Další část je věnována základním pojmům z oblasti etnika, etnicity, etnické identity a etnických menšin. Samostatná kapitola je věnována etickým menšinám, žijícím na území České republiky, zvláště pak problematice romské a vietnamské etnické menšiny. 3. Poslední část se konkrétněji věnuje multikulturní výchově v českých základních školách, jejím ukotvení v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství a

jednotlivým metodám a formám používaným v rámci edukačního procesu na základních školách.

V praktické části předkládané práce jsem se zaměřila na analýzu současné situace v oblasti multikulturní výchovy na základních školách a částečně i na víceletých gymnáziích. Výzkum jsem provedla na vybraných základních školách jak v nižších ročnících, tak mezi žáky 5. - 9. tříd základních škol. Pokusila jsem se o výzkum v oblasti praktického nasazení multikulturní výchovy na základních školách (a víceletých gymnáziích) a jejího vlivu (v rámci možného, avšak nesnadného objektivního posuzování) na žáky. Budu se snažit hledat odpovědi na otázky typu: Jaká je skutečnost v aplikaci průřezového tématu „Multikulturní výchova“ na ZŠ? Jak vnímají samotní učitelé potřebu multikulturní výchovy na ZŠ a jak k ní ve skutečnosti přistupují? Jak napomáhá multikulturní výchova na ZŠ (víceletých gymnáziích) žákům orientovat se v multikulturní společnosti a má multikulturní výchova nějaký vliv na schopnost žáků přijímat a tolerovat jedince odlišné národnosti?

Závěr diplomové práce obsahuje shrnutí výsledků provedených výzkumných šetření a zamyšlení nad současným stavem úrovně multikulturní výchovy na základních školách. Obsahuje rovněž vlastní úvahy nad stavem a úrovní multikulturní výchovy na základních školách s náměty pro její další směřování.

## **2. Vymezení základních pojmů**

### **2.1 O možných přístupech v pojetí kultury**

Jak uvádí Petruciová (2005), definovat slovo kultura je velmi těžké, neboť neskutečná šíře oblastí, kterých se tento pojem dotýká, neumožňuje jasnou a stručnou formulaci.

Termín kultura je, dle Petruciové (2005), latinského původu. Původně označoval kultivaci, obdělávání půdy, tedy změny v přirozeném prostředí, avšak vyvolané činností člověka. Později termín kultura získal širší význam ve smyslu všeho, co bylo zhotoveno nebo přetvořeno člověkem. Američtí antropologové A. Kroeber a K. Kluckhohn analyzovali zhruba sto padesát vymezení kultury a klasifikovali je následujícím způsobem. Jednotlivé koncepce pojmají kulturu různě: jako způsob lidského chování, jako souhrn všech druhů činností, jako systém hodnot, jako systém norem a pravidel vztahů mezi lidmi, jako výsledek činností lidí, jako tok idejí přecházející od pokolení k pokolení, jako jazyk, různá vyznání, umění, jako výchovně vzdělávací prostředí, jako způsob spojení jednotlivých kulturních fenoménů tvořících jádro společnosti, jako schopnost přizpůsobovat se vnějšímu okolí atd. (PETRUCIOVÁ, J. – FEBER, J., 2005, s. 8).

### **2.2 Člověk a kultura**

Teoriemi kultury a vztahu člověka a kultury se zabývalo mnoho antropologů, např. W. Goodenough, R. Linto nebo C. Kluckhohn, z českých autorů jmenujme např. L. Pospíšila. Vymezení základních přístupů k pojetí kultury umožňuje zdůraznit jednu z nejpodstatnějších oblastí výzkumu kultury, kterou je analýza vztahů mezi jednotlivcem a kulturou. Kultura jako vlastnictví dílčí společnosti se nutně projevuje v chování a myšlení členů této společnosti. Pojetí kultury je orientováno buď na ideje, které ovlivňují životy a chování lidí nebo se soustředí na projevy chování.

Člověk si v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Tento proces nazýváme enkulturace. Tzv. kulturní identita je hlubokou



součástí nás samotných. Některé vědecké teorie kultury tvrdí, že jednotlivci konají a myslí podle toho, jaká kultura do nich byla vložena.

C. Geertze píše: „Pojem kultury, který užívám, označuje historicky dochovaný systém významů vystupujících v symbolické podobě, systém tradovaných představ vyjadřovaných v symbolických formách, systém, s jehož pomocí lidé sdělují, udržují a dále rozvíjejí své vědění o životě a své postoje k němu.“ (PETRUCIOVÁ, J. – FEBER, J., 2005, s. 15). Podobný pohled na kulturu nalézáme i u jiných autorů, např. E. Sapira a B. Whorfa, podle nichž je kulturní chování členů dílčí společnosti určováno jazykem, kterým mluví. Poznat jedinečnost kultury znamená poznat specifické znaky a mechanismy jejího jazyka. Podle Palečka je pro kulturu ústředním a nejdůležitějším prvkem národní jazyk; nositeli kultury jsou tedy národy. Žije-li na nějakém území několik národů pohromadě, a to bez určených, silných a stabilních hranic, pak se jedná o multikulturalitu (PALEČEK, 2000).

### **2.3 *Etnocentrismus a kulturní relativismus***

Pokud v posuzování jiné kultury používáme systém kritérií vlastní kultury, zastáváme tzv. etnocentrický pohled na svět. Podle nejnovějšího vydání Antropologického slovníku (MALINA, J., 2009) je etnocentrismus<sup>1</sup> definován jako přístup, jenž vnímá myšlenky nebo praktiky jiné kultury výhradně podle hledisek vlastního společenství (etnického, národního, politického, náboženského). Etnocentrická hodnocení bývají zkreslená, protože nedokážou rozpoznat skutečné kvality jiných kultur. Jejich autoři a stoupenci obvykle nejsou schopni nebo ochotni přiznat jiným kulturám jejich vlastní hodnotová měřítká. Pojem etnocentrismu zavedl do společenských věd v roce 1906 americký sociolog, antropolog a ekonom William Graham Sumner (1840–1910) a interpretuje ho jako postoj, jenž za správnou normu považuje jen vlastní kulturu, s níž se identifikuje. Podle amerického antropologa Geoga Petera Murdocka je etnocentrismus

---

<sup>1</sup> z řečtiny: ethnos, „rod, kmen, pospolitost“ a kentron, „střed“

emocionálním i intelektuálním zdůvodněním nadřazenosti vlastní sociální skupiny.

Podle sociální funkce lze etnocentrismus rozlišit na základní, umírněný a agresivní. Základní etnocentrismus je výsledkem socializace a enkulturace, ztotožnění osobnosti s vlastní skupinou a jejími hodnotami. Působí na sebeuvědomění, soudržnost a vymezení vůči jiným skupinám. Umírněný etnocentrismus podporuje sociální integraci, staví vlastní názory a hodnoty na první místo, ve vztahu k alternativním kulturám je přesto tolerantní. Agresivní etnocentrismus charakterizuje ideologická vypjatost, absolutní nadvláda nad jinými kulturami, nesnášenlivost. Typické jsou projevy nacionalismu, rasismu nebo náboženského fanatismu. Nezřídka přerůstá agresivní etnocentrismus ve válečné konflikty.

Etnocentrismus je nebezpečný i ve vědě, protože může stimulovat neobjektivní hodnotící přístupy k studiu sociální reality. Sociální a kulturní antropologii 20. století se podařilo odstranit doktrínu etnocentrismu ze společenských věd při studiu mimoevropských národů a prosadit hledisko kulturního relativismu (MALINA, J., 2009) .

Současné společenské vědy inklinují k přístupu tzv. kulturního relativismu<sup>2</sup>, který je definován jako teoretický a metodologický postoj k různým kulturám tak, že každá kultura je považována za unikátní fenomén, který může a musí být poznán pouze prostřednictvím jemu vlastních hodnot.

Z pohledu studia kulturních jevů kulturní relativismus předpokládá, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možné popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.

Koncepce kulturního relativismu se zformovala na počátku 20. století a stala se jedním ze základních principů moderní sociokulturní antropologie 20. století. Zrodila se v opozici k evolucionistickému evropocentrismu<sup>3</sup>, který hodnotil způsob života jiných národů, společností a

---

<sup>2</sup> z latiny: relativus neboli „vztažný“

<sup>3</sup> přesvědčení, že Evropa je ohniskem historie lidstva a evropská civilizace a kultura je nadřazena všem ostatním civilizacím

kultur na základě srovnání s normami a hodnotami evropské kultury. Koncepti kulturního relativismu anticipoval již německý etnolog Leo Frobenius, ale do antropologických výzkumů kultury ji uvedl americký antropolog německého původu Franz Boas, jehož k ní přivedly lingvistické výzkumy indiánských jazyků. O další rozpracování koncepce kulturního relativismu se v průběhu 60. a 70. let 20. století zasloužili představitelé americké nové etnografie, kteří vytvořili i řadu nových metod a technik terénního výzkumu.

V současné antropologii existují dvě základní varianty kulturního relativismu: 1. tzv. umírněný kulturní relativismus, který respektuje jedinečnost hodnot a norem zkoumané společnosti, ale připouští možnost srovnávání kultur a stanovení obecných zákonitostí; 2. radikální kulturní relativismus, který tuto možnost popírá. V 60. letech 20. století došlo k ostré polemice mezi oběma křídly, která vyústila ve sblížení původně vyhrocených stanovisek.

Ohlasy kulturního relativismu jsou patrné například v diskusích o lidských právech, šíření demokracie či globální spravedlnosti, kde se střetávají s univerzalistickými přesvědčeními o všeobecné platnosti určitých hodnot či norem. (MALINA, J., 2009)

## **2.4 Multikulturní komunikace**

Jedním z předpokladů úspěšné multikulturní komunikace<sup>4</sup> je získání společného významového základu, který umožní kontakt zástupcům rozdílných kultur. Zpravidla se jedná o jazyk dominující kultury. Jazyková kompetence je určitou podmínkou přijetí a začlenění se<sup>5</sup> do prostředí jiné kultury. Nedostatek jazykových kompetencí se stává důvodem pro vyloučení nebo nepřijetí jedince odlišné kultury.<sup>6</sup>

Kulturní kontakt příslušníků různých kultur zpravidla prochází určitým postupem: prvním krokem bývá konfrontace neznámých kultur a

---

<sup>4</sup> Pojem multikulturní bývá často v odborné literatuře nahrazován termínem interkulturní.

<sup>5</sup> Tzv. sociální inkluze

<sup>6</sup> V odborné literatuře nazýván též jako sociální exkluze.

poznání jejich kladů a záporů, následuje proces akceptace některých prvků vzhledem k jejich prestiži nebo atraktivitě či užitečnosti, dále jde o přijetí těchto prvků do vlastního kulturního systému, event. modifikace vlastního systému. Přitom nejdůležitějším faktorem pro úspěšnou komunikaci mezi jednotlivci různých kultur je nalezení společného významového základu. Úspěšnost komunikace může být spojena i s komunikačními zvyky účastníků (např. podřízené a nadřazené sociální pozice, odlišné vnímání mluveného slova, odlišné vnímání jedinců na různých sociálních úrovních atd.).

K pochopení jiné kultury mohou existovat různé přístupy, jedním z přístupů je sociální empatie. Ta předpokládá pochopení a spoluprožívání rozličných situací a chování jedinců nebo skupin odlišné kultury. Obecně empatie, a pro sociální empatii to platí zvláště, vyžaduje velkou míru otevřenosti a pocit sebedůvěry i důvěry k ostatním. Sdílíme názor R. W. Emersona<sup>7</sup>, který napsal: „*Důvěřuj lidem i oni budou upřímní k tobě; traktuj velkoryse a oni budou velcí ve svých projevech.*“ (PETRUCIJOVÁ, J. – FEBER, J., 2005, s. 45). Vedle empatie je dalším důležitým předpokladem pro úspěšnou komunikaci členů odlišných kultur tolerance. Kulturní odlišnost člena jedné kultury by měla být využita a být přínosem pro kulturu jinou. Často se však setkáváme právě s opačným trendem a proto je nesmírně důležitým preventivním prostředkem dialog, který je veden na principech rovnosti a vzájemného respektu.

---

<sup>7</sup> R. W. Emerson, představitel amerického transcendentalismu (1803 – 1882)

### 3. Etnická různost v kontextu současnosti

Dnešní doba je obecně označována jako období světové integrace či globalizace. Jak píše Šatava (2001), tento trend započal celosvětově ve výrazné míře v období po druhé světové válce v souvislosti s oslabením role hranic, a to nejenom státních a národních, ale i ekonomických, informačních a dopravních. I ve zdánlivě etnicky homogenních zemích západní Evropy (Velká Británie, Francie) se v 60. letech 20. stolení rozmohla ve větší či menší míře národní a regionální hnutí. Podobné trendy se objevily v USA, Kanadě, v 70. a 80. letech i východoevropských zemích a v Sovětském svazu. Mnohá hnutí překvapila svou silou, živelností a úporností. Od této doby zaujímá problematika malých etnických a jazykových skupin významné místo v celosvětovém společenském dění (ŠATAVA, 2001, s. 15).

#### 3.1 Etnikum a etnicita

Etnikum<sup>8</sup> je dle Průchy (2001) skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Nový antropologický slovník (MALINA, 2009) k pojmu etnikum uvádí: Etnikum je stabilní seskupení lidí, které se vyznačuje jednotností některých reálných příznaků, odrážející se ve společenském vědomí (nejen těchto lidí samých, ale i jejich sousedů) jako jednota historických osudů v rámci jednotného sociálního organismu nebo v souvislosti s ním. Sjednocujícími a poznávacími rysy mohou být: jazyk, náboženství, rasa aj. V demografické praxi je určujícím znakem etnické sebeuvědomění, formálně vyjadřované ve vlastním názvu a reálně objektivizované v sociálních poměrech, politických akcích, kulturních preferencích, v ideologických deklaracích atd. Ústředním pojmem pro teorii multikulturální výchovy je etnicita.

---

<sup>8</sup> Výraz pochází z antické řečtiny, ethnos = kmen, rasa, národ

### **3.2 Vývoj a formy etnicity**

Etnicita je podle Průchy (2001) souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formulujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu. Pojem etnicita je ústředním pojmem pro teorii multikulturní výchovy.

Tématika etnicity je dnes nahlížena v souvislosti s problematikou lidských práv nejrůznějších menšin, nejenom národnostních. Různorodost a pestrost etnik<sup>9</sup>, jazyků a kultur je nově stále výrazněji chápána a pojímána coby kulturní dědictví lidstva, s určitou hyperbolou jako součást ekologie. V moderní, industrializované společnosti je etnická a minoritní problematika významným fenoménem (ŠATAVA, 2001, s. 15-16).

Šatava (2001) zmiňuje v souvislosti s problematikou etnicity a etnické příslušnosti dva krajní názory. Jeden z nich reprezentuje tradiční, ryze národní koncepci<sup>10</sup>, která tvrdí, že vědomí národní nebo etnické příslušnosti je charakterizováno především na bázi jazyka, kultury a mravů, jako pevný kulturní jev, kterému je nutno podřídít i jiné hodnoty. Dle opačného krajního názoru je etnické vědomí umělý, dávno překonaný konstrukt, který je zdrojem xenofobního násilí a je odstranitelný osvětou a ekonomickou prosperitou.

Situace etnických a jazykových minorit je v dnešní době ambivalentní. Etnicita je oproti dřívějšku (situace na konci 20. století) stále více chápána jen jako jedna z možných podob kolektivní identity (vedle jiných sociálních a společenských). Také společenské trendy dnešní doby jsou v mnohém protikladné. Vedle posunu k unifikaci nastupují stále více sílící trendy decentralizační, usilující o ožívování a uchování kulturních „nik“ (Šatava, 2001).

Šatava (2001) definuje dvě protikladné koncepce (paradigmata) významu etnicity:

---

<sup>9</sup> Etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou

<sup>10</sup> Tzv. „herderovská“, která vznikla v době německého romantismu 19. století

Koncepce „Bud’ – anebo“ tvrdí, že člověk je buď příslušníkem jedné etnické pospolitosti, anebo jiné. Třetí cesta prakticky není možná. Přičemž uvádí, že tento přístup nemusí nutně vyvolávat fundamentalistické reakce či názory. V praxi evropských národních států je vlastně nejběžnějším automatickým modelem každodenního života většiny populace (Šatava, 2001, s. 20).

Koncepce „Nejen – ale i“ je liberální a multikulturalistická koncepce, jejím společným jmenovatelem je snaha o propojení majoritní a minoritní složky a pohled na všechny kultury jako součást společného bohatství společnosti. V ideální formě by měl vést multikulturalismus k ideálu občanské rovnosti. „Cílem multikulturalismu není separace těchto skupin, nýbrž integrace jejich příslušníků do společenství rovnosti, svobody a solidarity.“ (BARŠA, 1999, s. 19)

Dahrendorf<sup>11</sup> k otázce etnicity uvádí: „Opětovné objevení etnickosti bylo krokem dopředu v procesu civilizace. Znamená vznikající pochopení, že všeobecná občanská práva nejsou v rozporu s kulturními odlišnostmi, ale naopak jim dávají nový rozměr.....“ (DAHRENDORF, R., 1991, s. 242)

### **3.3 Identita etnických menšin**

S pojmem etnikum souvisí některé další pojmy, jako je etnická identita neboli etnické vědomí. Etnické vědomí je podle Průchy (2006) uvědomování si, prociťování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou, na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor, historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky. V souvislosti s etnickou identitou vyvstávají pro jedince odlišného etnika v prostředí majoritního etnika otázky: Do jaké společnosti se vlastně mají začleňovat? Do jaké míry má být hájena a uchována jejich vlastní autenticita? (TOPINKA, 2006, s. 529). Jak má působit v tomto směru multikulturní výchova?

---

<sup>11</sup> Německý politolog a sociolog (1929-2009)

### **3.4 Národ a národnostní menšina**

Ne náhodou byla dříve společenskovední disciplína etnografie<sup>12</sup> nazývána národopis. Souvislost obou pojmů je zřejmá. Národ<sup>13</sup> je dle Velkého sociologického slovníku (PRUCHA, 2001, s. 21) osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Národy jsou identifikovány podle tří typů kritérií – kritérium kultury (spisovný jazyk, náboženství, společná dějinná zkušenost), kritérium politické existence (stát – autonomní postavení) a konečně kritérium psychologické (vědomí jednotné příslušnosti).

S pojmem národ souvisí také pojmy národnost a národnostní menšina. Národnost je chápána jako příslušnost k určitému národu jednak ve smyslu etnickém (společný jazyk, historie, tradice a zvyky, území), jednak ve smyslu politickém (osoby se státní příslušností určitého státu). Národnostní struktura obyvatelstva patří k významným charakteristikám každé země a provádí se při celostátním sčítání obyvatelstva<sup>14</sup> (PRŮCHA, 2001, s. 24). S vymezením národnosti a potažmo i s oficiálními čísly, které hovoří o počtu příslušníků jednotlivých národností žijících na našem území je spojena celá řada problémů. Především, dle liberálního pojetí, každý obyvatel se může dle svého přesvědčení rozhodnout, ke které národnosti se chce přihlásit. Takže např. jazykové hledisko již není kritériem pro národnost. Při posledním sčítání lidu v ČR bylo rozlišováno 18 národností, kterým bylo možno se přihlásit: česká, moravská, slezská, slovenská, polská, německá, romská, maďarská, ukrajinská, ruská, rusínská, bulharská, rumunská, řecká, vietnamská, albánská, chorvatská, srbská nebo zvolit ostatní.

Terminologická nejednotnost se objevuje také u vymezení pojmu národnostní menšina. Vedle tohoto běžně používaného výrazu se v odborné

---

<sup>12</sup> Dle Antropologického slovníku (2009) definována jako popis lidí, respektive etnosu, národa, respektive etnika nebo etnické skupiny, dnes nahrazována termínem etnologie jako obecnější název pokrývající i etnografii jako typ výzkumu

<sup>13</sup> Původ slova zřejmě pochází z raného středověku

<sup>14</sup> V ČR provádí Český statistický úřad, poslední sčítání lidu proběhlo v roce 2001



literatuře objevuje také synonymum „etnická menšina“. Ve výzkumech na toto téma se můžeme setkat i s pojmy „národní skupina<sup>15</sup>“ neboli „etnická skupina“, protože podle některých autorů vyznívá slovo „menšina“ negativně a evokuje pocit méněcennosti. Podle Průchy (2001) má výraz národnostní menšina zastřešovat všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na vlastním území, tedy (a) malá etnika – bez vlastního státu, (b) části velkých národů sídlící na území jiného státu, resp. (c) specifické skupiny na pomezí etnografické a sociální skupiny (PRŮCHA, 2001, s. 25).

### **3.5 Rasy a rasismus**

Rasa<sup>16</sup> podle Antropologického slovníku (MALINA, 2009) představuje rozdílné somatické vlastnosti používané ke kategorizaci velkých skupin lidí. Definiuje se jako tradiční taxonomická kategorie sloužící k popisu biologické rozmanitosti lidských populací na základě společně sdílených fenotypových znaků (barvy pleti, struktury vlasů, obličejových rysů aj.). Rasy se údajně od sebe liší geografickým rozšířením a sdílenými biologickými znaky, zděděnými po společných předcích.

Malina (2009) uvádí, že podle výzkumů současné molekulární genetiky se nepotvrdila existence relevantních rozdílů v genomu mezi lidskými populacemi a pojem rasy jako striktně oddělené biologické kategorie je takto zpochybněn.

Podle Průchy (2001, s. 28) jsou rasy (nebo také plemena) velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly v určitých geografických teritoriích: europoidní v Evropě a na Blízkém východě, negroidní v Africe a mongoloidní v Asii. Z hlediska biologické vědy je tedy pojem rasa zcela

---

<sup>15</sup> Zvláště se používá v německé sborn literatuře – „Volksgruppe“

<sup>16</sup> Slovo „rasa“ pochází z italštiny: razza, a znamená „rod, druh“, v českém jazyce se termín „rasa“ objevil až ve 20. století, kdy byl převzat z němčiny [die Rasse], ale hned nato byl počestěn na „plemeno“.

neutrální. V antropologii existuje třídění ras, tak se hovoří např. o europoidní, mongoloidní a negroidní rase.

Příslušníci jedné rasové skupiny přirozeně vnímají specifické vlastnosti a odlišnosti své vlastní skupiny a uvědomují si vlastnosti a odlišnosti jiných rasových skupin. Tento jev však nenazýváme rasismem. Rasismus nastupuje teprve tehdy, pokud se jednání příslušníka jedné rasové skupiny vůči příslušníkovi jiné rasové skupiny přetváří v nepřátelské aktivity, které se projevují v diskriminaci<sup>17</sup> a agresivním (verbálním nebo fyzickým) chováním. (PRŮCHA, 2001, s. 29).

### **3.6 Předsudky a stereotypy**

Pojmy „předsudky“ a „stereotypy“ mají stejnou psychologickou podstatu: Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým. Tyto názory a postoje jsou relativně neměnné, přenášené mezi generacemi a obtížně odstranitelné. Zatímco předsudky obsahují vesměs nepřátelský vztah vůči jiným, stereotypy mohou být postoje neutrální nebo dokonce pozitivní. Chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím diskriminace – ta se projevuje teprve až faktickým jednáním. Někdo, kdo je pod vlivem předsudku, se může za určitých okolností dopouštět diskriminace. Když se předsudky daří držet pod kontrolou společnosti, pak se neproměňují v diskriminační činy (PRŮCHA, 2001, s. 37-38).

### **3.7 Národnostní menšiny v ČR**

V jednotlivých zemích světa existuje různá míra uznávání práv, etnické, jazykové a kulturní odlišnosti národnostních menšin. Národnostní menšiny jsou v dnešní době, kdy se hovoří o integraci a sblížování národů, jednou z ožehavých otázek celosvětového formátu.

V Evropě má jen několik států homogenní populaci, tj. nevyskytují se v nich téměř žádné nebo jen početně slabé národnostní menšiny, např.

---

<sup>17</sup> popírání a omezování práv určité skupiny či kategorie obyvatelstva

Portugalsko, Island nebo Irsko. Ve všech ostatních zemích se vyskytují národnostní menšiny početnější, např. na Slovensku žije cca 11 % Maďarů atd. (PRŮCHA, 2001, S. 26)

Česká republika je jednou ze zemí, v nichž patří menšiny k již tradičně k významným otázkám vnitřní i zahraniční politiky. Československá republika vznikla v roce 1918 jako mnohonárodnostní stát s převahou slovanských národů, Čechů, Slováků, ale se silnými menšinami, zejména německou, německo-židovskou, maďarskou, rusínskou a polskou velkým počtem romského obyvatelstva (ŽÁČEK, 2000, s. 5).

V období před 2. světovou válkou byla otázka národnostních menšin vnímána jako problém bezpečnosti státu i jako problém uchování fyzické existence národa, proto za ideální bylo považováno vznik slovanského, národně vcelku homogenního státu Čechů a Slováků. Tento důvod vedl také později po ukončení války k odsunu většiny německého obyvatelstva do Německa (ŽÁČEK, 2000, s. 6)

Po roce 1989 nabyla menšinová otázka v Československu opět na významu. Objevily se názorové neshody např. se slovenskou menšinou. To také vedlo k rozdělení republiky na dva samostatné státy Českou republiku a Slovenskou republiku. V roce 1991 deklarovalo z celkového počtu 10 298 831 obyvatel České republiky českou národnost 81,3 %, moravskou národnost 13,2 %, slovenskou 3%. Ostatní národností byly zastoupeny po vzniku České republiky méně než 1 % (ŽÁČEK, 2000, s. 6).

Problém určení národnostních menšin (nejen u nás) je však komplikován tím, že některé národnosti se vymezují nikoliv na základě etnického kritéria, ale na základě náboženského či rasového kritéria. V ČR se toto týká Židů a Romů. Židé obvykle nejsou považováni za národ nebo národnost, ale např. Šatava (1994) Židy uvádí mezi národnostními menšinami. Romové jsou zase chápáni někdy jako etnická skupina, jindy jako rasová skupina. V roce 1991 se k romské národnosti hlásilo jen 0,3 % obyvatelstva. Kategorie národnosti je do značné míry subjektivní záležitost. Právě v případě Romů je nutno předpokládat daleko větší čísla, než jaké uvádějí statistiky, protože mnoho příslušníků této národnosti se hlásilo

k jiné národnosti (např. slovenské nebo české). V konečném sčítání tedy na počátku 90. let představovaly národnostní menšiny (včetně Romů hlásících se k české nebo slovenské národnosti) pouze 5-7 % z celkového počtu obyvatel. Zdálo by se tedy, že problém národnostních menšin se České republiky vůbec nemusel týkat. Toto zdání je však mylné. Tento problém sice dnes neohrožuje existenci republiky, jak tomu bylo např. v polovině minulého století, avšak může komplikovat vnitropolitickou situaci a ztížit integraci ČR v Evropě. Vžití stereotypy ve vztahu k národnostním menšinám u nás problémy způsobují, a denně se s nimi můžeme setkat. Na druhou stranu i představitelé národnostních menšin by si měli uvědomovat mnohdy nadstandardní požadavky (např. zakládání základních či mateřských škol pro jejich menšinu atd.), neboť to vede k vyvolávání národnostních averzí a konfliktů. Údaje o zastoupení jednotlivých národností v ČR, zjištěné při posledním uskutečněném sčítání lidu v ČR, uvádí tabulka č. 1:

Národnost	Obyvatelstvo celkem
Česká	4475817
Moravská	203624
Slezská	6578
Slovenská	94744
Polská	21571
Německá	18391
Romská	6149
Maďarská	7711
Ukrajinská	9943
Ruská	4634
Rusínská	529
Bulharská	2711
Rumunská	667
Řecká	1671
Vietnamská	10775
Albánská	500
Chorvatská	886
Srbská	1138
Ostatní	16499
česká a romská	354
česká a slovenská	1483
česká a jiná	2484
moravská a romská	6
moravská a slovenská	42
moravská a jiná	1392
slovenská a romská	41
jiné kombinace	1287
Nezjištěno	90444
obyvatelstvo celkem	4982071

*Tabulka č. 1: Zastoupení jednotlivých národností v ČR*

Zdroj: Český statistický úřad (2010)

## **3.8 Romská menšina v ČR**

### **3.8.1 Z historie Romů**

Historie Romů je úchvatným i děsivým příběhem současně a zároveň je pro nás stále velkou neznámou. Dodnes se zachovaly jen kusé zmínky v kronikách, letopisech a archivech jiných národů. Teprve koncem 18. století důkladným lingvistickým rozbořem romštiny se potvrdily hypotézy některých vědců o tom, že pravlastí Romů je Indie. Již v jejich vlasti jim kočování pomáhalo uplatnit řemeslné dovednosti, zejména kovářské, ale i schopnost bavit publikum hudbou a tancem. Z Indie po staletí migrovali za obživou. Do Evropy doputovala první vlna Romů před rokem 1000 přes dnešní Turecko, slabší proud asi o sto let dříve přes Egypt a severoafrické pobřeží do Španělska. Dnes je najdeme snad po celém světě. V současné romštině lze najít slova převzatá ze třinácti jazyků. Z nich se dá usuzovat o jejich putování přes dnešní Irán, Řecko a Balkán, kde se také mnozí usadili nastálo.

První zprávy o Romech na našem území jsou z doby krátce po roce 1400. V Popravčí knize pánů z Rožmberka byl objeven záznam, podle kterého delikvent označil jako spoluvíníka „cikána černého“. V té době se pohybovali střední Evropou ve velkých skupinách vedených stařešiny. Byli na základě královských nařízení vypovídáni ze země nejen u nás. Konec pronásledování Romů v českých zemích přinesla vláda Marie Terezie a Josefa II.<sup>18</sup>

Na většině území Čech a Moravy byli Romové známí jako kočovníci. Zprvu se živili řemeslem, hudbou či jako koňští handlíři. Industriální společnost však postupně tyto možnosti omezovala a tlačila je k pochybným zdrojům obživy – hádání z karet, žebrotě, krádežím. Z kočovníků se tak stávali nežádoucí a obtížní tuláci. Podle zákona z roku 1885 bývali Romové

---

<sup>18</sup> Marie Terezie se pokusila Romy asimilovat: pod trestem pětadvaceti ran holí se zakazovalo mluvit romsky. Tentýž trest je čekal za nošení tradičního kroje. Nejdrastičtější opatření se týkala dětí: byly násilím odebírány z rodin a dávány na výchovu k sedlákům, odkud ovšem, jak vypovídají dokumenty, většinou utekly.

pro tuláctví trestně stíhání vězením a nucenými pracemi, někdy jim byly odebírány děti. Za první republiky v roce 1927 byl vydán zákon č.117/1927 Sb., o potulných cikárech a jiných tulácích proti potulným Romům. Zakazoval Romům kočovat a tábořit ve větších skupinách, vlastnit zbraně, byly jim vydávány zvláštní legitimace a byli pod soustavným policejním dohledem (ŘÍČAN, 1998, s. 39).

Nejkrutějším obdobím v historii Romů byla druhá světová válka. Romové byli stejně jako Židé prohlášeni za občany druhé třídy a považováni za rasové nebezpečí pro německý národ. Do Polska bylo transportováno více než 11 000 Romů, kde byli hromadně likvidováni. Celkem bylo na územích obsazených nacisty zabito více než 500 000 Romů. V Čechách a na Moravě žilo před nacistickou okupací přibližně sedm tisíc Romů, po válce se jich vrátilo okolo pěti set (ŠOTOLOVÁ, 2001).

Roku 1951 dalo ministerstvo vnitra příkaz podat zprávu o počtu Romů a způsobu jejich života v jednotlivých krajích, okresech a obcích. Na základě tohoto šetření vydalo ministerstvo vnitra roku 1952 směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“. Byl přijat osmibodový program převýchovy (Ministerstvo vnitra, 1952 in ŠOTOLOVÁ, 2001):

- Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště.
- Kontrola správnosti vyplácení mezd.
- Zvýšený dohled nad školní docházkou a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení.
- Výchova ostatního obyvatelstva, jíž se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace.
- Odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti.
- Zapojení uvědomělých občanů Cikánů do převýchovného procesu.
- Řádná evidence cikánského obyvatelstva.
- Usazení kočovných cikánů.

Po roce 1952 nastal útlum v řešení takzvané „cikánské otázky“. V roce 1954 usnesení sekretariátu ÚV KSČ požadovalo, aby cikánské obyvatelstvo nebylo kráceno a opomíjeno v přidělování bytů a ve zvyšování kvalifikace, a aby byla podporována jeho umělecká tvořivost. Měla se zvyšovat kulturní úroveň Cikánů likvidací negramotnosti a zlepšovat životní úroveň v jejich táborech a sídlištích... (usnesení sekretariátu ÚV KSČ, 1954 in ŠOTOLOVÁ, 2001).

V roce 1958 byl schválen Národním shromážděním zákon č. 74/1958 SB., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Od tohoto období se datuje koncepce „sociální asimilace Romů“. V šedesátých letech začala probíhat osvěta majoritní populace, ovšem pouze na Slovensku. Bylo rozhodnuto o likvidaci romských osad na Slovensku a romské rodiny byly přesouvány do Čech a na Moravu. Řešení tzv. „romského problému“ bez aktivní účasti Romů, bez dostatečného poznání jejich specifických odlišností znamenalo způsob jeho řešení. V průběhu uplynulých čtyřiceti let se stát snažil Romy asimilovat a integrovat. Chybný byl předpoklad, že s materiálním dostatkem se změní i jejich duševní svět. Vztahy mezi příslušníky majoritní populace a Romy se nezlepšily.

Teprve od 90. let 20. století dochází ke změnám, které přinášejí Romům základní politická práva, jsou uznávány jako národnostní menšina, mluví se o neteritoriálním národu. Romové se stávají subjektem vlastních dějin. Od roku 1990 mnozí Romové odcházejí do západních zemí, kde se pokoušejí získat azyl nebo se usadit (ŠIŠKOVÁ, 2001).

Podle Ševčíkové (2003) Romové byli, jsou a pravděpodobně i budou nejpočetnější etnickou menšinou. Oficiální odhady počtu Romů dnes trvale žijících na území ČR (vznikly na základě odhadového navýšení původních statistik úřadů práce a sociálních odborů z roku 1989 – 145 711 Romů) činí cca 200 000. Podle odhadů Romů samotných je však tento počet ještě zhruba o 100 000 osob vyšší. Jde o menšinu, která se navíc velmi výrazně odlišuje od majority svými antropologickými rysy i způsobem života, o menšinu s výraznou porodností, progresivním typem věkové struktury (4/5 podíl zde mají lidé do 34 let).



Česká majorita stále bezúspěšně bojuje především s nežádoucími projevy romské sociální patologie a s nepřipraveností či neochotou velké části Romů aktivně a zodpovědně vstupovat do interetnických konfrontací a sociální spolupráce.

Obě skupiny jsou stále zatíženy výraznými sociokulturními omezeními. Na obou stranách i dnes přežívá neskrývaná nevraživost a krajně negativistické emoce a postoje. Většina snah o aktivní začlenění Romů do celospolečenských struktur se v České republice stále mívá účinkem. Ze strany romské komunity je to způsobeno nedůvěrou v majoritní společnost a tudíž neochotou k jakékoli vzájemné spolupráci.

Dnešní školní třídy jsou pestrou směsicí lidských ras a etnik. Multikulturní rozměr dneška je zásadním celospolečenským problémem, který je potřeba řešit. Jedinou možnou cestou ke společné komunikaci je, zdá se, vzájemné poznávání, naslouchání a spolupráce, čemuž je potřeba se stále učit (ŠEVČÍKOVÁ, 2003).

### **3.8.2 Hodnotový systém a specifické rysy romské mentality**

Specifické rysy romské mentality úzce souvisejí s hierarchií hodnotového systému Romů. Do základního hodnotového systému, který je všemi Romy uznáván, patří (ŠEVČÍKOVÁ, 2003):

- svobodný život
- uznávání rodové hierarchie a rodové tradice
- dědictví předků – předkové si zasluhují v rodové hierarchii nejvyšší místa, jsou nositeli životní zkušenosti, moudrosti, rodinné tradice;
- láska k dětem – pokračování rodu, pramen budoucí síly a společenského úspěchu, děti mají v rodinách zpravidla velkou osobní volnost a jejich počet určuje míru rodové prestiže obou rodičů;
- peníze jako základní potřeba pro přežití

Specifické rysy romské mentality podle Ševčíkové (2003):

Prožívání času a prostoru – vnímání času se omezuje pouze na rozměr aktuálně prožívané přítomnosti, minimální zájem o budoucnost.

Preferování prožitku – nadřazování momentálního prožitku nad horizonty minulosti a budoucnosti, nutnost primárního uspokojování všech momentálních fyziologických i psychických potřeb.

Zvnitřnění snu – Romové jsou schopni se velmi silně identifikovat se svou snovou představou, uvěřit jí a povýšit ji na realitu. Nedojde-li k tomuto zvnitřnění, pak jakoby realita neexistovala. Pozitivní dopad – rozvinutá oblast romské fantazie a obrazotvornosti, negativní dopad – neschopnost rozlišovat mezi realitou a fikcí.

Sociální komunikace – extrémně vyvinutý smysl pro nonverbální dorozumívání a specifické umění empatie. Skupinová koheze romské rodiny je do značné míry dána stálým uspokojováním potřeby tělesné blízkosti a fyzického kontaktu – historicky zakořeněný strach ze samoty, vnějšího ohrožení. Dorozumívají se pomocí mimiky, gestiky, haptiky, dokážou mistrně číst z řeči očí a pohledů – z toho vyplývající menší verbální kompetence může vyhlížet jako nedostatečná mentální vyspělost. Vysoký podíl emocí způsobuje nárazové afektové jednání Romů v krizových situacích.

Výchova v romské rodině – Romové neoddělují pojmy „učit se“ a „být vychováván“. Proces edukace rovněž není spojován s institucionálními mechanismy. Učení a výchova v pojetí Romů probíhá každodenně jako intenzivní komunitní činnost – učení ztotožňováno s napodobováním světa dospělých a není rodiči zpravidla nijak cíleně řízeno.

Negace individualizmu – individualizmus a individualisté jsou romské mentalitě velmi vzdáleni. Pouze jednota a uzavřená ucelenost skupiny dává šanci přežít – dějinná zkušenost a životní zkušenosti Romů. Romové většinou nechápou či přímo odsuzují individualistické snahy vyniknout, zejména mimo rámec rodiny chápou to jako odvrácení se od romství. Netouží po profesním růstu a vyniknutí – z pohledu majority jsou proto málo sebevědomí a ctižádostiví.

### **3.9 Vietnamská menšina v ČR**

Historii vietnamské komunity, její charakteristiku a některé problémy její integrace v ČR popsal např. H. D. Thang (THANG, In Identita, 2006, s. 618-620). Vznik vietnamské komunity v ČR, která se rychle rozvíjí a je jedna z největších národnostních menšin v ČR, má dlouholetou historii. Podle dohody mezi ČSSR a VSR<sup>19</sup> k nám přišlo několik jednotlivců studovat, učit se či na stáže. Počet těchto lidí dosáhl koncem roku 1972 asi 2 100 osob. Zásadní zlom pak nastal v březnu 1973, kdy byla podepsána Dohoda o příchodu nových deseti až dvanácti tisíc vietnamských občanů k získání profesních zkušeností (r. 1983 cca 30 000 osob). Někteří z nich odešli zpět do vlasti, avšak mnozí zvolili ČSSR za svůj nový domov. Kromě těch, kteří získali povolení k dlouhodobému pobytu, resp. trvalý pobyt, se od roku 1990 k Vietnamcům přidávají imigrační proudy z Vietnamu na základě možnosti stmelování rodin.

Česká společnost si již zvykla na to, že u nás žije poměrně početná skupina lidí původem z Asie – především Vietnamci. Ke dni 31. prosince 2009 bylo dle Českého statistického úřadu legálně registrováno 61 125 osob s vietnamským státním občanstvím. (ČSÚ, 2010) Vietnamci se tak řadí na 3. místo (po Ukrajincích a Slovácích) v počtu cizinců na území České republiky. K tomu je potřeba připočítat Vietnamce, kteří již nabyli státní občanství a nejsou tedy evidováni jako cizí státní příslušníci a dále osoby, které se již narodily na území České republiky a hlásí se k vietnamskému občanství.

Profesní a vzdělanostní složení Vietnamců na našem území je pestré, většinou jsou to bývalí aspiranti, studenti, učni, dělníci, kteří přijeli před rokem 1990. Mezi nimi je hodně absolventů vysokých škol, kteří bohužel většinou nepokračují v práci ve svých oborech.

Vietnamská komunita v ČR má svou národní hrdost, vždy vzpomíná na svůj domov, svou zemi a velmi si váží tradičních hodnot svého národa. Její solidarita se projevuje např. humanitární činností, respektováním

---

<sup>19</sup> Česká socialistická republika a Vietnamská socialistická republika

zákonů a uspořádaným životem. Na území ČR existuje mnoho organizací, např. Svaz Vietnamců v ČR, Svaz vietnamských podnikatelů v ČR, Svaz vietnamské mládeže a studentů aj. Hlavními oblastmi činností těchto organizací je udržování tradičních kulturních zvyků (např. blahopřání k Lunárnímu novému roku, blahopřání k dlouhodobému věku aj.), pořádání kulturně sportovních akcí, spojení a integraci do naší společnosti.

Obraz vietnamské komunity zhoršují konflikty či nedostatky v komunikaci s úřady či s ostatními občany majoritní společnosti v důsledku neznalosti českého jazyka či českých zákonů.

Vietnamci jsou v ČR vnímání v kontextu určitých stereotypů. Tomu v nemalé míře přispívají i media. Vietnamci jsou vnímání jako lidé aktivní, podnikaví, tvořiví, kteří v ČR přišli o práci, se zde snaží za každou cenu zůstat.

Agentura La Strada loni společně s Klubem Hanoi zaměřeným na pomoc Vietnamcům žijícím v ČR sondovala situaci vietnamských migrantů formou "kvalitativního výzkumu". Sestával z 30 rozhovorů vedených s vietnamskými pracovníky v Česku; dalších sedm respondentů jeho tvůrci vyzpovídali přímo ve Vietnamu. Z výsledků projektu vyplývá, že kvůli získání prostředků na vízum a práci v Česku se ve Vietnamu obvykle zadluží celá rodina migrantů; její dluh obvykle činí 7000 až 11.000 dolarů (asi 130.000 až 200.000 korun). „Znamená to, že kvůli půjčce musí dát do zástavy asi čtyři nemovitosti," uvedla Konečná. „Kdyby jejich plán nevyšel, dostává se do ohrožení celá široká rodina," prohlásila.

Statistiky ministerstva práce ukazují, že zatímco koncem roku 2008 v Česku legálně pracovalo přes 16.000 Vietnamců, loni v prosinci jich bylo již jen asi 3600. Podle odhadů La Strady přitom může v ČR nyní žít až 60.000 Vietnamců. Vláda cizincům, kteří přišli v důsledku krize o práci, loni nabídla bezplatnou letenku zpět do vlasti. Možnosti vrátit se na náklady českého státu domů využilo 2089 cizinců, z toho bylo jen 283 Vietnamců.

## 4. Multikulturní výchova

### 4.1 Co je multikulturní výchova

Jak píše Průcha o v úvodu publikace „Multikulturní výchova – Příručka nejen pro učitele“: Soužití vyjadřuje neobyčejně důležitou záležitost pro každého z nás – koexistenci, tedy společnou existenci lidí různých národů, etnik, ras, náboženských a jazykových společenství, jež nikdy nebyla a ani dnes není bezproblémová. (PRŮCHA, J. 2006, s. 11)

Multikulturní výchova je dle Průchy edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány. (PRŮCHA, 2006, s. 15)

Termín multikulturní výchova se k nám dostal ze zahraničí po roce 1989 a byl převzat z anglického *multicultural education*. Dnes běžně používaný termín multikulturní výchova tedy není úplně přesný, jelikož *education* v překladu znamená nejen výchova, ale přesněji *výchova a vzdělání nebo také pedagogika*, někdy též používaný výraz *edukace*.

Cílem multikulturní výchovy je naučit se poznávat, rozumět a respektovat jiné národy, etnika nebo kultury. Průcha se zmiňuje o efektivitě tohoto výchovně – vzdělávacího procesu, který je podle něj těžko měřitelný a nelze předpokládat (jak se bohužel často děje), že jeho prostřednictvím je možno přímo působit na chování lidí.

Má-li být multikulturní výchova úspěšně realizovaná v praxi, musí se nutně opírat o poznatky vědy a výzkumu (PRŮCHA, 2001).

V odborné literatuře je uvedena celá řada definic multikulturní výchovy, např. dle Pedagogického slovníku (PRŮCHA, 2001, s. 41) tento termín vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má

značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.

Existují dvě základní koncepce přístupu k multikulturní výchově: První koncepce říká, že jde o proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur. Toto pojetí směřuje k formování určitých dispozic (percepčních, hodnotových, postojových a komunikačních) u žáků. V této souvislosti se objevuje důležitý pojem interkulturní kompetence. Je to souhrnný pojem označující způsobilost jedince realizovat ve vlastním jednání ony dispozice (z definice první koncepce) ve vztahu k příslušníkům jiných kultur.

Druhá koncepce stanovuje multikulturní výchovu jako konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům etnických, rasových, náboženských a jiných minorit katové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků. Tato koncepce je některými odborníky nahlížena jako problematická, protože podle nich vede k separatismu, tím že klade důraz na rozdílnost kultur. (PRŮCHA, 2001, s. 43-45)

Pro multikulturní výchovu existuje celá řada informačních zdrojů, institucí, výzkumných center, odborných vzdělávacích programů pro pedagogy, pro žáky, pro odbornou veřejnost a ostatní zájemce o danou problematiku. Přehled těchto informačních zdrojů, dostupných monografií, časopisů, programů a projektů nalezneme např. u Průchy (2001, s. 69 – 74) nebo na webových stránkách Vlády české republiky aj. Množství a dostupnost těchto zdrojů je značné a vydalo by samo o sobě na samostatnou práci. Jejich zkoumání a přehled není předmětem této diplomové práce.

## **4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školství**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) nahradil dřívější tzv. osnovy. RVP ZV byl po tříletém ověřování schválen MŠMT ČR v září 2004 jako závazný dokument pro všechny základní školy v ČR a jako povinně závazný je od školního roku 2007/2008.

Klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti žáka podle jeho potřeb a možností, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi.

V českých školách dochází k výraznému posílení pedagogické autonomie, učitelům je poskytnuta větší míra svobody, ale zároveň i více zodpovědnosti při naplňování a dosahování stanovených kompetencí. Každý učitel, ale i škola jako celek, musí hledat konkrétní způsoby, možnosti, prostředky, jak stanovených výstupů dosahovat. Do vyučovacích předmětů vstupují mezipředmětové vztahy, svůj prostor dostávají projekty, skupinová i kooperativní výuka.

Vzdělávání by mělo mít celkově činnostní a praktický charakter a tomu odpovídající metody práce. Tyto metody mají žáky motivovat k dalšímu učení, objevování a řešení problémů.

Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině a předškolní vzdělávání. Jde o jedinou povinnou etapu vzdělávání pro všechny žáky, kterou absolvují ve dvou stupních vzdělávání.

Na 1. stupni usnadňuje žákům svým pojetím přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření hodnot a postojů vedoucích k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému

rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie (JEŘÁBEK, 2005, s. 126).

#### **4.2.1 Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů (Jeřábek, 2005, s. 126):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

#### **4.2.2 Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence můžeme chápat jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj



každého jedince. Osvojení si klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý a úroveň, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání nelze považovat za konečnou. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe odděleně, navzájem se prolínají a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Jak uvádí RVP ZV „...k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (JEŘÁBEK, 2005, s. 126).

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (RVP ZV).

#### **4.2.3 Průřezová témata v RVP ZV**

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

V základním vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Vzhledem k tématu mé diplomové práce se budu podrobněji věnovat průřezovému tématu Multikulturní výchova.

#### **4.2.4 Průřezové téma Multikulturní výchova**

Průřezové téma Multikulturní výchova (dále jen MKV) v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá vzájemně se respektovat, nachází společné aktivity a spolupráci.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se žáci setkávají z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně. Tím přispívá k vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Umění a kultura aj. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

Průřezové téma Multikulturní výchova rozvíjí osobnost žáka ve dvou oblastech – v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů připravenosti nést zodpovědnost za své jednání
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám

Tematické okruhy RVP ZV vycházejí z aktuální situace školy, reflektují dění v místě, kde se škola nachází, současnou situaci ve

společnosti. Výběr a realizace tématu může být ovlivněn vzájemnou dohodou mezi učiteli dané školy, učitelů s žáky či rodiči žáků.

Rámcový vzdělávací program nabízí tematické okruhy Kulturní diference; Lidské vztahy; Etnický původ; Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity.

Říčan (1998) uvádí jako cíl multikulturní výchovy občanskou společnost, jejíž členové se budou – jako jednotlivci i jako skupiny – navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat. Základní strategie takové výchovy spočívá v tom, vytvořit multikulturní pospolitost jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku.

Menšinové (minoritní) děti se mají ve společnosti cítit přátelsky, bezpečně a škola má k tomu přispívat v co největší míře. Zároveň zkušenost multikulturní vzájemnosti je důležitá i pro většinové (majoritní) děti, mají-li dospět k zodpovědnému demokratickému občanství.

Multikulturní výchova podle Říčana (1998) není zvláštní předmět nebo úsek učiva, ale jde o všudypřítomný aspekt veškerého pedagogického snažení, o záměr, k jehož realizaci se nabízí mnoho příležitostí.

Dnešní školní třídy jsou pestrou směsicí lidských ras a etnik. Multikulturní rozměr dneška je zásadním celospolečenským problémem, který je potřeba řešit. Jedinou možnou cestou ke společné komunikaci je, zdá se, vzájemné poznávání, naslouchání a spolupráce, čemuž je potřeba se stále učit (ŠEVČÍKOVÁ, 2003).

Jak uvádí Říčan (1998), jedním z úkolů školy v MKV je maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin, zejména při školní práci a zábavě, dalším úkolem je učení předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi patřícími k různým skupinám. Třetím úkolem je maximalizovat vzájemné kulturní obohacování a dále pak poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách.

Realizace MKV v oblasti výchovné a vzdělávací může nabývat různých podob. Ševčíková (2003) uvádí z hlediska didakticko-metodického a z hlediska dětských osobnostních specifik a potřeb za velmi efektivní metody především metody praktické, které jsou založeny na aktivní práci

učících se dětí, na jejich přímém kontaktu, kooperaci a komunikaci, na rozvoji funkčně zaměřené motorické činnosti. Mohou být jimi např. didaktické hry.

Konkrétní návody, jak postupovat, uvedl Říčan (1998) již před vznikem RVP ZV a zdaleka nevyčerpávají všechny možnosti. Vynalézavý pedagog jistě najde řadu dalších a průřezové téma Multikulturní výchova je také nabízí.

## **5. Praktická část**

### **5.1 Cíle výzkumu**

Jak uvádí Průcha (2001, s. 143), z hlediska tematického se výzkumné poznatky k multikulturní výchově dají utřídit do několika velkých skupin: 1. Postoje a předsudky k odlišným etnickým a jazykovým skupinám, 2. Interkulturní rozdíly v rodinné výchově, školní edukaci, komunikaci, a 3. Pokusy o měření národní a etnické identity.

V této práci se zaměřuji na první zmiňovanou oblast. Cíle výzkumu jsem stanovila na základě definovaných problémových otázek:

- 1) „Jaká je skutečnost v aplikaci průřezového tématu Multikulturní výchova na ZŠ?“
- 2) „Jsou žáci ZŠ etnocentričtí? A jak napomáhá multikulturní výchova na ZŠ (víceletých gymnáziích) žákům ve vnímání svých vrstevníků odlišné národnosti?“

#### **5.1.1 Předpoklad**

Předpokládáme, že multikulturní výchova je na ZŠ realizována v nedostatečné míře. Dále předpokládáme, že u žáků ZŠ (a v nižších ročnících víceletých gymnázií) se projevují předsudky a stereotypy vůči národnostním menšinám a objevují se etnocentrické tendence.

### **5.2 Návrh výzkumných metod a technik**

#### **5.2.1 Metoda dotazníku**

Dotazníkové šetření je řazeno mezi empirické metody pedagogického výzkumu, tzn., že je bezprostředně spjata a tvoří základ dalšího teoretického poznání. Tato metoda shromažďuje data na základě dotazování osob. Je charakteristická tím, že je určena k hromadnému získávání údajů.

Dotazník je tvořen položkami, které mají zpravidla formu otázky. Položky musí být jasně a konkrétně formulovány, tím navozují jasné a konkrétní odpovědi. Každá položka by měla být jednoznačná.

Rozlišujeme dva základní typy položek v dotazníku - položky otevřené (nestrukturované) a položky uzavřené (strukturované). Položky otevřené (nestrukturované) jsou takové, které dávají respondentům vztahový rámec, ale neurčují podrobněji ani obsah, ani formu jeho odpovědi. Respondent volí délku odpovědi i informaci, kterou sdělí, neboť si sám rozhoduje, co řekne a co ne.

Dalším typem jsou položky uzavřené (strukturované). Jsou to takové položky, které nabízejí respondentovi volbu mezi dvěma nebo více alternativami. Mohou to být položky zcela uzavřené (např. vyžadující odpověď ano – ne) nebo položky s více volbami.

V dotazníku lze použít i škálové položky. Škály nám umožňují co nejobektivněji a nejpřesněji diagnostikovat a měřit intenzitu určitých jevů.

V praxi se nejčastěji při konstrukci dotazníků využívá všech typů výše uvedených položek i v rámci jednoho dotazníku, pak hovoříme o dotazníku kombinovaném. Můžeme připravit i dotazník pouze s uzavřenými otázkami – strukturovaný dotazník či dotazník s otevřenými otázkami – nestrukturovaný dotazník.

### **5.2.2 Vlastní dotazník a jeho popis**

Jako metodu svého šetření jsem zvolila dotazník kombinovaný, který obsahuje otázky uzavřené a otázky uzavřené s otevřenou možností volné odpovědi. Vytvořila jsem celkem tři typy dotazníků (viz příloha 7.1 příloha 7.2 a příloha 7.3).

První dva dotazníky byly určeny pro dvě skupiny žáků různého věku. První skupinu tvořili žáci ze tříd 1. stupně ZŠ. Druhou skupinou byli žáci 2. stupně ZŠ anebo žáci 1.- 4. ročníků víceletých gymnázií. Obsahově jsou oba dotazníky až na menší odlišnosti shodné. Rozdíl tkví především v poněkud odlišné formulaci otázek, které jsem se snažila přizpůsobit věku dotazovaných. Např. otázka v dotazníku pro 1. stupeň ZŠ: „Jsi dívka nebo chlapec?“, stejná otázka pro 2. stupeň ZŠ: „Jaké je tvé pohlaví?“ apod.).

Mladší žáci měli rovněž u některých otevřených odpovědí možnost vyjádřit se nakreslením obrázků. Celkem žáci odpovídali na 10 otázek.

Třetí dotazník byl určen pro vyučující zkoumaných tříd. Obsahuje rovněž 10 otázek (viz příloha 7.3). Vzhledem k malému počtu takto získaných dotazníků (20) nelze data statisticky vyhodnocovat a mají pouze doplňující informativní charakter. Vyjádření vyučujících (písemná o ústní) mi však poskytla cenné informace o současném přístupu a připravenosti pedagogů v oblasti multikulturní výchovy a domnívám se, že mají jistou vypovídací hodnotu.

První část všech tří typů dotazníků zjišťuje základní údaje o respondentech – pohlaví, věk, národnost, u vyučujících také délku praxe.

Druhá část dotazníků u žáků analyzuje znalosti o menšinových národnostech v ČR, postoje dotazovaných k národnostním menšinám, žáci rovněž odpovídali na otázku, zda se ve škole s tématem multikulturní výchovy setkávají či nikoliv.

Dotazníky pro učitele měly především zjistit, jakým způsobem, v jaké míře je multikulturní výchova na školách skutečně uplatňována a dále také postoj učitelů k danému tématu, jak je pro ně důležitý a jaká je hloubka jejich zájmu o problematiku multikulturní výchovy.

### **5.3 Sběr dat a informací**

Dotazníky byly po dohodě s ředitelem školy a jednotlivými učiteli vyplňovány žáky písemně na vytištěné listy ve vhodně zvolených vyučovacích hodinách (např. občanská nauka, prvouka, český jazyk apod.).

Učitelé dotazníky vyplňovali v písemné podobě do vytištěných dotazníků samostatně a předali je současně s vyplněnými dotazníky svých žáků. S většinou vyučujících jsem měla možnost osobně hovořit, tyto informace jsem písemně zaznamenávala a uvádím je rovněž v části analýza a interpretace zjištěných údajů.



### 5.3.1 Jednotlivé kroky sběru a uložení údajů

Sběr dat a informací<sup>20</sup> a jejich zpracování bylo nejnáročnější fází celého výzkumu. Jednotlivé kroky sběru dat a informací lze zjednodušeně popsat takto:

- Vytipování škol vhodných pro výzkum
- Oslovení ředitelů škol dopisem a v případě jejich souhlasu oslovení dvou vyučujících v každé škole na 1. a 2. stupni (s výjimkou víceletých gymnázií)
- Vyplňování dotazníků s žáky ve třídách
- Rozhovory s třídními učiteli o postavení multikulturní výchovy v jejich ŠVP a u nich ve škole
- Vyplnění dotazníků pro učitele
- Záznam získaných dat do tabulek MS Excel
- Vyhledání údajů o konkrétní škole a jejich zpracování
- Hledání vztahů mezi jednotlivými hodnotami v tabulkách
- Výpočet procentuálních hodnot
- Vypracování grafických prezentací údajů (grafů)

### 5.3.2 Výzkumný vzorek

Celkem se do výzkumu zapojilo 323 žáků z osmi základních škol a dvou víceletých gymnázií. Dotazníky vyplnilo a odevzdalo celkem:

- 150 žáků 1. stupně ZŠ
- 109 žáků 2. stupně ZŠ \*
- 64 žáků nižších ročníků (1. - 4.) víceletých gymnázií \*
- 20 třídních učitelů základní škol nebo víceletých gymnázií

---

<sup>20</sup> Definic pojmu data a informace je mnoho, např. Nový akademický slovník uvádí, že data představují odraz jevů, procesů a vlastností, které existují a probíhají v části reálného světa, kterou odrážejí. Data jsou jen potenciální informace, které na informace zhodnocuje až informační proces (subjekt řízení).

\* Žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií jsem vyhodnocovala jako jeden celek vzhledem ke shodnému věku respondentů.

Z celkového počtu 323 respondentů uvedli žáci svou národnost takto:

Národnost	Počet
Česká	299
Slovenská	7
Moravská	6
Romská	4
Vietnamská	2
česko-romská	2
slovensko-romská	1
Korejská	1
Polská	1

**Tabulka č. 2: Národnostní složení dotazovaných žáků**

Z uvedeného vyplývá, že národností složení žáků zkoumaných tříd nebylo zcela homogenní, přičemž se dá předpokládat, že někteří příslušníci romské národnosti považují za svou národnost slovenskou, někteří uvedli česko-romskou nebo slovensko-romskou, mnozí zřejmě i českou, takže počet romských žáků byl ve vzorku ve skutečnosti zřejmě vyšší.

Výběr prvků do výzkumného vzorku byl proveden na území Moravskoslezského kraje a Olomouckého kraje ve třech městech (Ostrava, Karviná, Olomouc) a dvou menších vesnicích (Olomoucko).

Vzhledem k povaze výzkumu zůstanou údaje o konkrétních školách a učitelích anonymní. Přestože ředitelé škol, které se výzkumu účastnily, byli písemně i osobně osloveni a projevíli svůj osobní souhlas s výzkumem, zvolila jsem tuto formu. Vedla mě k tomu především vyjádření jednotlivých učitelů tříd, kteří projevovali obavy z výsledků šetření. Myslím si, že již tato

informace sama o sobě je určitým ukazatelem pro výsledky šetření. Podrobněji viz kapitola 5.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů.

Všechny školy výzkumného vzorku jsem označila písmenem a číslicí, kde písmeno označuje město (event. vesnici), kde se škola nachází, číslice pak vyjadřuje prostý počet škol (např. základní škola z Ostravy je označena O1, O2, atd.)

Z důvodů mé snahy o kvalitnější analýzu a interpretaci zjištěných dat, uvádím stručnou charakteristiku škol, které se výzkumu účastnily: umístění školy, zda se jedná o sídlištní, vesnickou školu, školu s vyšším zastoupením národnostních menšin, zaměření školy, velikost školy (počet žáků) apod.

Původní záměr uvést u každé školy výťah z jejich školního vzdělávacího programu nakonec nebyl realizován. U některých škol jsem se totiž setkala s neochotou jejich školní vzdělávací program poskytnout, přestože se má jednat o veřejný dokument, který by měl být přístupný všem pedagogům, rodičům a dalším vzdělávacím pracovníkům či zájemcům. Důvodem zřejmě byla obava z nedostatečného pojetí a zpracování průřezového tématu multikulturní výchovy v ŠVP. V neposlední řadě by také nutně došlo k porušení principu anonymity.

### **5.3.2.1 Charakteristika jednotlivých škol**

**Ostravské a olomoucké školy** byly označeny: Škola O1, Škola O2, Škola O3, Škola O4, Škola O5, Škola O6. Jedná se o tři větší klasické městské základní školy, jednu základní školu alternativní a dvě víceletá gymnázia.

**Karvinské školy** nesou označení: Škola K7, Škola K8. Obě základní školy jsou umístěny v sídlišti města Karviná. V jedné z nich je větší zastoupení romské menšiny ze sociálně slabších vrstev.

Dvě vybrané **vesnické školy z Olomouckého kraje** jsou označeny: Škola V9, Škola V10.

### **Škola O1**

Základní škola je umístěna na rozsáhlém sídlišti v Ostravě-Mariánských Horách. Počet žáků ve školním roce 2009/2010 je 453. Školu navštěvují ve větším zastoupení žáci národnosti romské a několik příslušníků národnosti vietnamské. Kromě běžných tříd s výukovým programem „Základní škola“ mohou žáci navštěvovat třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů.

### **Škola O2**

Základní škola je umístěna v centru města Ostravy. Počet žáků ve školním roce 2009/2010 je 341 (kapacita je 600). Školu navštěvují kromě českých žáků i příslušníci národnosti romské, ruské a vietnamské. Ve škole realizovali jeden celoškolský projekt s tématem multikulturní výchovy. Škola vyučuje v 1. - 3. a v 6.- 8. ročníku dle ŠVP "Klíč ke vzdělání - šance pro každého" a podle učebního plánu „Základní škola“ v 4. - 5. a v 9. ročníku.

### **Škola O3**

Základní škola je umístěna na sídlišti v centru města Ostravy. Škola využívá prvky alternativního školství. Školu navštěvuje ve školním roce 2009/2010 celkem 214 žáků v 9 třídách. Žáci dojíždějí z různých částí města i z okolních měst, jelikož tento typ školy je v oblasti ojedinělý.

### **Škola O4**

Základní škola je situována do sídliště města Olomouce. Větší škola s několika sty žáky.

### **Škola O5**

Jedno z víceletých gymnázií v Olomouci. Národnostní složení žáků je téměř homogenní.

### **Škola O6**

Jedno z víceletých gymnázií v Ostravě s cca 660 žáky. Národnostní složení žáků je téměř homogenní. Škola má bohatou tradici nabízí velmi kvalitní studijní program.

### **Škola K7**

Základní škola se nachází v centru města Karviná. Ve školním roce 2009/2010 navštěvovalo školu cca 450 žáků. Škola vyučuje dle ŠVP Obecná škola. Školu navštěvuje vysoké procento prospěchově slabších a neprospívajících žáků, mnoho žáků pochází ze sociálně znevýhodněných vrstev.

### **Škola K8**

Základní škola v Karviné poskytuje základní vzdělání cca 590 žákům. Nabízí specializované třídy sportovní, třídy s nadstandardní jazykovou výukou. Školu navštěvují žáci národnostních menšin v menším zastoupení, několik žáků je vietnamské národnosti, o něco více je žáků romských.

### **Škola V9**

Základní škola se nachází v obci (1505 obyvatel) mezi bývalými okresními městy Olomouc, Přerov a Prostějov. Škola má v současné době 9 tříd s 220 žáky. V této škole se nevyskytují žáci národnostních menšin. Zajímavostí je to, že někteří žáci uvádějí jako svou národnost moravskou. Dále viz analýza a interpretace výsledků šetření.

### **Škola V10**

Základní škola se nachází v malé obci severně od Olomouce (1700 obyvatel). Národnostní složení školy je zcela homogenní, nevyskytují se zde prakticky žádné příslušníci národnostních menšin. Škola má 9 tříd se 160 žáky.

### **5.3.2.2 Začlenění tématu Multikulturní výchova v ŠVP**

Po prostudování jednotlivých ŠVP zkoumaných škol jsem dospěla k názoru, že můj původní záměr charakterizovat jednotlivé školy také pomocí jejich ŠVP a uchopení průřezového tématu Multikulturní výchova je bezpředmětný. Jednak několik škol mi nebylo ochotno ŠVP vůbec poskytnout. Především ale téma je více méně ve všech dokumentech zpracováno shodně. Objevuje se prostá tabulka s výčtem jednotlivých témat a jejich integrace do výukových předmětů. Klíčové kompetence, výukové formy, výukové cíle, časové dotace, záměry realizovat projekty apod. nejsou v žádném z dostupných ŠVP zúčastněných škol blíže specifikovány.

Multikulturní výchova je v těchto ŠVP výjimečně stručně zmiňována v souvislosti s klíčovými kompetencemi, konkrétně kompetencí komunikativní, kde má být kladen důraz na „porozumění odlišnému“. Dále se podrobněji téma multikulturní výchovy objevuje v charakteristice některých konkrétních výukových předmětů, např. anglického jazyka. Příklad zapracování tématu do ŠVP uvádí tabulka č. 3 a tabulka č. 4.

Tematické okruhy	I. stupeň				
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Kulturní diference	Aj	Aj	Aj, Prv	Vv, Tv	Vv, Tv
Lidské vztahy	Čj, PRV, Tv, Vv	PRV, Vv, Tv	PRV, Vv, Tv	Vv, Tv	Čj, Vv
Etnický původ		PRV, Vv	PRV, Vv	Tv	Tv
Multikulturalita	Aj	Čj, PRV	Čj, PRV	Čj, Aj	Čj, Aj, Inf
Princip sociálního smíru a solidarity			Čj	Čj	Čj

Tematické okruhy	II. stupeň			
	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Kulturní diference	Čj, D, Hv	Čj, D, Hv	D, Př	D,
Lidské vztahy	Ov, Tv, Hv, vz	Čj, Ov, Hv, Tv, Vz	Př, Vv, Tv, Hv, Vz	Čj, Ov, Hv, Tv, Pč
Etnický původ	D, Hv, Vz	Hv, Vz	Př, Vz	D
Multikulturalita	Aj, D, Hv, Inf	Čj, Aj, Ov, Hv, Vv, Inf	Aj, KAj, Hv, Inf	Čj, Aj, D, Hv, Inf
Princip sociálního smíru a solidarity				Ov

**Tabulka 3: Příklad začlenění průřezového tématu Multikulturní výchovy v ŠVP základní školy**

Pro realizaci průřezových témat školy zpravidla volí jednotnou formu a tou je integrace obsahu tematických okruhů průřezových témat do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů. Každé z těchto témat je obsaženo ve výuce prvního a stejně tak i druhého stupně. V následujícím uvedeném příkladě je každý jednotlivý tematický okruh zpracován minimálně dvěma předměty, aby byla příležitost na něj nahlížet z různých úhlů. V tabulce je pod názvem průřezového tématu uveden v prvním sloupci výčet jednotlivých tematických okruhů, ve druhém sloupci předměty, v nichž jsou okruhy realizovány a ve třetím konkrétní ročníky, do nichž je učivo zařazeno.

<b>MULTIKUTURNÍ VÝCHOVA</b>		
<b>Kulturní diference</b>	Zeměpis	7
	Výtvarná výchova	5
	Člověk a svět	5
<b>Lidské vztahy</b>	Hudební výchova	7
	Dějepis	9
	Přírodopis	7
	Zeměpis	9
<b>Etnický původ</b>	Společensko-kulturní praktikum	9
	Zeměpis	8
<b>Multikulturalita</b>	Anglický jazyk	7
	Zeměpis	8
<b>Princip sociálního smíru a solidarity</b>	Společensko-kulturní praktikum	9
	Dějepis	9

*Tabulka 4: Jiný příklad začlenění průřezového tématu Multikulturní výchovy v ŠVP základní školy*



## **5.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů**

Budeme zjišťovat, zda výsledky šetření potvrdily předpoklad uvedený v kapitole 5.1.1. Budeme hledat odpovědi na problémové otázky, uvedené v kapitole 5.1.

Dotazníky po žáky obsahovaly otázky uzavřené a otázky uzavřené s otevřenou možností odpovědi. Otevřené odpovědi budou uvedeny výčtem nejčastěji se objevujících a zajímavých odpovědí. Otázky uzavřené budou vyhodnoceny procentuálně a zpracovány graficky.

### **5.4.1 Oblast povědomí o národnostech**

V dotazníku měl žák nejprve uvést svou národnost. Poté následovaly otázky, které měly objasnit, zda a jak vůbec si žáci uvědomují přítomnost spolužáků jiných národností ve třídě.

#### **Otázka:**

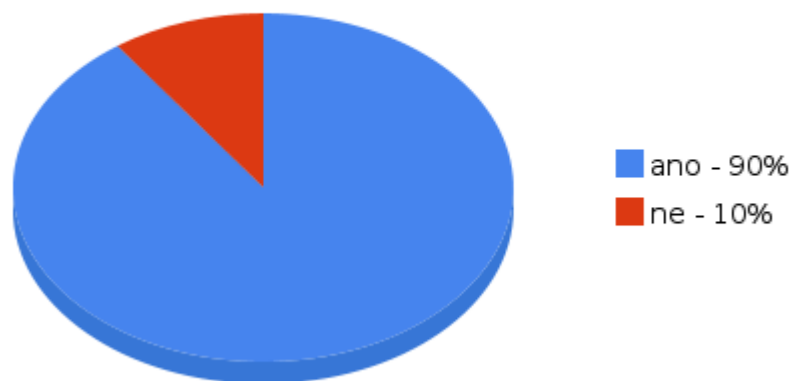
Jsou ve tvé třídě žáci jiných národností, než je tvoje?

Odpovědi na tuto otázku jsem vyhodnocovala se znalostí národnostního složení třídy (informace od učitele třídy). Žák měl prokázat, zda si uvědomuje přítomnost jedinců jiné národnosti. Tzn., pokud jeho odpověď korespondovala se skutečností, posuzovala jsem odpověď jako „ano“, pokud odpověděl chybně, uvedla jsem odpověď „ne“.

#### **Výsledek dotazování:**

Z celkového počtu 323 žáků celkem 90 % žáků si správně uvědomuje přítomnost (nebo nepřítomnost) žáků jiných národností, než české, v jejich třídě. Pouze 10 % odpovědělo na otázku chybně.

## Žák ví, zda v jeho třídě jsou žáci jiných národností



*Obr. č. 1: Jsou ve tvé třídě žáci jiných národností, než tvoje?*

V další otázce měl žák za úkol pojmenovat národnosti, které se v jeho třídě vyskytují.

### **Otázka:**

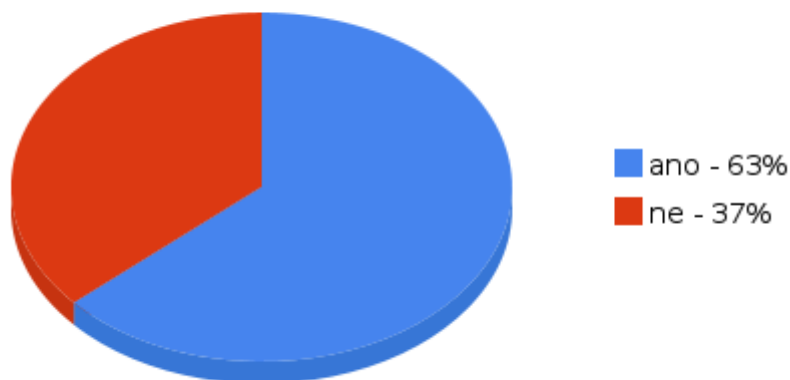
Víš jakých národností?

Napiš název:.....

### **Výsledek dotazování:**

Na tuto otázku znalo odpověď už jen 63 % celkově dotázaných žáků. Ostatních 37% na otázku nebylo schopno odpovědět správně. Z toho vyplývá, že žáci si sice jsou velmi dobře vědomi přítomnosti jiných národností, ale už neví tak přesně, o jaké národnosti konkrétně se jedná. Uváděli např. odpovědi, „nevím, asi nějaká slovenská“, „možná je to Maďar“ nebo „přijel z Číny“, nebo nenapsali nic.

Žák ví, které národnosti se vyskytují ve třídě



*Obr. č. 2: Které jiné národnosti jsou ve tvé třídě?*

#### **5.4.2 Multikulturní výchova ve výuce**

Další otázky směřovaly k oblasti výuky multikulturní výchovy na ZŠ.

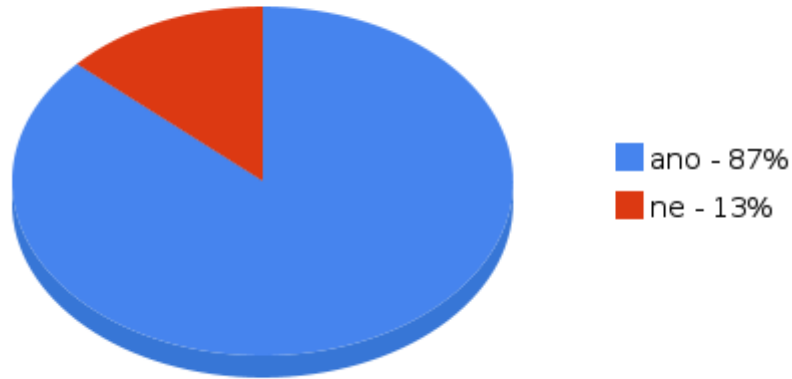
**Otázka:**

Učíte se o jiných národnostech ve škole?                      ano-ne

**Výsledek dotazování:**

V odpovědích převažovala kladná odpověď, celkem 87 % žáků odpovědělo, že se ve škole o jiných národnostech učí. Jen 13% žáků tvrdilo, že se o jiných národnostech ve škole neučí.

### Učíte se ve škole o jiných národnostech?



*Obr. č. 3: Učíte se ve škole o jiných národnostech?*

#### **5.4.3 Znalosti a postoje k jiným národnostem**

Další část výzkumu bychom mohli zařadit do kategorie zkoumání předsudků a stereotypů. Žáci měli za úkol napsat svou vlastní charakteristiku vybrané národnostní menšiny. Otázky se u 1. a 2. stupně odlišovaly. Zatímco žáci 1. stupně měli uvést postupně charakteristiku romské národnosti a vietnamské národnosti, žáci 2. stupně si mohli sami vybrat národnost dle své vlastní volby a charakterizovat ji svými slovy.

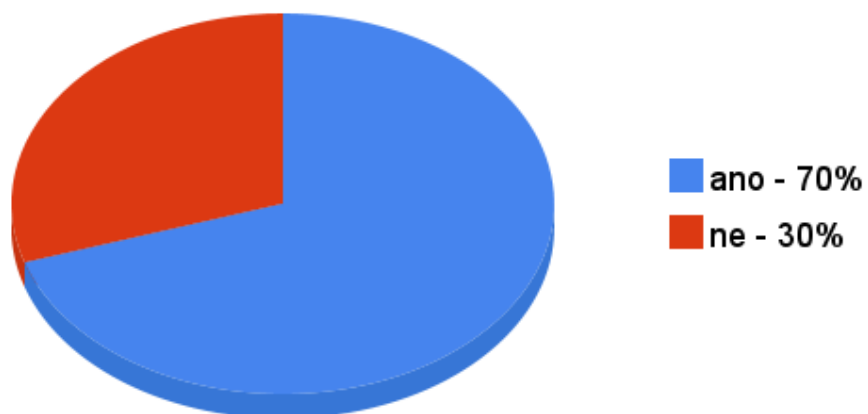
#### **Otázka pro 1. stupeň ZŠ:**

Napiš celou větou, co víš o Romech, nebo napiš jen slova, která tě napadají, nebo namaluj obrázek na druhou stranu papíru.

#### **Výsledek dotazování:**

70% žáků bylo schopno napsat nějakou informaci o Romech, 30 % nevedlo žádnou informaci nebo napsalo „nevím o nich nic“.

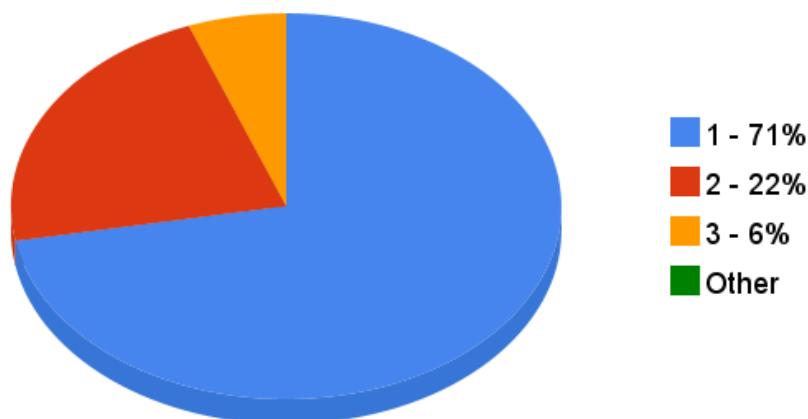
## Uvedl charakteristiku Romů



***Obr. č. 4: Uvedl žák charakteristiku Romů?***

Nejčastěji uváděli žáci jednu informaci (71%), dvě informace (22%), tři informace (6%) a nejvíce čtyři informace (uvedlo pouze 1% žáků).

## Počet informací v charakteristice Romů



*Obr. č. 5: Počet informací o Romech*

Jelikož se jednalo o otázku s otevřenou možností odpovědi, uvádím zde **doslovný přepis některých odpovědí**. Mnohé z nich jsou velmi zajímavé a ukazují postoj žáků k romskému etniku:

- někteří jsou chudí a někteří bohatí
- pokoušejí se dělat si, co chtějí
- špatně se učí, když mají peníze, mamka nebo taťka chodí na automaty
- jsou nepořádní
- hodně krát mě zbili jen tak
- chovají se blbě
- řvou jak paviáni
- hádají se
- jsou bohatí
- nadávají
- bijou se
- mluví cikánsky

- jedí goju
- mají jinou plet'
- mají větší rodiny
- pocházejí z jiné země, jsou hnědí a mají svoje zvyky
- rádi tancují a zpívají u ohně
- je jich spousta, jsou tmavší než my
- jejich život je hrozný
- jsou cikáni, hodně kradou a hrajou na housle
- přebíhají přes cestu
- jsou agresivní
- přebíhají přes cestu
- jsou černí a přebíhají přes cestu
- Rumunka, Římané, Rum
- Rom je někdy agresivní
- někteří jsou zlí
- jsou špinaví, agresivní
- drogy, alkohol, agrese
- špinavý, nevzdělaný a zlý
- chudý
- ničí domy a kradou
- žijí jako my
- jsou agresivní
- pocházejí z Rumunska a jsou agresivní
- romské písmo
- ničí domy a kradou, jsou kapsáři a nakonec jako třešnička na dortu nadávají sprostá slova
- nemají dům a jsou to rváči
- jsou černí, kradou, nadávkou se jim říká cikáni, často jsou agresivní
- vím, že jsou hodně sprostí
- znám jejich zvyky
- mám rád hodné Romy

- nechodí do práce
- jsou silní a umí pracovat
- jsou silní, špatně se učí
- Romové dodržují staré zvyky a jsou velmi chudí
- spousta lidí si myslí, že jsou zlí, ale není to pravda
- žijí ve starých domech
- jsou bezstarostní
- žijí ve starých domech
- zpívají romské písně
- jsou to blbci-cigáni
- kradou
- tančí a zpívají
- mají doma bordel
- někteří jsou normální
- žijí ve zchátralém domě
- kradou a nemají občas kde žít

Doslovný přepis odpovědí žáků 1. stupně obsahuje převážně negativní charakteristiky a postoje k Romům. Pokud se objevují pozitivní informace, zpravidla je psali sami Romové, výjimečně jejich spolužáci. Některé menší děti zvolily formu obrázku, příklady jsou uvedeny v příloze 7.4. Na obrázcích se opakují motivy velké rodiny (hodně dětí), vypraného prádla na šňůře nebo vaření typického romského jídla - goja. Tyto obrázky pocházejí ze základní školy v Karviné, kde žije početná skupina Romů.

#### **Otázka pro 1. stupeň ZŠ:**

Napiš celou větou, co víš o Vietnamcích nebo napiš jen slova, která tě napadají, nebo namaluj obrázek na druhou stranu papíru.

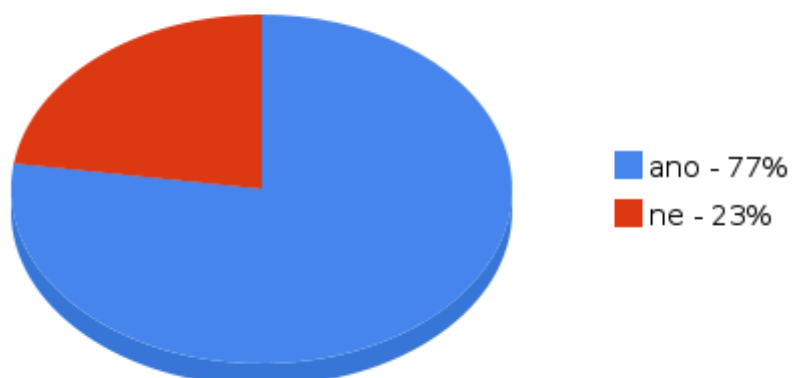
#### **Výsledek dotazování:**

Výsledek tohoto dotazování dopadl obdobně jako u předchozí otázky, 73% žáků uvedlo nějakou informaci o Vietnamcích, 17% neodpovědělo



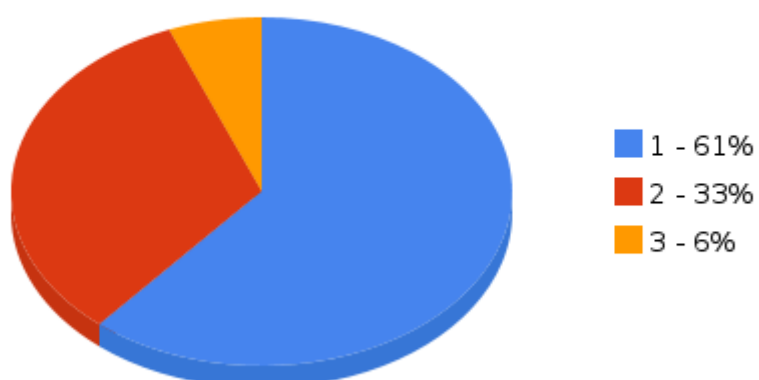
vůbec nebo napsalo „nevím nic“. Počet informací byl jedna až tři, nejvíce informací (3) uvedlo 6% žáků, dvě informace 22% žáků a nejčastěji uváděli žáci jednu informaci (61% žáků).

#### Uvedl charakteristiku Vietnamců



*Obr. č. 6: Uvedl žák charakteristiku Vietnamců?*

#### Počet informací v charakteristice Vietnamců



*Obr. č. 7: Počet informací o Vietnamcích*

I zde uvádím **doslovný přepis** některých vyjádření žáků:

- jsou vyspělí ve výrobě robotů
- vezmou ubrus a jedí na zemi, mají moc motorek
- obchodují
- jinak mluví
- jedí rýži
- prodávají nekvalitní věci
- všichni mají černé vlasy
- mají světlejší pleť a prodávají špatné oblečení
- prodávají věci
- prodávají nefunkční elektroniku
- Vietnamci mají oči našikmo, prodávají nekvalitní oblečení
- prodávají kradené věci
- Vietnamci jsou velcí obchodníci
- jedí paličkami
- muž, který žije v popelnici
- mají šikmé oči a jsou žlutí, jedí psy, mají tu své stánky
- člověk z Vietnamu, agresivní, žere psy
- prodávají nekvalitní věci
- mají levné oblečení
- černé trhy
- chudoba
- nelegální obchody
- černé trhy
- jedí psy
- vaří nudle a prodávají
- jsou čuňata, ale dobře vaří
- jedí psy, mají načerno stánky, byla tam válka s USA
- cpou se k nám
- mají u nás hodně obchodů a někdy prodávají drogy
- mají rádi rýži a mají rozmazané oči

- nekvalitní zboží
- někteří jsou přátelští, jiní hnusní
- pochází z Číny a vyrábí Pokemony
- Vietnamci vaří psy, jsou malí a rozčílení
- kopírují výrobky ostatních firem a v menší kvalitě
- mluví jinak než my a mají jiné oči
- jezdí do Česka, aby prodali nelegální věci a pyrotechniku
- prodávají nekvalitní věci
- šijou pěkné, ale nekvalitní věci
- neumí dobře pracovat, mají šikmé oči, neprodávají kvalitní věci
- mají hnusné oči a jsou špinaví
- prodávají nekvalitní oblečení
- emigrace, Vietnam
- skoro všichni mají asijskou restauraci
- mají rádi rýži a mají dobré sporty
- mají Nový rok v únoru
- jsou malí a mají hodně obchodů
- neznám je
- neumí mluvit česky
- prodávají na tržišti
- mají divné oči
- prodávají textil, který nic nevydrží
- smrdí
- prodávají a pašují zboží
- nemají v České republice co dělat
- jezdí k nám z jiných zemí

Pro 2. stupeň ZŠ jsem zvolila náročnější formu dotazování. Žáci si měli sami zvolit libovolnou národnost a tu potom charakterizovat svými slovy.

### Otázka pro 2. stupeň ZŠ:

Vyber si jednu z národností a stručně popiš, co víš o jejich životě, kultuře, náboženství, jazyce, rodině atd. Napiš cokoliv, na co si vzpomeneš:.....

### Výsledek dotazování:

Z celkového počtu žáků 2. Stupně ZŠ a víceletých gymnázií (173) si 28% žáků vybralo k charakteristice romskou národnost, 16 % vietnamskou národnost, 12 % jinou národnost (viz tabulka č. 4), 20 % otázku nepochopilo a např. uvádělo zeměpisné informace o nějaké zemi (např. USA, Egypt, Německo), nebo psalo o příslušnících náboženství (např. o Islámu), 24 % žáků neuvvedlo žádnou odpověď.

Národnost	Vybralo si pro svou charakteristiku - počet žáků:
Korejská	5
Japonská	4
Slovenská	4
Čínská	3
Německá	2
Ruská	1
Polská	1
Chorvatská	1

**Tabulka č. 5: Přehled národností, které si žáci 2. stupně vybírali pro svou charakteristiku**



**Obr. č. 8: Výběr národnosti pro vlastní charakteristiku**

Pokud si žáci vybrali pro svou charakteristiku národnost romskou nebo vietnamskou, informace se téměř shodovaly s výsledky šetření na 1. stupni. U popisu ostatních národností žáci uváděli nejčastěji informace o vzhledu, jazyce, barvě pleti, náboženství, typických kulturních jevech apod.

#### **5.4.4 Znalost terminologie**

Další otázky v dotazníku se týkaly terminologie a orientace v tématu. Tyto otázky byly zařazeny pouze na 2. stupni ZŠ, Ptala jsem se žáků, zda ví, co znamená slovo „Multikultura“.

##### **Otázka:**

Dokážeš napsat, co to je „Multikultura“?

##### **Výsledek dotazování:**

Pouze 15 % dotazovaných žáků znalo odpověď na tuto otázku, přičemž jsem jako správnou odpověď uznala např. i tyto:

##### **Doslovný přepis některých definic pojmu multikultura:**

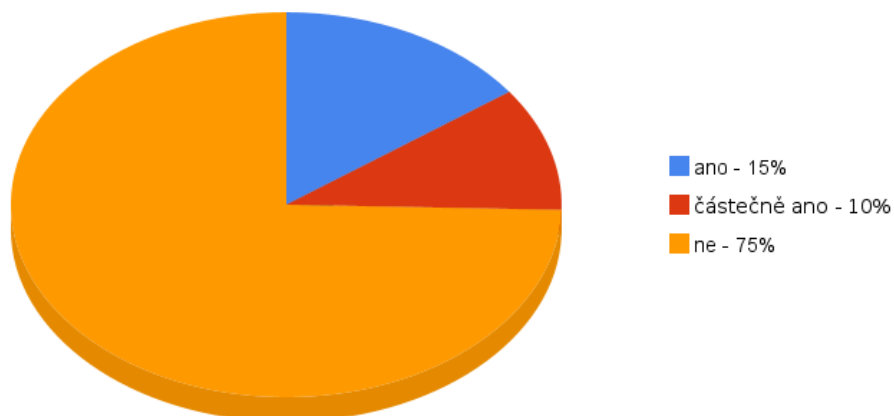
- vedle sebe žijí lidé s různou kulturou
- více národností pohromadě
- více národností v cizí zemi
- více národů pohromadě
- více národností v jedné zemi
- prolíná se více kultur
- spojení nejrůznějších kultur
- rozmanitost kultur různých národů
- mnoho kultur dohromady
- multi-mnoho, kultura-setkávání lidí

10% odpovědí bylo částečně správně. Zcela chybně odpovědělo nebo neuvedlo žádnou odpověď 75 % dotazovaných žáků. Je zajímavé, co si

pod pojmem multikultura někteří žáci představují, např. (**doslovný přepis z dotazníků**):

- mrakodrapy, casino Bonver
- že jsou moderní věci
- kulturní festivaly aj. akce
- večírky, divadlo
- kulturní festivaly aj. akce
- hodně kultury, např. divadla

#### Znalost pojmu multikultura



***Obr. č. 9: Co je to multikultura?***

Pojem multikultura je žákům ZŠ téměř neznámý, jen malý počet žáků si dokázalo s pojmem spojit jeho skutečný obsah.

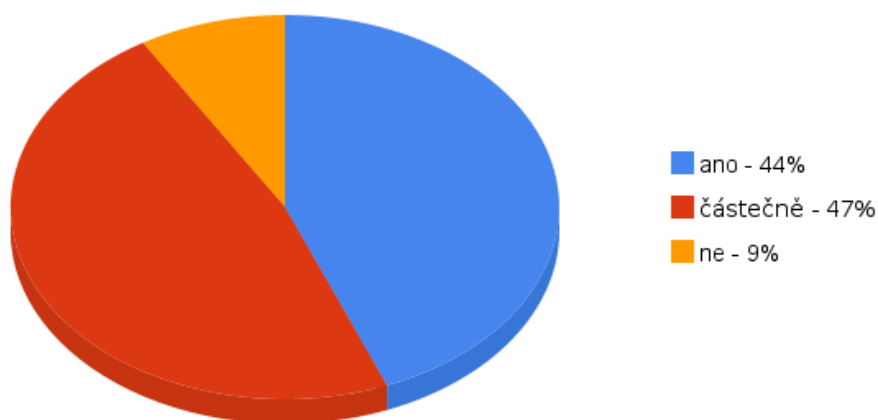
Další otázky měly vést ke zjištění, jak se žáci 2. stupně orientují v základních pojmech daného tématu. Měli definovat tři vybrané základní pojmy: národnostní menšina, rasismus, tolerance. Pokud neznali odpověď na otázku, měli napsat „NEVÍM“. Otázku jsem vyhodnocovala podle toho, zda vyjádření žáka vystihovalo podstatu pojmu, tedy hodnotila jsem odpovědi, „ano“, „ne“ případně „částečně ano“, pokud se odpověď alespoň přibližovala správné odpovědi.

**Otázka:**

Popiš svými slovy, co je to národnostní menšina.

**Výsledek dotazování:**

**Znalost pojmu národnostní menšina**



***Obr. č. 10: Co je to národnostní menšina?***

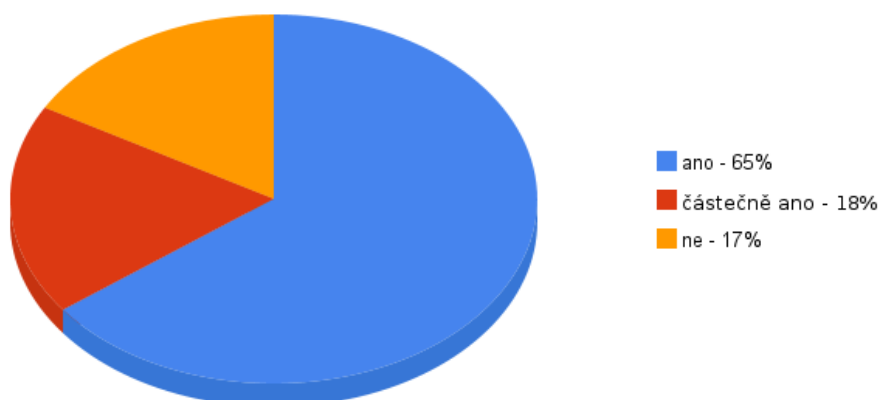
Na otázku znalo odpověď nebo alespoň částečnou odpověď 91% žáků. Definice byly až na výjimky téměř přesné a z toho vyplývá, že tento pojem je pro žáky jasný a srozumitelný.

**Otázka:**

Popiš svými slovy, co je to rasismus.

**Výsledek dotazování:**

Celkem 65% žáků znalo odpověď na tuto otázku a 18% žáků se správné odpovědi částečně přiblížilo. Nejčastější nedostatky tkvěly v nepřesném vyjádření, že rasismem nazýváme teprve projevy nesnášenlivosti vůči odlišné rase a nikoliv nesnášenlivost samotnou. I tuto otázku dle mého názoru zvládli žáci obstojně.

**Znalost pojmu rasismus**

*Obr. č. 11: Co je to rasismus?*

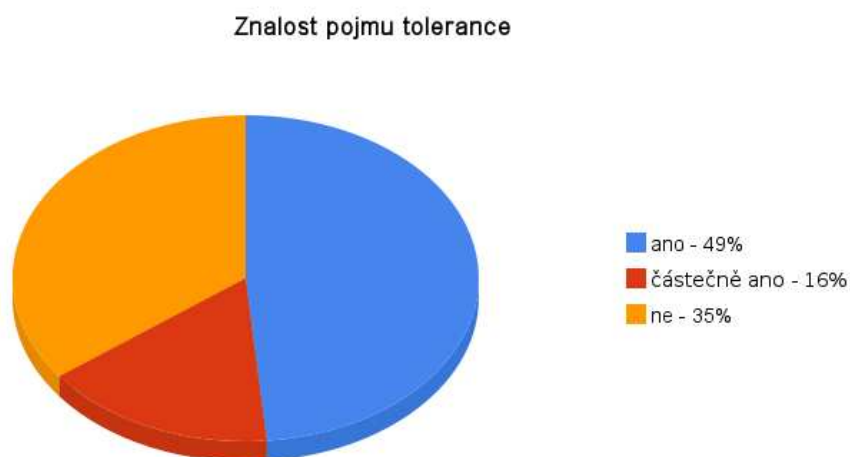


**Otázka:**

Popiš svými slovy, co je to tolerance.

**Výsledek dotazování:**

Výsledky dotazování u tohoto pojmu mě překvapily. Tento pojem osobně považuji za natolik vžitý a používaný v běžném životě, že jeho definici jsem nepovažovala za nijak náročnou. Přesto byl tento pojem pro mnohé největším problémem. Např. se objevovala několikrát podobná vyjádření ve smyslu, že tolerance znamená nezájem o druhého. 35% žáků vůbec nevědělo, co pojem znamená a psali např.: „nikdy jsem neslyšel“, „nevím, co to je“ apod.



*Obr. č. 11: Co je to tolerance?*

**5.4.5 K otázce etnocentrismu**

Poslední otázka byla shodná pro 1. a 2. stupeň ZŠ a měla zjišťovat míru etnocentrismu u žáků. Ptala jsem se, jaký je vztah žáka ke kamarádovi jiné národnosti.

**Otázka:**

Je pro tebe důležité, jakou národnost má tvůj kamarád?

### **Výsledek dotazování:**

Přestože, postoje k národnostním menšinám (viz text výše) u žáků ZŠ vykazují značné tendence k předsudkům a stereotypům, 68% všech dotazovaných uvedlo, že pro ně národnost není u kamaráda důležitá. Jako zdůvodnění svých postojů uváděli např. tyto formulace (**doslovný přepis**):

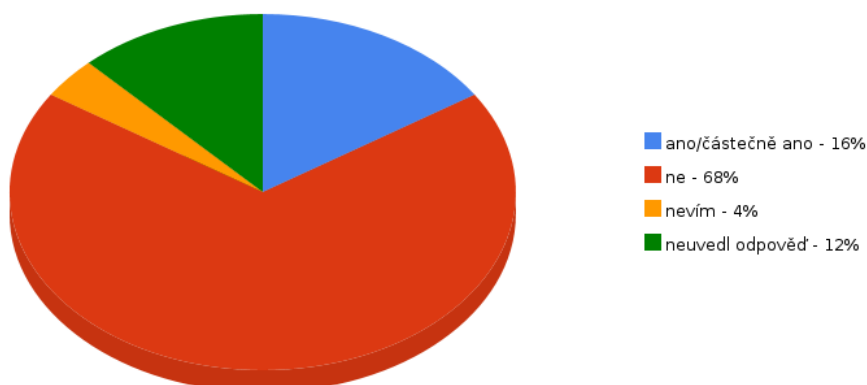
- není proč
- není pro mě důležitá
- je mi to jedno
- není důležité, jen jestli si s ním rozumím
- záleží mi, jak se chová a jaký je
- nikdo nemůže za to, odkud je
- stejně by se nic nezměnilo
- není, nejsem rasista
- hlavně že je kamarád
- je to přece taky člověk
- nezáleží, ale vůči Romům mám předsudky, kterých se musím nejprve zbavit
- zajímá mě, jaký je, ne jakou má národnost
- záleží na něčem jiném
- důležité jsou charakterové vlastnosti
- nikoho neodsuzuju kvůli národnosti, všichni jsou stejní jako já
- ne, protože je důležité, jestli je dobrý kámoš a ne odkud je
- kamarád je nad zlato, nic ho nemůže nahradit
- někdy jsou cizinci i lepší, nevím, proč bych je měla odsuzovat
- pravým kamarádům by se mělo říkat všechno a nerozlišovat, jaké jsou národnosti
- každý má stejná práva
- neposuzujeme lidi podle vzhledu
- člověk jako člověk
- hlavně že má velké srdce

16 % dotazovaných žáků uvedlo, že jim na národnosti kamaráda záleží. Jako argumenty nebo doplnění pro svá tvrzení uváděli žáci např. toto **(doslovný přepis)**:

- toleruji jen některé národnosti
- vím, že to není správné
- lidé se mě štítí, protože jsem cizinka, chtěla bych, aby lidé byli upřímní k lidem jiné národnosti (odpověď žákyně vietnamské národnosti)
- získám informace, jak žijí
- určitě, protože se od takových kamarádů můžu hodně naučit
- záleží na situaci
- důležité, protože nemám rád jiné národnosti než moji, vadí mi
- nevadilo, ale kdybych si měla vybrat, vybrala bych si Čecha
- moc ne, ale kdybych mu nerozuměla, tak ano
- protože mají jiné zvyky a nemuseli bychom si rozumět
- záleží, jaké je národnosti, něco mi vadí, něco ne
- s Romy se nebavím, proč? Protože jsou nespolečenší
- nemám je rád
- ano je to důležité, protože bych se s ním nedomluvil
- protože má jiné zvyky a jiné názory

Ostatní žáci (4%) nevědělo, zda je pro ně důležité, jakou národnost má jeho kamarád a 12% nevedlo žádnou odpověď.

### Důležitost národnosti u kamaráda



*Obr. č. 12: Je pro tebe důležité, jakou národnost má tvůj kamarád?*

#### 5.4.6 Výsledky šetření u učitelů

Dotazníky vyplňovali také vyučující tříd, kde byl výzkum prováděn. Celkem dotazníky odevzdalo 20 vyučujících žen ze základních škol a víceletých gymnázií. Spektrum dotazovaných učitelek bylo široké, byly to učitelky ve věku od 29 do 57 let s délkou praxe od 2 do 34 let, učitelky vesnických základních škol, sídlištních základních škol, základních škol s početnou skupinou žáků romské národnostní menšiny, učitelky z alternativní ZŠ a několik učitelek z víceletých gymnázií.

Realizovaný výzkum prokázal, že všichni učitelé jednoznačně pozitivně hodnotí potřebu zařazování multikulturní výchovy do výchovně vzdělávacího procesu žáků. Všechny 20 dotazovaných učitelek odpovědělo na otázku potřeby multikulturní výchovy na ZŠ kladně. Na otázku „Proč?“ odpovídaly takto (**doslovný přepis**):

- je to důležité pro sounáležitost třídního kolektivu
- prolíná se s jinými předměty
- výchova k toleranci, solidaritě, vzbudit zájem o jinou kulturu a jejich problémy
- sociální aspekt-schopnost umět komunikovat a rozumět jiným kulturám

- vzájemné porozumění, ochota naslouchat
- školu navštěvují žáci jiných národností
- tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, učit je žít společně
- výchova k dobrým mezilidským vztahům
- ano, ale máme pro to málo příležitostí
- mezilidské vztahy ve školním kolektivu
- respekt k odlišnostem
- kulturní diference, lidské vztahy
- zlepšení vztahu mezi žáky
- učení k toleranci

Na otázku, kolik hodin měsíčně se věnují multikulturní výchově, odpovědělo 13 učitelek 1 - 2 hodiny měsíčně, 5 učitelek 3 - 4 hodiny měsíčně, 2 učitelky odpověděly, že se věnují multikulturní výchově denně. Mezi nejčastěji zmiňované předměty, do kterých multikulturní výchovu integrují, se objevovaly český jazyk, literatura, občanská výchova, prvouka, vlastivěda, hudební výchova a výtvarná výchova, angličtina.

Celkem 12 učitelek odpovědělo, že multikulturní výchova má pozitivní dopad na žáky. 5 učitelek odpovědělo, že vliv na žáky je pouze částečný. Argumenty, proč má multikulturní výchova pozitivní dopad na žáky, byly tyto (**doslovný přepis**):

- tolerance, znalost jiné kultury
- otevření hranic-migrace národů, spolužáci jiných etnik ve třídě, možnost cestovat a pracovat s jinými národnostmi
- tolerance, nebýt xenofobní, znalosti o jiných kulturách
- uvědomění vlastní identity, sociální citění,
- žáci jsou k sobě slušní, přátelští
- tolerantní chování
- povědomí o národnostních problémech, tolerance
- tolerance, vymizely rasistické nářky
- vztahy k jiným lidem různého věku, solidarita, pomoc jiným

- vztahy ve třídě
- odstraňování nepřátelství, uvědomění si vlastní identity
- tolerance, znalost jiné kultury

Dvě učitelky uvedly, že na jejich žáky multikulturní výchova nemá vliv a jedna učitelka nevěděla, zda ano či ne.

Další otázka se týkala znalosti průřezového tématu a jeho zařazení v ŠVP. Jak vyplynulo již z mých osobních rozhovorů s učitelkami a potvrdily to i výsledky v dotaznících, pouze polovina dotázaných ví, jak je definováno průřezové téma v jejich ŠVP, jaké výukové cíle a metody jsou pro ně stanoveny nebo ve kterých vyučovacích předmětech se multikulturní výchova uplatňuje. Ostatní učitelky uvedly, že neumí na tuto otázku odpovědět. Mezi důležité výukové cíle učitelky zařazují (**doslovný přepis**):

- mezilidské vztahy, tolerance
- mezilidské vztahy, tolerance, potírání rasismu
- lidé jako osobnosti, tolerance k etniku
- vzájemné porozumění, ochota naslouchat
- pochopení odlišností, případně stejné hodnoty jiné kultury
- tolerance a ohleduplnost
- xenofobie, rasismus
- tolerance a ohleduplnost
- porozumění pojmům rasismus, xenofobie, menšina, etnikum atd.
- slušné chování, vztahy dětí ve třídě, ve škole
- tolerance, kulturní přehled, solidarita
- kulturní diference, lidské vztahy - rovnocennost, empatie, integrace
- sounáležitost
- tolerance
- vztahy ve třídě
- boj proti rasismu
- tolerance, kulturní přehled, solidarita

Z dotazníků dále vyplynulo, že učitelky se rovněž v poměrně malé míře osobně zajímají o téma multikultury, národnostních menšin, etnocentrismu a související témata. Na jednu stranu 19 z 20 uvedlo, že se o téma zajímá. Na otázku, co je k tomu vede, odpovídaly takto (**doslovný přepis**):

- informace o jiných národnostech, informace pro zprostředkování žákům, zajímá mě, jak ostatní vnímají českou národnost
- informace, pro metodiku práce
- jiné kultury, vztahy mezi lidmi odlišné národnosti, zvědavost
- vylepšení vztahů u žáků
- tolerance k odlišným národnostem
- lepší pochopení sebe sama a odlišných kultur

Na stranu druhou, k otázce, které informační zdroje sledují, se vyjádřily až na výjimky velmi obecně a uvedly, že neznají žádné specializované portály, časopisy ani tištěná media, která se tématem zabývají. Jako zdroje, které sledují, uváděly nejčastěji tyto:

- jen náhodně
- TV, denní tisk, filmy
- TV, denní tisk, filmy, Internet
- Lidé a země, Epocha, Učitelské noviny, TV, Psychologie Rómů
- rvp.cz, skolaprozivot.cz,
- denní tisk
- Internet
- Romanovodi, Šišková: Menšiny a migranti v ČR, Výchova k toleranci

Učitelky ZŠ při osobním dotazování rovněž vyjádřily své obavy z multikulturní výchovy a to především v tom smyslu, že nevědí, jak ji realizovat. Nejsou teoreticky vybaveny a nemají dostatek metodických materiálů, neví si s multikulturní výchovou rady. Mnohdy se vyjádřily v tom

smyslu, že multikulturní výchovu nevyučují vůbec, přestože by měly, a proto také mají z tohoto výzkumu strach. Z hlubší diskuse s nimi však vyplynulo, že multikulturu ve skutečnosti vyučují, aniž by si to samy uvědomovaly. Např. jedna vyučující z Ostravy doslova uvedla, že „...ona vůbec multikulturní výchovu neučí, že toho mají už tak moc...“.

Překvapil také poměrně malý počet realizovaných nebo připravovaných projektů na školách na průřezové téma multikultury. Pouze 6 učitelek odpovědělo, že u nich na škole byl nebo bude realizován projekt s tématem multikulturní výchova. Všechny projekty přitom byly realizovány nebo připravovány na školách, kde je větší zastoupení žáků národnostních menšin, což je pochopitelné vzhledem k problémům, které toto složení tříd může vyvolávat.

## **5.5 Komentář k výsledkům výzkumu**

Výsledky výzkumu prokázaly silné tendence žáků k předsudkům a vžitým stereotypům k národnostním menšinám. Ve své práci jsem se zaměřila především na postoje k etniku romskému a vietnamskému, jelikož je vnímáno českou majoritou jako nejproblémovější.

Již u žáků 1. a 2. stupně ZŠ jsou příslušníci národnostních menšin vnímáni s předsudky, např. Vietnamci jako obchodníci s nelegálním a nekvalitním zbožím, šikmýma očima, kteří navíc „jedí psy“. Tato informace se u žáků objevovala v dotaznících často a osobně si její přítomnost zdůvodňují možným spojením s nedávno zveřejněnou zprávou v médiích o nelegálních jatkách v Čechách, kde docházelo k zabíjení a zpracování zvířat v nehygienických podmínkách. Mnohá mrtvá zvířata byla identifikována jako psi. Domnívám se, že tato informace bohužel ještě prohloubila u české veřejnosti, děti nevyjímaje, negativní postoje k vietnamské menšině u nás.

V popisu romského etnika u žáků 1. i 2. stupně jsou zase Romové zachyceni jako špinaví, agresivní lidé, kteří nepracují a kradou. Pouze velmi malé množství dotázaných se vyjádřilo v pozitivním smyslu, např. že Romové jsou pracovití nebo Romové jsou hodní. Romové jsou hudebně nadaní apod.



S těmito vyjádřeními ovšem ostře kontrastuje skutečnost, že dle výsledků výzkumu žákům zpravidla nevádí, má-li (nebo měl-li by) jeho kamarád jinou národnost než je jeho. Otázkou zůstává, nakolik jsou tato prohlášení realizována žáky v praxi.

Znalosti v oblasti multikulturní výchovy jsou dle mého názoru nedostatečné, jak dokazují výsledky výzkumu. Informace, které žáci podávali o Romech, Vietnamcích, či u žáků 2. stupně ZŠ u zvolené národnosti, byly povrchní, více méně získané vlastní zkušeností z běžného života a značně ovlivněny veřejnými sdělovacími prostředky. Je zřejmé, že informace o kulturách jiných národností se k žákům dostávají jen ve značně omezené míře. To nakonec dokazuje i mizivé množství projektů, které byly na školách zjištěny.

Mezi dotazovanými žáky bylo zjištěno, že etnocentrické tendence jsou na základních školách všude přítomny a výchovně vzdělávací proces v oblasti multikulturní výchovy je nedostatečný.

Výsledky výzkumu u žáků korespondují zároveň s výsledky šetření u vyučujících. Ti na jedné straně projevují snahu a deklarují potřebu multikulturní výchovy na školách, na straně druhé přiznávají a sami kritizují svou nepřipravenost v této oblasti. Tématu se bojí, nevědí, jak jej zpracovat a žákům předat. V důsledku těchto faktů aplikace průřezového tématu Multikulturní výchova probíhá bohužel mnohdy asi jen „na papíře“.

## 6. Závěr

Teoretická část pojednávala o základních pojmech, vztahujících se k tématu diplomové práce. V praktické části jsem přistoupila k výzkumu, zaměřeném na aplikaci průřezového tématu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „Multikulturní výchova“ na základních školách. Jak píše Průcha (2006), vždy je snadnější formulovat vzdělávací cíle nebo kompetence žáků, než je naplňovat v edukačním procesu. Tato slova se potvrzují i nyní.

Jak vyplývá z výše uvedených analýz, výchovně vzdělávací proces v oblasti multikulturní výchovy má na základních školách značné rezervy.

Vyučující by rádi problematiku více zahrnují do výuky, ale chybí jim dostatek vzdělávání, bohužel, většina starších kolegů neprošla v průběhu pregraduální přípravy žádným z kurzů vztahujícím se k multikulturní výchově. Obecně můžeme říci, že se jedná o nedostatečnou vybavenost učitelů v tomto směru a tím nám vzniká otázka, nakolik by bylo vhodné do přípravy učitele k jeho pedagogické způsobilosti zahrnout i antropologickou část.

I když různé instituce a sami učitelé nabízejí kurzy, prameny, některé dokonce i zpracované metodické balíčky k této problematice, pro ucelené vzdělávání chybí.

Tím se otázka etnocentrismu a multikulturní výchovy dostává v současnosti do zorného pole zejména úředníků a politiků, kteří ovlivňují systém vzdělávání na pedagogických fakultách – tedy přípravu učitelů a stejně tak i vzdělávání dětí a mládeže ve školách – tedy obsah.

Znalosti z této oblasti by měly patřit k základní výbavě občana demokratického státu stejně jako znalosti práva, psychologie, komunikačních dovedností apod.

Na základě prostudované literatury k tématu i s přihlédnutím k vlastním zkušenostem se domnívám, že toto téma by zasloužilo větší pozornost. Předložená diplomová práce není zpracována v takovém rozsahu,

jaký by si dané téma zaslouhovalo. Myslím si, že by se mohla stát východiskem pro další výzkumy a projekty v této oblasti.

Cíl, který jsem si vytýčila v úvodu práce, se mi, jak se domnívám, podařilo naplnit.

Závěr si dovoluji citovat Soukupa (2004): *Byla to právě sociální a kulturní antropologie, jež přinesla nejvíce dokladů o tom, že lidé v různých společnostech odlišně vnímají a interpretují svět.* Proto je tak důležité ve světě, kde se dennodenně setkáváme s odlišností, být vybaveni dostatečnou mírou znalostí a dovedností, které nám umožní bez zbytečných střetů, neporozumění a nejasností přežít.

## 7. Seznam použité literatury

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Vyd. 1. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 347 s. ISBN 80-85959-47-X.

CILKOVÁ, E. - SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: Poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 167 s. ISBN 978-80-7367-238-6.

Český statistický úřad [online]. 2010 [cit. 2010-03-14]. Počet cizinců v ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/uvod>>.

DAHRENDORF, R. *Moderný sociální konflikt*. Esej o politice slobody. Bratislava: Archa, 1991

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007

FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-367-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4

JAKOUBEK, M. *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton, 2008

JEŘÁBEK, J. - TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP Praha, 2005. 126 s. ISBN 8087000021.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1415-2.

MALINA, J., et al. *Antropologický slovník* [online]. Vyd. 1. Brno: CERM, 2009 [cit. 2010-03-14]. Dostupné z WWW:

<<http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/prif/ps09/antropol/web/index.html>>.

ISBN 978-80-7204-560-0.

MARADA, R. *Etnická různost a občanská jednota*. Praha: CDK. 2006.

ISBN 80-7325-111-6

PETRUCIJOVÁ, J. – FEBER, J. *Multikulturalismus jako komunikační problém (kulturně antropologický aspekt)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-082-3

PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1.

Praha: TRITON, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1.

Praha ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

*Rámcový vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: MŠMT. 2007. 114 s. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. ISBN 46-00-22/1.

SOUKUP, V. *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0337-3

ŠATAVA, L. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009

ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0

ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál 2007. 192 s. 80-7367-097-6

TOPINKA, D. *Otázky integrace azylantů*. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: 2. díl*. Vyd. 1. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 695. ISBN 80-903727-1-6.

ŽÁČEK, R. *Národnostní menšiny v životě českého státu*. In *Formování multikulturní společnosti v podmínkách ČR a v zemích střední Evropy: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Vyd. 1. Opava: Slezské zemské muzeum, Slezský ústav, 2000. s. 5-8. ISBN 80-86224-19-8.

## 8. Přílohy

## 8.1 Dotazník pro žáky 1. stupně ZŠ

1. Kolik je ti let? Je mi .....let.
2. Jsi dívka nebo chlapec? Zakroužkuj: dívka – chlapec
3. Víš, jaká je tvá národnost? Zakroužkuj:
  - česká
  - slovenská
  - romská
  - vietnamská
  - jiná: napiš jaká.....
  - nevím
4. Jsou ve tvé třídě děti jiných národností, než je tvoje? ano-ne
5. Víš jaké? Napiš název:.....
6. Učíte se o jiných národnostech ve škole? ano-ne
7. Napiš celou větou, co víš o Romech, nebo napiš jen slova, která tě napadají, nebo namaluj obrázek na druhou stranu papíru:.....
8. Napiš celou větou, co víš o Vietnamcích nebo napiš jen slova, která tě napadají, nebo namaluj obrázek na druhou stranu papíru:.....
9. Znáš nějakou pohádku, příběh, říkanku nebo písničku o cizím národě? (Vyučující dětem pomůže větami: viděli jste v TV, četli jsme v hodině, četli jste doma s rodiči, viděli jste v kině apod.)  
ano – ne  
O čem je? Napiš nebo jednoduše nakresli na druhou stranu papíru.....
10. Je pro tebe důležité, jakou národnost má tvůj kamarád?  
ano-ne  
Proč? .....



## 8.2 Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

(nebo 1.- 4. ročník víceletých gymnázií)

1. Věk:.....
2. Pohlaví:.....
3. Národnost:.....
  
4. Jsou ve tvé třídě žáci jiných národností, než je tvoje?      ano-ne
5. Víš jakých?      Napiš název:.....
6. Učíte se o jiných národnostech ve škole?      ano-ne
7. Vyber si jednu z nich a stručně popiš, co víš o jejich životě, kultuře, náboženství, jazyce, rodině atd. Napiš cokoliv, na co si vzpomeneš:.....  
.....
8. Setkáváš se ve výuce s tématem multikultura? Dokážeš napsat, co to je?.....
9. Přečti si pojmy v tabulce a napiš pár slovy, jak jim rozumíš. Pokud nevíš, co znamenají, napiš do řádku: „NEVÍM“

	Popiš svými slovy, co je to:
Národnostní menšina	
Rasismus	
Tolerance	

10. Je pro tebe důležité, jakou národnost má tvůj kamarád?

**ano-ne**

Proč?.....

### 8.3 Dotazník pro učitele

Základní údaje o učiteli:

Pohlaví: .....

Věk: .....

Délka praxe: .....

Třída: .....

1. Jak je ve vašem školním vzdělávacím programu vaší ZŠ definována multikulturní výchova? Na které oblasti je kladen důraz?

.....

2. Zařazujete multikulturní výchovu do výukových hodin případně mimoškolních aktivit, které organizujete ve vaší škole (třídě)?

ano –ne

Proč? .....

3. Kolik hodin měsíčně (odhadem) věnujete multikulturní výchově ve výuce?

.....

4. Ve kterých předmětech zařazujete nejčastěji téma multikulturní výchovy? Můžete popsat konkrétněji?

.....

5. Realizovali jste ve vaší škole (nebo třídě) v oblasti multikulturní výchovy (případně připravujete) projekt?

ano-ne

Uved'te prosím stručnou charakteristiku projektu: (cíle, metody, komu je určen, jak byl projekt přijat žáky)

6. Které výukové cíle z oblasti multikulturní výchovy považujete ve vaší škole (třídě) za nejdůležitější?

.....

7. Je podle Vás multikulturní výchova pro vaše žáky užitečná?  
ano-ne

Proč? Uveďte alespoň tři důvody:.....

8. Odráží se výsledky multikulturní výchovy ve vaší třídě?  
ano-ne

Pokud ano, uveďte prosím, jakým způsobem

.....

9. Zajímá Vás osobně téma multikulturalismu a etnocentrismu?  
ano-ne

Proč? Uveďte alespoň tři důvody.

.....

10. Sledujete veřejné zdroje, které se tématu věnují?  
ano-ne

Pokud ano, vyjmenujte, o které zdroje se jedná:

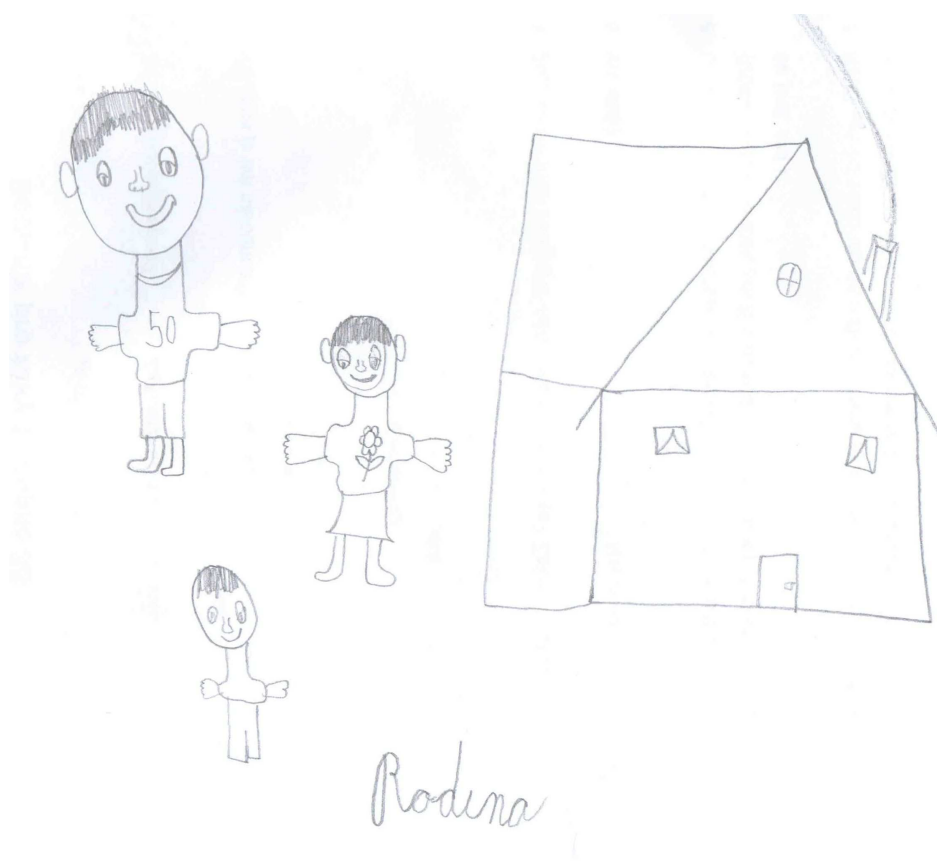
(např. internetové portály, tištěná media, informace ze sdružení, organizací,  
TV pořadač aj., které využíváte nebo alespoň víte o jejich existenci)

.....

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Nora Koutecká, [kouteckanora@centrum.cz](mailto:kouteckanora@centrum.cz)

#### 8.4 Příklady obrázků: jak si žáci představují Romy a Vietnamce



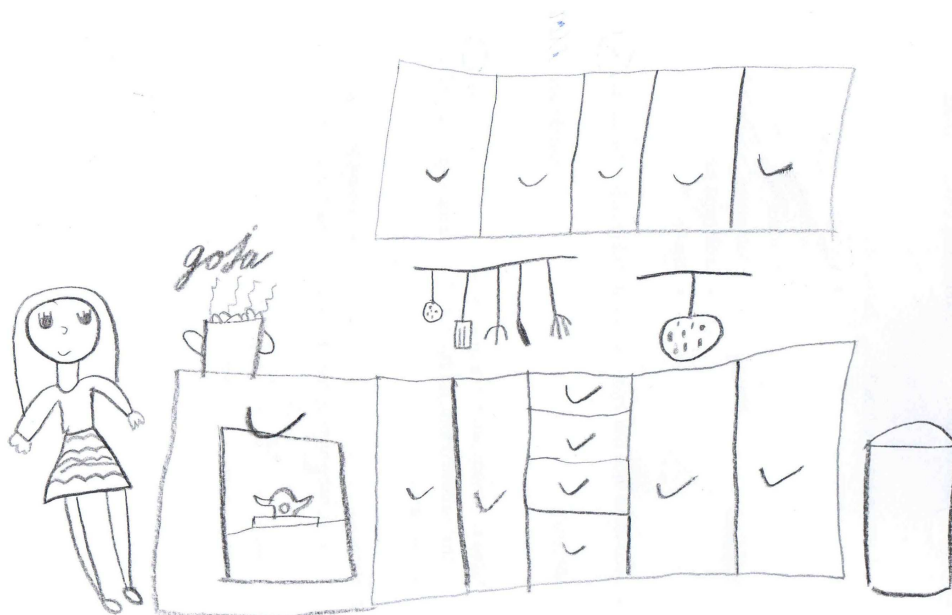
**Obr. č. 1:** Autor obrázku: chlapec 8 let, důležitost rodiny pro Romy



**Obr. č. 2:** Autor obrázku: chlapec 9 let, agrese u Romů



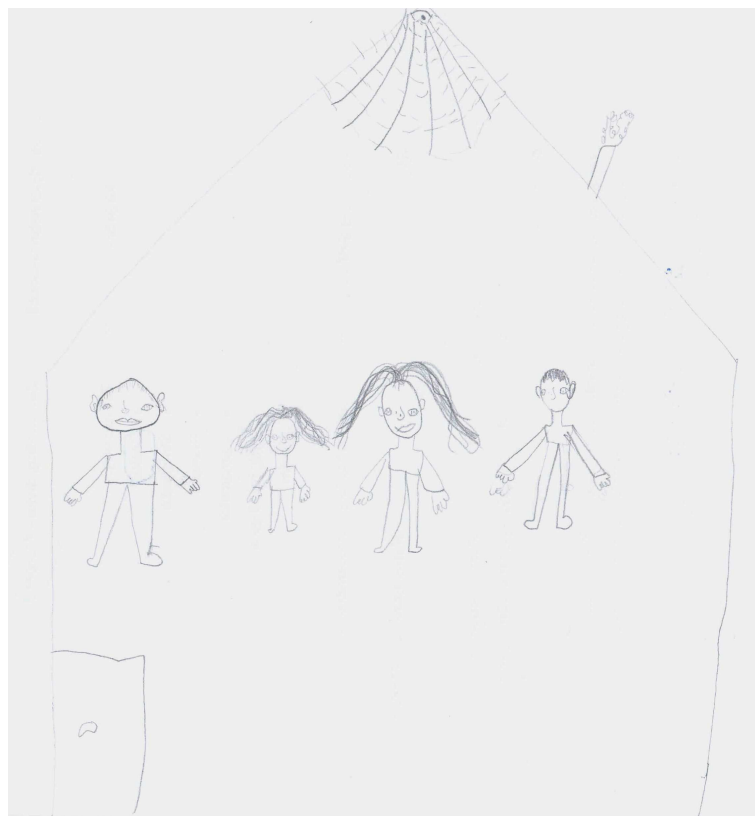
**Obr. č. 3: Autor obrázku: Dívka 8 let, Vietnamci - obchodníci**



**Obr. č. 4: Autor obrázku: Dívka, 8 let, typické jídlo Romů - goja**



**Obr. č. 5: Autor obrázku: dívka 9 let, jak žijí Romové?**



***Obr. č. 6: Autor obrázku: chlapec, 9 let, vietnamská rodina***

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nora Koutecká
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. RNDr. Jan Šteigl, CSc.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Multikulturalismus a etnocentrismus v českém vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Multiculture and ethnocentrism in Czech education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na téma multikulturní výchovy v českých základních školách. Zabývá se současnou situací v oblasti etnocentrických postojů žáků základních škol.
<b>Klíčová slova:</b>	Kultura, multikultura, etnikum, etnicita, národnostní menšina, multikulturní výchova, rámcový vzdělávací program, rasismus, etnocentrismus, předsudky, stereotypy
<b>Anotace v angličtině:</b>	Diploma work is about multicultural education in Czech elementary schools. The main goal is to characterize current situation of elementary school students' ethnocentric attitude.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	culture, multicultural, Ethnic group, ethnicity, national minority, multicultural education, framework educational program, racism, ethnocentrism, prejudices, stereotypes
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	4
<b>Rozsah práce:</b>	78
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk