

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2022

Iveta Henselová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Multikulturní výchova a možnosti její realizace v primárním
vzdělávání**

Diplomová práce

Autor: Iveta Henselová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Iveta Henselová
Studium:	P16P0403
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Multikulturní výchova a možnosti její realizace v primárním vzdělávání
Název diplomové práce AJ:	Multicultural education and possibilities of its implementation in primary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit zkušenosti učitelů s realizací multikulturní výchovy v primárním vzdělávání a navrhnout a následně zrealizovat týdenní projekt s multikulturní tematikou.

Teoretická část charakterizuje multikulturní výchovu a prezentuje požadavky RVP ZV pro tuto oblast v primárním vzdělávání. Obsahem praktické části bude nejprve realizace rozhovorů v řadách učitelů, přičemž cílem bude zjištění jejich zkušeností s implementací multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu. Následně bude navržen, zrealizován a zreflektován týdenní projekt s multikulturní tematikou.

Cílem projektu bude vedení dětí v primárním vzdělávání k budování vztahu k vlastní kultuře a k respektu a ohleduplnosti vůči jiným kulturám.

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení, ochotu, čas a cenné rady, které mi pomáhaly se zpracováváním jednotlivých částí diplomové práce.

Mé poděkování patří také všem učitelkám, které se ochotně zúčastnily výzkumného šetření, žákům 4. třídy Základní školy v Hrochově Týnci za aktivní absolvování projektu a mé rodině za podporu a povzbuzování během realizace diplomové práce a celého studia.

Anotace

HENSELOVÁ, Iveta. *Multikulturní výchova a možnosti její realizace v primárním vzdělávání*. Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 119 s.

Cílem diplomové práce je zjistit zkušenosti učitelů s realizací multikulturní výchovy v primárním vzdělávání a navrhnout a následně zrealizovat týdenní projekt s multikulturní tematikou. Teoretická část charakterizuje multikulturní výchovu a prezentuje požadavky RVP ZV pro tuto oblast v primárním vzdělávání. Obsahem praktické části bude nejprve realizace rozhovorů v řadách učitelů, následně bude navržen, zrealizován a zreflektován týdenní projekt. Výsledkem diplomové práce bude projekt, jehož cílem bude vedení dětí v primárním vzdělávání k budování vztahu k vlastní kultuře a k respektu a ohleduplnosti vůči jiným kulturám.

Klíčová slova

multikulturní výchova, kultura, primární vzdělávání, projekt, rozhovor, hodnoty

Annotation

HENSELOVÁ, Iveta. *Multicultural education and possibilities of its implementation in primary education*. [Diploma thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 119 p.

The aim of the diploma thesis is to find out the experience of teachers with the implementation of multicultural education in primary education and to design and then implement a weekly project with a multicultural theme. The theoretical part characterizes multicultural education and presents the requirements of the FEP ZV for this area in primary education. The content of the practical part will first be the implementation of interviews in the councils of teachers, then a weekly project will be designed, implemented and reflected. The result of the diploma thesis will be a project whose goal will be to lead children in primary education to build a relationship to their own culture, to have respect for other cultures and to be considerate of them.

Key words

multicultural education, culture, primary education, project, dialogue, values

Obsah

Úvod	10
1 Multikulturní výchova	12
1.1 Multikulturalismus.....	12
1.2 Pojem multikulturní výchova	13
2 Vymezení základních pojmů.....	16
2.1 Etnikum (etnicita)	16
2.2 Národ, národnost	16
2.3 Minorita, majorita	18
2.4 Kultura	18
2.5 Rasa.....	19
2.6 Xenofobie, rasismus.....	19
2.7 Předsudky, stereotypy, diskriminace.....	20
2.8 Migrace.....	20
3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
3.1 Strategie vzdělávání	22
3.2 Pojetí a cíle základního vzdělávání	23
3.3 Klíčové kompetence.....	24
3.4 Vzdělávací oblasti, průřezová témata.....	26
3.5 Zakotvení Multikulturní výchovy ve vzdělávacím systému České republiky	27
4 Multikulturní výchova na 1. stupni základního vzdělávání	30
4.1 Cíle multikulturní výchovy	30
4.2 Přínosy multikulturní výchovy	31
4.3 Role učitele v edukačním procesu multikulturní výchovy	34
5 Minoritní skupiny v České republice	38
5.1 Vybrané národnostní menšiny žijící na území ČR.....	38
5.1.1 Ukrajinci	40
5.1.2 Vietnamci	42
5.1.3 Rusové	44
5.2 Romská komunita v České republice.....	46
5.3 Etnická různorodost pohledem českých dětí.....	48
6 Shrnutí teoretické části	51
7 Metodologie praktické práce	52
7.1 Výzkumné šetření.....	52

7.1.1	Polostrukturovaný rozhovor	52
7.1.2	Limity výzkumného šetření	53
7.1.3	Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky	53
7.1.4	Výzkumný soubor	54
7.1.5	Vyhodnocení výzkumného šetření	54
7.2	Shrnutí výzkumného šetření, diskuze	61
8	Projekt	64
8.1	Návrh projektu pro 4. – 5. ročník ZŠ	64
8.2	Realizace a reflexe projektu	83
	Závěr	113
	Seznam použité literatury a pramenů	115
	Seznam příloh	119
	Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru	1
	Příloha č. 2 – Rozhovory s učitelkami	2
	Příloha č. 3 – Písemné odpovědi na otázky k rozhovoru	16
	Příloha č. 4 – Přílohy k projektu	22
	Příloha č. 5 – Seznam grafů	62
	Příloha č. 6 – Seznam obrázků	63

Úvod

V Listině základních práv a svobod je v úvodu deklarováno, že každý z nás má právo na zachování lidské důstojnosti a osobní cti. Toto právo se zaručuje nám všem, bez jakéhokoli rozdílu pohlaví, barvy pleti, národnosti nebo víry. Bohužel, když se podíváme kolem sebe, ne vždy dochází k jeho naplňování, přestože žijeme v období rozsáhlé globalizace a díky moderním technologiím jsme cizím státům a cizím národnostem daleko blíže, než tomu bylo kdy dříve. Tento fakt byl mou velkou motivací pro volbu tématu této diplomové práce.

Bittnerová (2006) ve své publikaci uvádí, že děti s multikulturní zkušeností ze svého bezprostředního okolí (kamarádství s dětmi jiného původu, kontakty se sousedy-cizinci apod.) mají tendenci přijímat odlišnosti druhých kladně a jejich multikulturní postoj je tímto pozitivně formován. I proto je mi téma této práce blízké, neboť jsem navštěvovala velmi otevřenou základní školu. Mezi mými spolužáky byli Denis a Dimitrij (oba ruské národnosti), Slovenka Conny nebo Tunahan z Turecka. Vycházeli jsme spolu všichni velmi dobře, nikdo se díky včasné intervenci učitele nepozastavoval ani nad tím, že Tunahan nedocházel na hodiny náboženství z důvodu muslimského vyznání jeho rodiny.

Mým přáním není touto diplomovou prací vzbudit u dětí pocit, že musíme milovat všechny lidi světa, nýbrž povědomí o tom, že jsme si všichni rovni bez ohledu na barvu pleti, výšku, národnost, náboženské vyznání apod. Přála bych si, aby spolu děti dokázaly vycházet dobře a neubližovaly si navzájem nesmyslnými předsudky a stereotypy.

V neposlední řadě jsem se pro téma této diplomové práce rozhodla i proto, abych zjistila, jak je mezi učiteli vnímána multikulturní výchova a jak je možné ji na školách realizovat. Chtěla bych motivovat učitele k zařazování multikulturních prvků do výuky tím, že zde zdůrazním přínosy a pozitivní efekty multikulturní výchovy.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám vymezením základních pojmů multikulturní výchovy, jejím ukotvením v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jejími hlavními cíli a přínosy. Zaměřuji se také na vybrané národnostní menšiny v České republice, dále na roli učitele v edukačním procesu multikulturní výchovy a v závěru se stručně věnuji výsledkům výzkumu zaměřeného na pohled českých dětí na etnickou různorodost.

V praktické části se nejprve věnuji výzkumnému šetření. Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, díky které jsem zjišťovala názory učitelů na multikulturní výchovu, ale i reakci dětí (pohledem učitelů) na toto průřezové téma. Dále je v empirické části vypracován, zrealizován a zreflektován projekt, který je stavěn na výsledcích výzkumného šetření a jehož cílem je získat u dětí povědomí o různorodém složení světa a budování ohleduplnosti a respektu vůči lidem okolo nás.

1 Multikulturní výchova

Dnešní svět je poznamenán stále se rozvíjející globalizací a ani Česká republika v tom není výjimkou. Naše země se čím dál více otevírá světu, a kromě majoritní společnosti žijí na našem území četné národnostní menšiny. Pro dosažení stabilní společnosti je zapotřebí zajistit soužití, které bude založeno na principu rovnoprávnosti, vzájemného respektu a pocitu sounáležitosti. Domnívám se, že právě realizace multikulturní výchovy na základních školách může dopomoci k překonání strachu z neznámého a lepšímu vstupu žáků do světa multikulturalismu.

Multikulturní výchova je oficiální pojem přejatý z anglického *multicultural education* označující jedno ze šesti průřezových témat, která jsou pevně zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jedná se tedy o součást kurikula a je důležité dobře porozumět, co přesně pojem *multikulturní výchova* vyjadřuje. První kapitola se proto zaměřuje na jeho vymezení s ohledem na definice různých autorů.

1.1 Multikulturalismus

Lze říci, že multikulturní výchova (dále jen MKV) úzce souvisí s koncepcí multikulturalismu neboli s koexistencí různých kultur, národů a etnik. Multikulturalismus můžeme charakterizovat také jako možnost soužití založeného na principu rovnoprávnosti, tolerance a vzájemného dialogu. Nejedná se o myšlenku sjednocení, ale o vnímání a přijetí jinakosti různých kulturních systémů, vzájemné obohacování a ovlivňování. Petrussek (2020) uvádí, že multikulturalismus v podstatě vyjadřuje tezi soužití etnických, národnostních, jazykových či náboženských menšin s většinovou společností. Multikulturalismus lze podle Petruska označit jako program koexistence, kooperace, vzájemné komunikace a vzájemného působení různých kulturních identit, většinou v rámci jednoho státu. Z toho vyplývá, že multikulturní společenství je pravým opakem monokulturní společnosti, tedy souboru lidí se stejným etnickým či náboženským původem, jazykem, stejnými kulturními hodnotami a normami žití. V důsledku migrace a globalizace se hranice mezi etniky čím dál více stírají a naše společnost se stále častěji a intenzivněji seznamuje s novými kulturami. Cílem multikulturní koncepce je sblížit všechny skupiny v rámci jednoho státu tak, aby se minoritám dařilo zařadit do většinové společnosti (příkladem může být zařazení dětí-cizinců do školního kolektivu) a zároveň aby majoritní strana lépe porozuměla

specifikům menšin. Ideální stav multikulturního společenství je tam, kde mají všechny strany společné cíle, pocit sounáležitosti ale i spoluzodpovědnosti, kde se lidé vzájemně respektují a tolerují odlišnosti druhého.

Pro úspěšnou integraci různorodých skupin je důležité podporovat zájmy všech stran, ale zároveň zachovat význam vlastní identity – jak osobní, tak národní. Tím se dostáváme k samotné MKV, o jejímž přesném významu pojednává další podkapitola.

1.2 Pojem multikulturní výchova

Jak už bylo řečeno, MKV je pevně zakotvená v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a je proto důležité porozumět co nejlépe tomuto oficiálnímu pojmu označující průřezové téma, jehož prioritní snahou je seznámit žáka s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami a zároveň vedení žáka k poznávání vlastní kultury a identity.

Multikulturní versus interkulturní výchova

Někteří autoři (Částková, 2014) uvádí, že název *multikulturní* není zcela vyhovující, neboť označuje spíše proces poznávání cizích kultur, zatímco edukační proces v rámci MKV by měl obsahovat mnohem více. Žáci by neměli být pouze seznamováni s rozmanitostí kultur, ale především by si měli osvojit schopnost respektovat odlišné hodnoty a být solidární neboli schopnost žít s příslušníky jiných kultur ve společném státě. K tomu patří i schopnost zažívat pocit rovnoprávnosti a sounáležitosti. Výše uvedené názory poukazují na skutečnost, že by mohlo být označení *interkulturní výchova* přesnější, jelikož je „...interpretováno jako výchova, která se věnuje tomu, jak spolu rozdílné skupiny mohou žít“ (Částková, 2014, s. 17).

Nicméně druhá část pojmu MKV – výchova, je důkazem toho, že se toto průřezové téma věnuje nejen vzdělávacímu procesu poznávání, ale provází žáky i v oblasti výchovy k multikulturalitě. Výchova samozřejmě začíná v první řadě v rodině, kde si děti tvoří hodnotový žebříček, učí se různým postojům a vzorcům chování. Po nástupu do školy jsou děti obeznámeny s novými informacemi v oblasti multikulturality a mezilidských vztazích. MKV seznamuje žáky s rozmanitostí odlišných kultur, nabízí žákům způsoby komunikace (s příslušníky jiných kultur), principy a pravidla soužití a pomáhá žákům překonat případný strach z neznámého, rozpoznat a v ideálním případě odstranit negativní předsudky a stereotypy.

MKV jako praktická edukační činnost

Podle Průchy (2001) je MKV rozdělena celkem na čtyři oblasti: MKV jako oblast vědecké teorie; MKV jako oblast výzkumu; MKV jako systém informační a organizační infrastruktury a MKV jako praktická edukační činnost, která může být chápána také jako příprava žáků na život v globalizované společnosti. Pro tuto diplomovou práci je nejpodstatnější poslední uvedená oblast, ačkoli podstata samotné edukační činnosti na školách, mezinárodních programech či akcích pro veřejnost spočívá v ostatních třech sférách (věda; výzkum; odborné informace z různých databází, odborných časopisů a knih). Příkladem může být společenská věda zvaná etnologie, která se zabývá odlišnými a společnými rysy kultur a etnik.

S ohledem na zaměření této diplomové práce zde bude MKV chápána jako praktická edukační činnost neboli realizace různých osvětových činností založených na požadavcích RVP ZV a aplikovaných na prvním stupni základních škol.

Definice multikulturní výchovy

V závěru první kapitoly jsou uvedeny definice MKV některých autorů, jejichž formulace dle mého názoru nejlépe vyjadřují význam MKV pro tuto práci:

„Termín multikulturní výchova 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.“ (Průcha, 2001, s. 41).

„V nejobecnějším slova smyslu je možné MKV chápat jako výchovu k pochopení a respektování každého člověka v jeho podstatě a teprve potom také v jeho jinakosti (odlišnosti) od druhých lidí.“

V užším slova smyslu lze MKV chápat jako edukační činnost připravující děti a mládež na život v multikulturní společnosti, která je a vždy bude rasově, kulturně, nábožensky, sociálně či jinak variabilní. Edukační činnost je směřována jak na příslušníky majoritní společnosti, tak minorit. Měla by učit vzájemnému poznání, porozumění, respektu, toleranci, kooperaci, rovnosti, rovnoprávnosti a nekonfliktnímu soužití“ (Švingalová, 2007, s. 33).

Zvláště definice MKV podle Švingalové vystihuje, jakým směrem bude zaměřen týdenní projekt v praktické části a jak bude i nadále v této diplomové práci chápán pojem *multikulturní výchova*.

2 Vymezení základních pojmů

Tato kapitola vysvětluje hojně využívané pojmy v MKV, jelikož je podstatné jim porozumět a lépe se tak orientovat v celém průřezovém tématu.

2.1 Etnikum (eticita)

Pojem *etnikum* pochází z řeckého slova *ethnos*, což v překladu znamená kmen, rasa či národ. Nelze však říci, že by uvedené pojmy byly synonymy. Rozdíly mezi etnikem, národem a rasou budou vysvětleny v jednotlivých podkapitolách.

Objektivním znakem jednoho etnika je vědomí společného rasového původu a jazyka, dále společné teritorium a společná kultura založená mj. na společných dějinách. Subjektivními znaky pak jsou hodnoty, postoje, sebepojetí či zvyky, naopak méně průkazné jsou fyziologické rysy. Souhrn těchto faktorů je také označován jako *eticita*.

Etnikum neboli etnická skupina (z anglického *ethnic group*) si je vědoma své jinakosti, ví, že je ostatními vnímána odlišně a proč. Tzv. *etnické vědomí* se projevuje u člověka, který si uvědomuje sounáležitost s konkrétním etnikem a ztotožňuje se se specifiky dané etnicity (Průcha, 2001). Tato sounáležitost se stává zvláště důležitou pro příslušníky minorit, kteří dříve patřili do majoritní společnosti. Četné výzkumy prokázaly, že si tyto lidé více uvědomují vlastní etnickou identitu a postrádají sounáležitost, kterou vystřídal pocit upozadění (Banks, 2010).

Existuje dokonce názor, že pojem *ethnos* označuje „...skupinu lidí se stejnou kulturou a jazykem, kteří nemusí být politicky jednotní, ale mají pocit sounáležitosti“ (DTV Lexikon, 5. svazek, 1990, s. 156). Příkladem takové etnické skupiny mohou být Romové, kteří mají společný původ v Indii, avšak dnes jsou roztroušeni různě po světě. Nejsou tedy politicky jednotným národem, ale hlásí se ke stejné etnicitě.

2.2 Národ, národnost

Národ

Pojem národ, anglicky *nation* a německy *die Nation*, pochází z latinského slova *natio* neboli narození, pohlaví, rod či národ. Přesné vymezení *národa* je však poměrně složité, jelikož má každý svá specifická kritéria. Někteří používají slovo *národ* spíše jako

synonymum pro stát (za politickým účelem), jiní zase používají toto označení spíše ve významu etnickém.

Mezi nejdůležitější podmínky, které spojují lidi v jeden národ, patří: společné dějiny (prožití podobného či stejného osudu), princip rovnoprávnosti (stejná politická práva a povinnosti), vědomí příslušnosti ke konkrétní národnosti a společné území (bydliště). Průcha ve své publikaci (2001) uvádí další tři kritéria, která jsou potřebná pro vymezení jednoho národa:

- kultura – jazyk, náboženství či společné historické události
- politická existence – národ má vlastní stát, nebo autonomní postavení ve federativním či mnohonárodním státě (např. maďarský národ v tehdejších Rakousku-Uhersku)
- psychologické kritérium – subjektivní vědomí příslušnosti k určitému národu; tradice a zvyklosti; považování člověka, jež stojí mimo vlastní národ, za cizince.

DTV Lexikon (12. svazek, 1990, s. 311) uvádí tuto prostou definici národa:

„Národ je větší skupina lidí, která se stává komunitou na základě povědomí o své vlastní politické a/nebo kulturní samostatnosti (nezávislosti).“

Toto povědomí může vznikat právě z důvodu společného původu, jazyka, náboženství apod., ale také ze souhlasných světónázorů či stejných společenských koncepcí. Svoji roli může také hrát vlastní vůle či emocionální element.

Národnost

Národnost znamená příslušnost ke konkrétnímu národu a bývá často považována jako synonymum k pojmu *státní občanství*, v tomto případě se jedná o tzv. politickou národnost. Pro děti je tedy nejjednodušší vysvětlení, že národnost je to, co máme napsáno v rodném listě či jiném právním dokumentu.

Oficiálně se národnost určuje dle příslušnosti k určitému národu, místa narození či národnosti rodičů. V ojedinělých případech může záviset pojetí příslušnosti ke konkrétní národnosti také na vnitřním nastavení jedince. Typickým příkladem může být dítě ze smíšeného manželství, které si musí samo uvědomit, se kterým národem se ztotožňuje a cítí větší sounáležitost. Zde je myšlena tzv. etnická národnost (Průcha, 2001).

2.3 Minorita, majorita

Minoritní skupina neboli menšina není přesně definována. Většinou se jedná o početně nedominantní skupinu lidí žijící na území jednoho státu, kterou od ostatních občanů odlišují jiné znaky (jazykové, kulturní, náboženské, etnické). Podle těchto kritérií můžeme menšiny rozdělit také na národnostní, náboženské a rasové.

Z výše uvedené definice minoritní skupiny vyplývá, čím se vyznačuje majorita. Jedná se o početně dominantní skupinu většinou v rámci jednoho státu. Občas se stává, že se majorita považuje za hodnotnější skupinu oproti minoritám. Jedním ze znaků vyspělé demokratické společnosti je proto mj. ochrana práv menšin (Jandourek, 2012).

2.4 Kultura

Původ slova *kultura* najdeme v latinském názvu *cultura*, jehož význam je pěstování nebo péče o lidi z hlediska vzdělání. V této práci nebudu definovat pojem kultura v jeho biologickém smyslu, jelikož to není pro účel realizace MKV důležité.

Kultura jako taková může v širším pojetí zahrnovat všechno, co člověk vytvořil a stále tvoří. Tím se myslí materiální (obydlí, oděvy, technické vynálezy apod.), ale i duchovní dílo (umění, náboženství, zákony atd.). V užším pojetí je kultura souhrn projevů chování lidí, tedy hodnotových představ a postojů, komunikačních norem a typických životních forem skupiny lidí žijících v určitou dobu na určitém místě. V rozšířeném významu můžeme kulturu chápat také jako ztělesnění lidského světa a jeho úprav v kontrastu s přírodou, kterou člověk dosud neovlivnil.

Tato práce vystihuje pojem *kultura* jako „...*system forem chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech (lidské práce) a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích*“ (Průcha, 2001, s. 33). Lze říci, že lidé různého původu (příslušnosti k etniku či národu) se podle rozličných kritérií (jazyk, rodina, tradice, hodnoty, zkušenosti předávané z generace na generaci) identifikují s jednou konkrétní kulturou.

S pojmy *kultura* a *multikulturalismus* také souvisí tzv. *asimilace*, což je proces postupného splývání dvou kultur, k němuž dochází často ve státě, v němž dlouhodobě žijí menšiny uprostřed jiné (mnohdy majoritní) národnosti. V rámci přirozené asimilace může dojít k vzájemnému obohacování etnik či kultur (Bodnárová, 2009). Jestliže však dochází

k výrazným kulturním změnám, objevují se nové prvky nebo naopak jiné prvky či typické kulturní znaky mizí (v důsledku trvalého soužití dvou a více kultur), jedná se již o tzv. *akulturaci*. I tento proces může být vnímán jak pozitivně, tak negativně (Průcha, 2001).

2.5 Rasa

Pojem *rasa* označuje skupinu lidí s podobnými fyziologickými rysy a používá se především v anatomických vědách, kde bylo lidstvo podle určitých kritérií (barva kůže, tvar lebky, kvalita vlasů apod.) rozděleno na tři rasy: europoidní (Evropa a Blízký východ), mongoloidní (Asie) a negroidní (Afrika). Nadto se populace může dělit i podle kulturních, sociologických či jiných kritérií, díky nimž můžeme rozlišovat např. židovskou či nordickou rasu (Průcha, 2001).

Pro realizaci MKV je důležité znát obecný význam pojmu *rasa* a jeho dělení, přestože je tato diferenciací lidstva dnes některými vědci považována za nevhodná. Důvodem je především její zneužití ve 20. stol., ale také nalézání čím dál větších rozdílů mezi lidmi uvnitř jedné rasy (Jandourek, 2012).

2.6 Xenofobie, rasismus

Původ pojmu xenofobie najdeme v řeckém *xénos* (cizince, příchozí) a *fobos* (strach, úzkost). Jedná se o strach, odmítnutí, nedůvěru až nepřátelství vůči cizincům, „... *které vychází z odlišných sociálních, náboženských, ekonomických, etnických či kulturních znaků*“ (Jandourek, 2012, s. 1174) a projevuje se v různé intenzitě. Nemálokdy se projevuje také povyšováním vlastní osoby nad cizince.

Rasismus

Rasismus v podstatě vychází z xenofobie, nicméně je posunut ještě o stupeň výše. Osoba s rasistickými názory odmítá rasu jako takovou, nikoli pouze její část, např. jeden národ, jak tomu může být u xenofobie.

„*Pojem rasismu je užíván jednak pro jakoukoli intoleranci, nesnášenlivost a odmítání skupiny, ale může být chápán i jako samotná víra v existenci ras*“ (Tollarová, Hradečná, Špírková a kol., 2013, s. 9). Tato víra spočívá ve ztotožňování jedince s jednou konkrétní rasou, dále ve vnímání specifik vlastní rasy a odlišností těch ostatních. O rasismu mluvíme, pokud se zároveň jedná o přesvědčení o nerovnosti těchto ras, v krajním případě až zpochybňování práva na existenci některé z nich. Považování některých ras za

méněcenné či nerovnoprávné se většinou projevuje v běžném životě, příkladem může být tzv. rasová diskriminace černošského obyvatelstva Spojených států amerických z 20. stol., kdy byla Afroameričanům upírána např. možnost studia na stejných školách, jako bílé obyvatelstvo, dále vykonávat prestižní povolání či obyčejné používání stejných toalet, nemluvě o všudypřítomných ponižujících projevech.

2.7 Předsudky, stereotypy, diskriminace

Předsudky lze rozdělit na ty pozitivnějšího rázu, které jsou založené na obecně známé skutečnosti (např. Francouzi mají dobré víno.) a na negativní, tzv. sociální předsudky, které vychází ze zobecňování na základě jednoho rysu (barva kůže, národnost, sociální vrstva, momentální chování) a z považování daného jedince za méněcenného.

Pojmy *předsudek* a *stereotyp* představují „...*názory, postoje a představy, které určité skupiny chovají k jiným skupinám a jsou relativně neměnné*“ (Průcha, 2001, s. 36). Většinou se jedná o názory emočně velmi ovlivněné, předávané z generace na generaci a pramenící z nedostatku informací a věcí, které např. z důvodu dřívější zkušenosti očekáváme.

Předsudek lze podle DTV Lexikonu (1990, 19. svazek, s. 234) charakterizovat také jako „...*nekritické přijímání názorů a očekávání bez dostatečného osobního úsudku nebo znalostí a zkušeností.*“ Tyto názory se pak projevují negativními, objektivně neopodstatněnými postoji vůči jedincům či celým skupinám, které mohou přerůst v agresivní chování (diskriminaci). K projevům diskriminace (různé intenzity) může dojít např. v případě, že se o konkrétních předsudcích nevede žádná diskuze ani neexistuje snaha o jejich zmírnění či odstranění. V extrémních případech jsou předsudky dokonce podporovány.

2.8 Migrace

Migrace označuje pohyb (přemísťování či stěhování) jedinců či větších celků (skupin) v rámci určitého geografického prostoru. Důsledkem je přechodná či trvalá změna bydliště. Migraci můžeme dále dělit na:

- externí neboli mezinárodní
- interní – v rámci jednoho národního prostoru

- dobrovolnou (např. za lepší práci)
- nedobrovolnou, nucenou (útěk před vojenským konfliktem, vyhnanství apod.)

(Bodnárová, 2009).

Migrace je posledním vysvětleným pojmem této kapitoly. Všechny odborné výrazy, uvedené a vysvětlené v jednotlivých podkapitolách považuji pro realizaci MKV za stěžejní. Především proto, že podle RVP ZV má učitel vést žáky k osvojení těchto pojmů. Samozřejmě existuje mnoho dalších termínů (cizinec, azyl, uprchlík atd.), které se k MKV vztahují. Zde pro ně není dostatečný prostor, ale děti se s nimi zcela určitě seznámí v rámci týdenního projektu navrženém v praktické části.

Věřím, že pro příjemné a nenásilné soužití v rámci mono i multikulturní společnosti je nejdůležitější osvojit si pojmy *tolerance, respekt, sounáležitost a rovnocennost*.

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tato kapitola pojednává o obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jelikož je to podstatný dokument, ze kterého by příprava a realizace MKV měla vycházet. Pro tuto práci jsem čerpala informace z RVP ZV platného od 1. 9. 2021. Původní dokument byl vystaven v roce 2005, průběžně však dochází k jeho úpravám podle změn ve společnosti a potřeb žáků. Nově je tak v RVP ZV zařazena mj. výuka informatiky již ve 4. ročníku prvního stupně základních škol.

RVP ZV je složen ze čtyř částí: první, *část A*, vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů; *část B* stanovuje obecné podmínky s ohledem na školský zákon pro základní vzdělávání, jako je např. povinná školní docházka, organizace průběhu vzdělávání, hodnocení žáků i způsob ukončení základního vzdělávání; v *části C* jsou obsaženy jednotlivé vzdělávací obsahy, klíčové kompetence a průřezová témata; *část D* charakterizuje vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a stanovuje zásady pro tvorbu Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP).

Jednotlivé podkapitoly vycházejí z RVP ZV (2021) a vystihují nejpodstatnější komponenty RVP ZV pro realizaci Multikulturní výchovy jako jednoho z šesti průřezových témat.

3.1 Strategie vzdělávání

Úvodní část RVP ZV charakterizuje novou strategii výchovy a vzdělávání, která „...vychází z doporučení mezinárodní komise Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)” (Částková, 2014, s. 29) a klade důraz na klíčové kompetence a jejich vzájemnou provázanost se vzdělávacím obsahem. Cílem této strategie je uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. To vyjadřují čtyři pilíře, jež byly stanoveny pro základní vzdělávání 21. století v dokumentu UNESCA *Učení je skryté bohatství*: „...učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít a učit se být” (Částková, 2014, s. 29).

RVP ZV je dále založen na koncepci celoživotního a společného učení a je především zaměřen na osobnost žáka a jeho individuální možnosti. V dokumentu je přesně stanovená očekávaná úroveň absolventů jednotlivých etap vzdělávání (Karolová, 2011).

Mezi základní vzdělávací principy RVP ZV, důležité pro realizaci MKV na 1. stupni základní školy, patří:

- zařazení průřezových témat jako závažná součást základního vzdělávání
- komplexně probíhající realizace vzdělávacího obsahu
- volba různých metod a forem výuky
- možnost modifikace vzdělávacího obsahu podle individuálních potřeb žáků a využití všech podpůrných opatření pro potřeby žáků se specifickými potřebami vzdělávání, pro děti nadané a mimořádně nadané.

V úvodní části RVP ZV najdeme také základní výukové tendence, které jsou programem podporovány. Patří mezi ně zohledňování potřeb a možností každého žáka a diferenciaci výuky. Dále formování příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu (s využitím efektivní motivace, aktivizačních metod a vzájemné kooperace). V neposlední řadě stojí snaha předejít vyčlenění žáka do specializované třídy či školy, a naopak snaha zachovat heterogenní složení třídy (RVP ZV, 2021).

3.2 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Pojetí základního vzdělávání navazuje na výchovu v rodině a předškolní vzdělávání. Je rozděleno na dvě povinné etapy, základní vzdělávání na 1. a 2. stupni. Edukační proces na 1. stupni by se měl zakládat na principu poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů všech žáků, bez ohledu na jejich původ, handicap či nadání (RVP ZV, 2021).

Mezi cíle základního vzdělávání, jež jsou pro tuto diplomovou práci stěžejní, patří:

- rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace;
- rozvoj schopnosti respektovat vlastní i cizí práci a úspěchy;
- rozvoj citlivé vnímavosti vůči lidem, prostředí a přírodě;
- vytvořit potřeby projevoval pozitivní city ve svém jednání i v prožívání všedních situací;
- rozvoj schopnosti žít společně s ostatními;
- vedení k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem i k jejich kulturám a hodnotám (RVP ZV, 2021).

3.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se prolínají celým základním vzděláváním a měly by být zohledňovány ve všech vyučovacích předmětech. K jejich rozvoji by mělo docházet i během realizace MKV. Vzhledem ke specifčnosti průřezového tématu MKV je možné, že budou některé kompetence rozvíjeny více a jiné méně. U každé klíčové kompetence je v RVP ZV uvedena úroveň, které by měl absolvent základního vzdělání dosáhnout. Rozvoj klíčových kompetencí může být pozitivně ovlivněn mj. průřezovými tématy, jestliže jsou implementovány napříč vzdělávacími oblastmi. Díky tomu je žák vzděláván komplexně a uplatňuje širší spektrum vědomostí, dovedností a schopností (Švingalová, 2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje sedm základních klíčových kompetencí.

1. Kompetence k učení

Díky této kompetenci by žák měl mít obecně vzato pozitivní vztah k učení, měl by být schopen používat vhodné učební strategie, plánovat a organizovat vlastní učení (studium). Žák by měl umět vyhledávat a třídit potřebné informace. Pro efektivní realizaci MKV je zvláště potřebná schopnost kriticky posuzovat, dávat věci do širších celků a hodnotit vlastní pokrok, jenž je také součástí kompetence k učení.

2. Kompetence k řešení problémů

Žák díky této kompetenci na konci základního vzdělávání rozpozná problém a pomocí vlastních zkušeností, vědomostí, dovedností a vyhledávání informací postupně dospěje k řešení problému. Žák by měl být schopen ověřit správnost svého řešení a obhájit svá rozhodnutí. V rámci MKV se může jednat např. o schopnost rozpoznat diskriminaci a vhodně proti ní zakročit.

3. Kompetence komunikativní

Tato kompetence by žáka měla vést k formulaci myšlenky a kultivovanému vyjadřování vlastního názoru (jak v písemném, tak v ústním projevu), zároveň k naslouchání druhých lidí a vhodnému zapojování se do diskuze. Žák by měl rozumět textům, obrazovému materiálu a gestům a využívat své dovednosti pro kvalitní komunikaci s okolním světem.

Komunikativní kompetence je pro příjemné interkulturní soužití obzvláště důležitá a měla by být Multikulturní výchovou rozvíjena a podporována.

4. Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání by žák měl být schopen pracovat v týmu. Tzn. přijmout roli a dodržovat pravidla, přispívat k příjemné atmosféře, požádat o pomoc a v případě potřeby ji i poskytnout. Žák by měl zvládnout respektovat odlišná stanoviska, přispívat efektivně do diskuze a vytvářet pozitivní představu o sobě samém. I tato kompetence může výrazně přispět k bezpečnému interkulturnímu soužití. Žáci by díky ní měli být mj. schopni diskutovat o multikulturních tématech bez předsudků.

5. Kompetence občanská

Tato kompetence umožňuje žákovi respektovat a oceňovat vlastní tradice, kulturní i historické dědictví a zároveň respektovat hodnoty a přesvědčení jiných lidí. Kompetence občanská je velmi potřebná v současném multikulturním světě a měla by tedy být rozvíjena nejen během realizace MKV. Žák by si měl dále uvědomovat vlastní práva i povinnosti a měl by být schopen rozhodnout se a přijmout zodpovědnost v otázkách zdraví, první pomoci či ekologie.

6. Kompetence pracovní

Předposlední kompetence má za cíl rozvíjet u žáka samostatné používání materiálů a nástrojů. Žák by měl být schopen adaptace na pracovní podmínky, při práci zohledňovat kvalitu, finanční hledisko, životní prostředí a zdraví. Žák by měl získat schopnost zohledňovat ochranu společenských a kulturních hodnot. Rozvíjet tuto kompetenci při realizaci MKV je obtížnější. K rozvoji může dojít na bázi teoretické, kdy žák např. poznává pozadí národnostních menšin – pracovní podmínky, míra ochrany životního prostředí či společenských hodnot v jejich rodné zemi.

7. Kompetence digitální

Tato nová kompetence by měla vést žáka např. ke schopnosti ovládat digitální zařízení a vyhledávat v nich potřebné informace. Žák by měl vhodně a efektivně využívat různé technologie a měl by si být vědom jak pozitivních přínosů, tak možných negativních dopadů na vlastní i cizí duševní a tělesné zdraví. Nová digitální kompetence je v dnešním světě velmi potřebná a k rozvoji mohou snadno přispět různorodé aktivity i při realizaci

MKV, např. zapojení digitálních technologií pro vyhledávání informací o různých etnických, národnostních či náboženských skupinách.

3.4 Vzdělávací oblasti, průřezová témata

RVP ZV (2021, s. 14) vymezuje tyto vzdělávací oblasti:

- *„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informatika (Informatika)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).”*

Oblasti jsou společné pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Průřezová témata jsou taktéž povinnou a významnou součástí základního vzdělávání. Zahrnování jejich prvků do výuky kontroluje úřad České školní inspekce (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). V dokumentu RVP ZV tvoří průřezová témata samostatnou kapitolu (nejsou zařazena do výčtu vzdělávacích oblastí) (Karolová, 2011).

Každé průřezové téma by se mělo realizovat v průběhu základního vzdělávání dvakrát – jednou na 1. stupni a jednou na 2. stupni. Jednotlivá témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. Učitel vhodně volí témata úměrná věku dětí a zpravidla se řídí podle ŠVP, v němž je stanoven rozsah a způsob realizace: integrace témat do jednotlivých vyučovacích hodin (vzdělávacích oblastí – matematiky, českého jazyka atd.), vytvoření samostatné hodiny, projektové vyučování, beseda či výběrový seminář (Grigárková a kol., 2006; Buryánek, 2006).

RVP ZV (2021, s. 132) definuje tato průřezová témata:

- *„Osobnostní a sociální výchova*

- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova.*”

Všechna tato témata se věnují aktuálním problémům současného světa a jejich cílem je rozvíjet v první řadě osobnost žáka, zvláště v oblasti názorových stanovisek a hodnot (RVP ZV, 2021).

Buryánek (2006, online) doplňuje znění RVP ZV tím, že „v centru všech průřezových témat je snaha vychovávat zodpovědné, otevřené, kriticky myslící, komunikativní tolerantní, solidární a empatické občany a občanky demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě.“ Je potřeba dodat, že průřezová témata v rámci uplatňování výchovného aspektu a rozvíjení osobnostního charakteru respektují individuální možnosti žáků.

Podle RVP ZV (2021) budou průřezová témata účinná pouze tehdy, jestliže se budou prolínat vzdělávacím obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů a budou kompatibilní i s mimoškolními aktivitami. Z toho vyplývá i provázanost všech průřezových témat. Při realizaci MKV tak může dojít i k naplňování cílů jiného průřezového tématu (Buryánek, 2006).

3.5 Zakotvení Multikulturní výchovy ve vzdělávacím systému České republiky

Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma MKV seznamuje žáky s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky tomu si žáci mohou snáze uvědomit vlastní kulturní identitu, hodnoty a tradice. Prioritní snahou tohoto průřezového tématu je rozvíjení smyslu pro spravedlnost, toleranci a solidaritu; vedení žáků k vzájemnému poznávání a chápání neznámého; odstraňování nepřátelského chování a odstranění předsudků. Kromě zaměření na respektování kulturní rozmanitosti světa se MKV zabývá také obecnými mezilidskými vztahy (mezi žáky a učiteli, mezi školou a rodinou žáka atd.) a usiluje o sblížení majoritní a minoritní skupiny (RVP ZV, 2021).

RVP ZV (2021) stanovuje specifické požadavky pro plnění cílů MKV u žáků s lehkým mentálním postižením. Tito žáci by se měli zaměřit např. na *uvědomění* si vlastní identity, rozvoj dovednosti uplatnit vlastní práva a respektovat práva druhých, na vnímání sebe jako občana podílejícího se na okolních mezilidských vztazích (i vůči minoritním či jiným sociokulturním skupinám) nebo na vnímání odlišnosti jako příležitost k obohacení.

Způsob realizace

RVP ZV umožňuje integraci prvků MKV do různých předmětů, projektové vyučování, ale i vznik samostatného předmětu. Je na učiteli, jaký způsob implementace zvolí, měl by však respektovat ŠVP své školy (Částková, 2014).

Tematické okruhy multikulturní výchovy

Mezi tematické okruhy MKV, jež jsou vymezeny v RVP ZV, patří: Kulturní diferenciaci, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity.

V rámci okruhu ***Kulturní diferenciaci*** se žáci učí poznávat vlastní kulturní zakotvení a zároveň respektovat zvláštnosti různých etnik (žijících v místě školy či bydliště). Žák se učí chápat jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti (schopnosti, hodnoty, původ, vzhled atd.). Tematický okruh ***Lidské vztahy*** se zaměřuje na udržování tolerantního vztahu mezi jedinci a rozvoj spolupráce s jinými lidmi bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, etnickou či generační příslušnost. Okruh zdůrazňuje právo všech lidí žít společně a podporuje integraci jedince do společnosti (např. příslušníka minoritní skupiny do majoritní společnosti). Jako další je uveden tematický okruh ***Etnický původ***, díky kterému si žák může uvědomit rovnost všech etnických skupin a kultur, uvědomuje si tedy význam pojmů odlišnost a rovnost. Tematický okruh ***Multikulturalita*** se zabývá mj. jazyky, jejich specifickými rysy a zdůrazňuje jejich rovnocennost. Žáci mohou poznávat rozdíly mezi jazykem českým a cizími jazyky a uvědomit si význam českého jazyka pro náš národ a stát. Poslední okruh s názvem ***Princip sociálního smíru a solidarity*** vede žáky k odpovědnosti a aktivnímu spolupodílení se na nekonfliktním soužití, na odstranění diskriminace a předsudků a představuje žákům otázku lidských práv (Grigárková a kol., 2006).

Karolová (2011) uvádí, že se pojetí MKV v jednotlivých Školních vzdělávacích programech může velmi lišit podle oblastí, v níž se škola nachází (např. Praha versus pohraničí s Polskem, Slovenskem, Rakouskem či Německem). Každá škola by měla reagovat na problémy, s nimiž se potýká, např. Základní škola v Praze bude s největší

pravděpodobností zaměřovat MKV na integraci dětí–cizinců do výuky a školního kolektivu, zatímco jiná základní škola bude řešit spíše specifika romské komunity. Volba správného tematického okruhu a konkrétního tématu v určitém ročníku 1. stupně základní školy tedy závisí na aktuální situaci ve třídě, ve škole a v jejím okolí. Rozhodnutí pro realizaci konkrétních tematických námětů MKV vychází z úrovně znalostí a dovedností žáků a může být ovlivněno také vzájemnou dohodou učitele s rodiči (RVP ZV, 2021).

4 Multikulturní výchova na 1. stupni základního vzdělávání

Čtvrtá kapitola této práce vystihuje cíle implementace průřezového tématu *Multikulturní výchova* do základního vzdělávání. Na cíle navazují přínosy MKV, jelikož spolu tyto dva pojmy, dle mého názoru, úzce souvisí. V poslední části této kapitoly je vystižena úloha učitele v edukačním procesu MKV a problematika, do jaké míry může učitel ovlivnit multikulturní vzdělávání a výchovu vlastní osobností.

4.1 Cíle multikulturní výchovy

Cíl (výchovní a vzdělávací) má pro žáky funkci motivační, jelikož označuje stav, kterého chceme na konci konkrétního edukačního procesu dosáhnout. Slouží především učiteli, ale i žákům. Měl by být stanoven tak, aby byl objektivně ověřitelný (Částková, 2014). Věřím, že dobře vytyčený cíl a vhodně zvolené prostředky pro jeho naplnění vedou k úspěšné realizaci MKV, která sebou nese přínos pro osobnostní rozvoj žáka a celé společnosti.

Konkrétní cíle pro projekt či vyučovací jednotku si stanoví učitel podle zvoleného tématu, složení třídy (věk, národnost, zkušenosti, dovednosti) a podle aktuální situace ve škole a v jejím okolí. Existují však všeobecné cíle pro interkulturní vzdělávání, které tato podkapitola popisuje podrobněji.

Negativní aspekty mezikulturního kontaktu (rasismus, diskriminace apod.) ohrožují soudržnost demokratické společnosti. Důsledky znamenají ztrátu pro všechny (příslušníky majority i minority), proto je jedním z hlavních cílů MKV **vytvoření bezpečného klimatu** (ve školním prostředí i v mimoškolním životě), kde si každý uvědomuje, „...že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti“ (Švingalová, 2007, s. 42). Tzn., že žák respektuje základní lidská práva a je schopen pochopit odlišnosti příslušníků různých etnických, rasových, národnostních, kulturních či náboženských skupin, respektuje a toleruje je. Zároveň si žák zachovává vlastní kulturní identitu (Buryánek, 2006; Švingalová, 2007). Je potřeba neustále usilovat o úspěšné naplnění tohoto cíle MKV, přestože je to velmi těžký a dlouhý proces, jelikož nikdy nedojde k úplnému vymizení diskriminace, rasismu a podobných problémů ve společnosti (Banks, 2010).

Dalším hlavním cílem MKV je **rozvoj znalostí, postojů a dovedností** žáka, které mu dopomohou ke správnému fungování v rámci vlastní majority/minority, ostatních minorit (mikrokultur) a globální komunity. Součástí tohoto cíle je i záměr vytvořit takovou společnost, ve které budou mít všichni stejnou šanci na vzdělání či zaměstnání a kde budou všichni považováni za rovnocenné – nezávisle na pohlaví, handicapu, nadání či příslušnosti k různým společenstvím (Banks, 2010). Podslůžkou tohoto cíle je **rozvoj lidské individuality** a posílení soudržnosti a solidarity v globalizujícím světě, získání **znalostí o odlišných kulturách** a v neposlední řadě prevence rasismu a diskriminace, **rozpoznání projevů diskriminace** a aktivní zakročení proti nim (Částková, 2014).

Nadto má MKV za cíl také podporovat **rozvoj všech klíčových kompetencí** uvedených v RVP ZV. Rozvíjena je především kompetence sociální a personální, např. upevňování dobrých mezilidských vztahů, a kompetence občanská, např. respektování názorů druhých lidí, ochrana vlastního kulturního i historického dědictví (Buryánek, 2006).

Cíle MKV v podstatě vycházejí z pěti principů interkulturní výchovy – principu výchovy k empatii, solidaritě, ke kulturnímu respektu (uznat, respektovat a ocenit kulturní rozmanitost), výchovy k univerzalizmu (neskrývat vlastní národ a zároveň být otevřený vůči jiným lidem a jejich národnostem) a principu výchovy proti rasismu (Milosavljevic, 2011).

Souhrnně lze říci, že „základním cílem MKV a její podstatou je **naučit se respektu a úctě k člověku i k jeho jinakosti** (ať již je dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím, zkušeností apod.) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití“ (Švingalová, 2007, s. 44). Aby byl žák schopen takového soužití v multikulturní společnosti, je zapotřebí, aby si osvojil mnoho kompetencí, např. kompetenci komunikativní, osobnostní, občanskou či interkulturní (Švingalová, 2007).

4.2 Přínosy multikulturní výchovy

Než se zaměříme na vlastní přínosy MKV, je potřeba si položit otázku, proč vlastně došlo ke vzniku MKV a jejího zařazení do základního vzdělávání. Jedním z nejpodstatnějších důvodů byl názor, že lidé si jsou v mnohém velmi podobní a rozmanité odlišnosti se mají stát zdrojem obohacení lidstva a nesmí se stát příčinou nepřátelství a nenávisli (Průcha, 2001). Předpokladem pro zařazení MKV do základního vzdělávání na území České republiky byl také vstup našeho státu do Evropské unie (roku 2004), s tím související

přirozený kontakt s příslušníky jiných národů či etnik, dále např. konflikty s romskou komunitou či okolnosti ohledně začlenění dětí z minoritních skupin do školního kolektivu.

Dalším významným důvodem pro zařazení MKV do základního vzdělávání je nepochybně přesvědčení, že k dobrému rozvoji celé společnosti může významně přispět právě implementace prvků interkulturní výchovy do edukačního procesu (Částková, 2014).

Můžeme se setkat s názorem, že není vhodné zařazovat MKV do výuky na 1. stupni, jelikož nejsou žáci v tomto věku dostatečně připraveni na závažná témata jako je rasismus apod. Proti tomu však stojí jednak přesvědčení, že se mravní usuzování formuje již v mladším školním věku, nezávisle na logickém myšlení (Částková, 2014), a jednak četné výzkumy, dokazující, že si děti své hodnoty a postoje osvojují již v raném věku (ve stáří 5 - 6 a 7 - 9 let) a do školy často nastupují již s mylnými představami či negativními přístupy vůči nějaké rasové, etnické či náboženské skupině. Z toho vyplývá, že aplikace MKV teprve na 2. stupni základního vzdělávání by nebyla efektivní v oblasti prevence vzniku předsudků či vyvrácení stereotypů (Průcha, 2001; Banks, 2010).

Přínosy multikulturní výchovy pro rozvoj osobnosti žáka

Nyní se dostáváme k *přínosům* průřezového tématu *Multikulturní výchova* pro rozvoj osobnosti žáka, jež jsou v RVP ZV (2021) definovány ve dvou sférách:

a) V oblasti vědomostí, dovedností a schopností, např.:

- poskytnutí žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;
- rozvíjení dovedností orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturní kontakty k obohacení sebe i druhých;
- přijetí druhého jako jedince se stejnými právy;
- rozvíjení dovedností rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti;
- prevence vzniku xenofobie;
- vědomí žáků o možných dopadech svých verbálních i neverbálních projevů, připravenost žáků nést odpovědnost za své jednání;

- znalost pojmů multikulturní terminologie, např. kultura, etnikum, identita, xenofobie, rasismus, národnost.

b) V oblasti postojů a hodnot, např.:

- uvědomění si vlastní identity a vlastního sociokulturního zázemí;
- tolerantní postoj k odlišným sociokulturním skupinám;
- přijetí názoru, že žádná kultura není nadřazena jiné;
- vnímání odlišnosti jako příležitost k obohacení (nikoli jako zdroj konfliktu);
- stimulace, ovlivňování a korigování jednání i hodnotového systému žáků;
- uvědomění si neslučitelnosti rasové či jiné intolerance s principy života v demokratické společnosti.

Tyto přínosy by měly vést žáka komplexně (získáváním nových poznatků a dovedností) k chápání a tolerování příslušníků jiných kultur, což vede k příjemnějšímu, a především bezpečnějšímu soužití (Průcha, 2001). Obecně lze tedy říci, že díky implementaci MKV do základního vzdělávání by žák měl být lépe připraven na kulturní a sociální rozmanitost okolního světa (Buryánek, 2006).

Možné negativní dopady

Kromě výše uvedených přínosů může koncepce multikulturalismu přinést i negativní dopady. Dochází k tomu, jestliže jsou rozdíly jednotlivých společenství příliš velké a všudypřítomné soupeření a porovnávání dvou etnických, kulturních, národnostních, rasových či náboženských společenství se nedaří eliminovat. Někdy jsou tak ideály MKV stanoveny příliš vysoko a dobře míněný záměr selhává. Velkým nebezpečím je tzv. pozitivní diskriminace, ke které může v ojedinělých případech dojít po negativních zkušenostech s diskriminací nějaké skupiny. Pozitivní diskriminace se pak projevuje v preferování příslušníků dříve diskriminované skupiny, což může vést k pocitům nespokojenosti na obou stranách a komplexu méněcennosti (vyzdvihované skupiny), případně k využívání situace v negativním smyslu. Mezi dobře míněnou realizací MKV a jejím výsledným přínosem často stojí bariéry související s lidským faktorem, např. hluboce zakořeněnými predsudky a stereotypy (Průcha, 2011). Myslím, že je důležité hledat příčiny vzniku mylných stereotypů a negativních postojů vůči nějaké skupině (etnické, náboženské, rasové, národnostní atd.). Pravděpodobnost úspěšného překonání výše uvedených potíží se pak, podle mého přesvědčení, zvýší.

Během realizace MKV by se mělo s jednotlivými náměty zacházet střídavě a nejednostranně. Je potřeba mít neustále na paměti, že všechny kultury mají určitou hodnotu pro všeobecný rozvoj lidské civilizace, jsou rovnocenné a žádná by neměla být převyšována nad druhou (vlastní nad cizí, cizí nad vlastní). O možných negativních dopadech nehomogenního prostředí se zmiňuje také Částková (2014, s. 33): „*Hovoříme o sníženém pracovním výkonu, odmítání nových informací, vzniku negativních vztahů založených na egoismu, předsudcích a stereotypizaci, které mohou přerůst až v šikanu.*”

Na závěr bych chtěla poznamenat, že výsledek implementace MKV do výuky (zda bude přínosný či ne) závisí na několika faktorech: na obsahu (vhodně zvolená tematická stránka a obtížnost), hodnotách a postojích žáků, předem získaných vědomostech a zkušenostech žáků i učitele a na školním prostředí (postoj celé školy k problematice multikulturalismu). Velmi významným faktorem je osobnost učitele a její vliv na výchovně vzdělávací proces MKV, o němž pojednává následující podkapitola (Banks, 2010).

4.3 Role učitele v edukačním procesu multikulturní výchovy

Role učitele v edukačním procesu MKV je stěžejní. Do všech vzdělávacích oblastí se promítá osobnost učitele (jeho zkušenosti, hodnoty, postoje) a je tedy spoluzodpovědný za rozvoj osobnosti žáka. Učitel by měl mít neustále na paměti, že jím jsou žáci velmi ovlivňováni, zvláště na 1. stupni základního vzdělávání, kde s žáky tráví většinu školního času. Od učitele se proto obecně očekává morální bezúhonnost, dále psychická odolnost, vzhled do problémové situace a její řešení a v neposlední řadě respekt a úcta k ideálům demokracie (Částková, 2014).

Typologie interkulturního učitele

Průcha (2011) ve své publikaci zdůrazňuje závislost výsledků realizace MKV na přístupu učitele k celému průřezovému tématu i k jeho dílčím částem. V kapitole *Ideologie multikulturalismu – uznávaná i odmítána* jsou proto popsány tři scénáře chování učitele, které se liší podle toho, do jaké míry je učitel ovlivněn tezemi multikulturalismu, vlastními názory či názory odpůrců multikulturalismu. Jednotlivé typy učitele lze charakterizovat takto:

- a) Učitel se naprosto **podřídí tezím multikulturalismu**, osobní stanovisko potlačí a kritikům multikulturalismu nevěnuje žádnou pozornost.

- b) Učitel **poukazuje převážně na nebezpečí spojená s multikulturalismem**, předkládá žákům kritická stanoviska, která varují např. před přílivem imigrantů.
- c) Učitel **seznámí žáky se stanovisky příznivců i odpůrců multikulturalismu**, s žáky prodiskutuje veškerá pro a proti a nevnucuje žákům žádný názor jako jediný správný, přičemž vysvětlí, že nekompromisní odmítání ani slepé přijímání programu multikulturalismu není pro společnost prospěšné (Průcha, 2001; Balvín, 2012).

Balvín i Průcha se shodují v názoru, že poslední uvedený scénář je nejvhodnější a pro žáky nejpřínosnější přístup učitele k tématům MKV a jejich interpretaci.

Multikulturního učitele můžeme dělit i podle zkušenosti s multikulturalitou na tzv. *misionáře*, který nasbíral mnoho zážitků z multikulturního prostředí a jeho cílem je žáky motivovat ke kritickému myšlení a rozváženému posuzování druhých (odlišných) lidí. Druhým typem je tzv. *údržbář*, kterého lze charakterizovat jako učitele bez výrazných multikulturních zkušeností, zato s velkým zájmem o tuto tematiku. Cílem tohoto učitele je poskytnout žákům možnost kvalitního rozvoje osobnosti v oblasti multikulturality. Poslední je tzv. *učitel úředník*. Tento typ nemá žádné zkušenosti a nemá ani zájem o velké nasazení v této oblasti. Cílem tohoto učitele je splnit požadavky v kurikulárních dokumentech (Částková, 2014).

Ať už je osobnost učitele jakákoli, jeho povinností je splnit požadavky RVP ZV, jenž je v „zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) udáván jako závazný dokument, který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání“ (Částková, 2014, s. 61). Podle tohoto zákona je učitel povinen realizovat edukaci na základě školních vzdělávacích obsahů. Role učitele v procesu implementace prvků MKV do vzdělávacího obsahu je však z mého úhlu pohledu natolik zásadní, že nestačí splnit podmínky v ŠVP. Interkulturní učitel by se měl vyznačovat také přiměřeností a citlivostí v zacházení s různými kulturami a s osobností žáka. Tento přístup přináší obecné zlepšení vztahů, rozvoj morálního a kognitivního usuzování. Aby byl učitel schopen vysvětlit či pochopit chování žáka nebo příčinu vzniklé situace, potřebuje své žáky znát co nejlépe. Tzn. mít povědomí o všech sociálních kategoriích žáků: o národnosti, rase, pohlaví, náboženství, sociálním statusu, (ne)výjimečnosti (speciální porucha učení, handicap, nadání apod.) (Banks, 2010). Od učitele žáků-cizinců jsou navíc očekávány vědomosti o jejich původu, tedy o základních rysech jejich etnika, rasy, národa, náboženství a země, ze které pocházejí.

Čím více toho učitel o svých žácích ví (v přiměřené míře), tím lépe je schopen jim porozumět a vytvořit třídu výuku MKV tzv. na míru (Částková, 2014).

Pedagog, který je připraven na výuku MKV se vyznačuje mj. těmito znaky:

- považuje za nezbytné aplikovat MKV jak v heterogenním, tak v homogenním složení třídy;
- nerozlišuje žáky podle vzhledu, pohlaví, národnosti či jiného kritéria;
- přistupuje k žákům s jiným sociokulturním zázemím citlivě, nezdůrazňuje jejich odlišnost v negativním smyslu, respektuje odchylky v chování vyplývající např. z náboženské výchovy v rodině;
- akceptuje od žáků i takové odpovědi a reakce, které se neslučují s jeho vlastním názorem;
- neustále reflektuje vlastní práci a její výsledky, hodnoty a postoje (Částková, 2014).

Interkulturní kompetence učitele

Pro kvalitnější předávání obsahu MKV je potřeba, aby si učitel kromě základních profesních kompetencí osvojil i kompetenci interkulturní, kterou můžeme definovat pomocí následujících bodů:

- uvědomění, že je česká i evropská společnost etnicky a kulturně různorodá;
- znalosti o české i evropské multikulturní společnosti (menšiny, znevýhodněné skupiny, mezikulturní vztahy);
- schopnost zprostředkovat žákům interkulturní porozumění a interkulturní kontakty a připravit je tak na život v pluralitní společnosti;
- být si vědom vlastních předsudků a kulturní nadřazenosti, uvědomění si hodnoty vlastního působení (etnocentrismu) na své žáky;
- schopnost odhalit diskriminaci, vhodně proti ní zakročit a snaha předat tuto schopnost žákům (Částková, 2014; Švingalová, 2007).

Lze říci, že výše uvedené body přímo souvisí s posláním učitele „...šířit osvětu a nepřipouštět jakékoliv projevy intolerance, rasismu, xenofobie, či šikany“ (Částková, 2014, s. 57). Učitel by měl naopak působit na své žáky tak, aby veškeré projevy nenávisti vymizely a nahradily je projevy pochopení a vzájemného respektu (Částková, 2014). Věřím, že se toto poslání týká celého základního vzdělávání a mělo by být znatelné ve všech vzdělávacích oblastech a ve všech školních i mimoškolních aktivitách učitele.

Je potřeba podotknout, že klíčovou roli v edukačním procesu MKV hraje také škola, její vzdělávací program (cíle, hodnoty a normy) a celkové pojetí vztahů mezi žáky, učiteli a rodiči. Školní prostředí by mělo být takové, aby se v něm všichni cítili bezpečně, rovnocenně a příjemně, bez ohledu na etnickou, kulturní, národnostní, rasovou, náboženskou či sociální příslušnost (Banks, 2010).

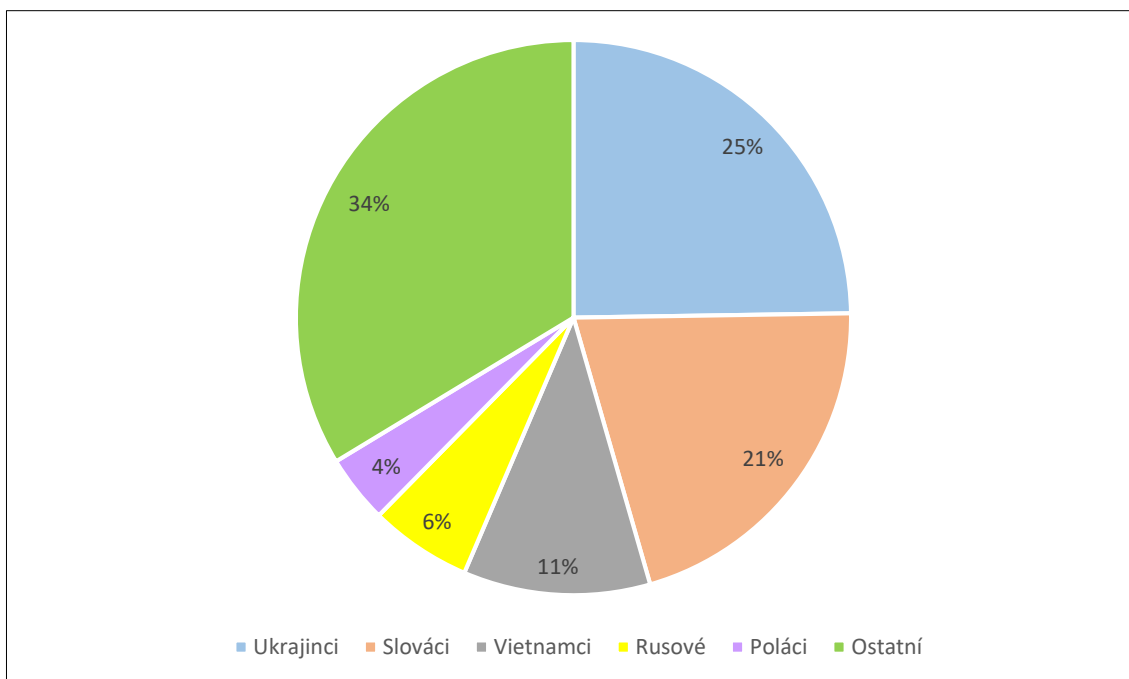
5 Minoritní skupiny v České republice

I přesto, že se Česká republika (dále jen ČR) řadí spíše k etnicky homogenním státům, žijí zde četné národnostní a etnické skupiny, jejichž příslušníci se zde ocitli důsledkem historických událostí nebo migrace, která vzrostla zvláště po roce 1989 (Jarkovská a kol., 2015). V první řadě tak kapitola pojednává o vybraných národnostních menšinách ČR, dále o romské komunitě a na závěr stručně vystihuje názor dětí na příslušníky odlišných etnik, ras či národů. Všechny tyto uvedené prvky jsou, dle mého přesvědčení, součástí interkulturního soužití a je důležité, aby žáci byli s rozmanitostí skupin obeznámeni a nedocházelo tak k mylným představám a názorům, které mohou způsobit problémy v každodenním životě, a tedy i při výuce ve škole, komunikaci mezi spolužáky apod. Tato kapitola je také jedním z bodů, ze kterých vychází navržený týdenní projekt Multikulturní výchovy.

5.1 Vybrané národnostní menšiny žijící na území ČR

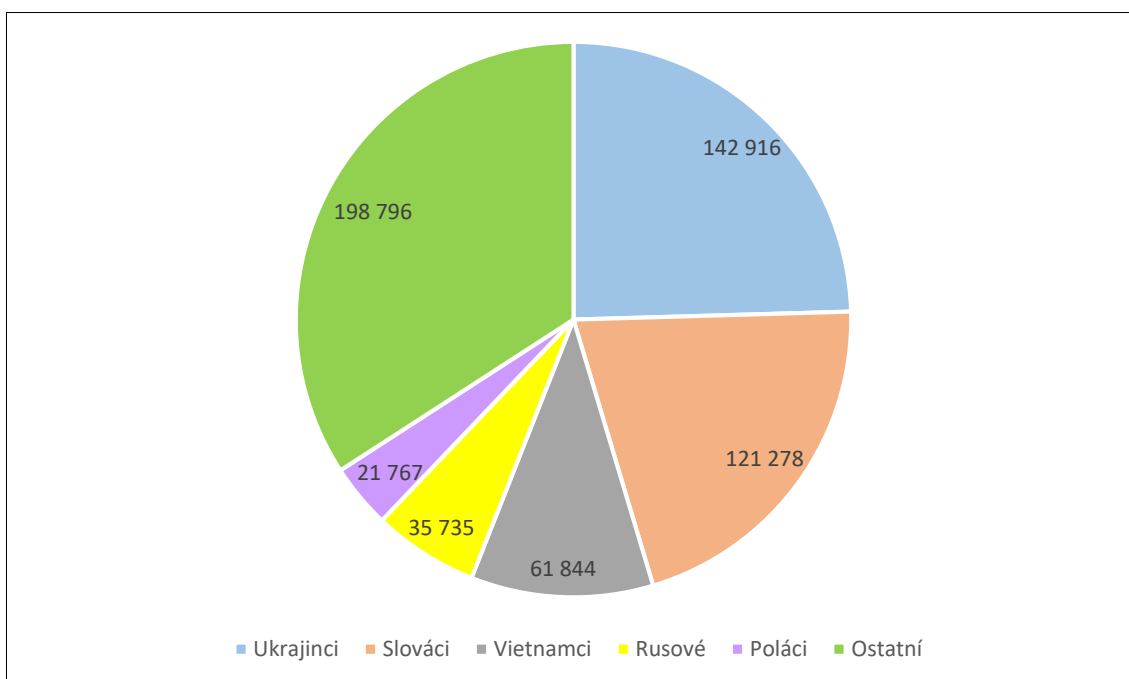
Podle posledních údajů Českého statistického úřadu z roku 2019 jsou nejpočetnější národnostní minority na území ČR ty, jejichž příslušníci pochází z východní části Evropy (Ukrajina, Slovensko, Rusko, Polsko), ze západní Evropy (Německo) a z asijského kontinentu (Vietnam). Počet cizinců v ČR má stoupající tendenci, což dokazuje statistika: v roce 2000 zde žilo přibližně 201 000 cizinců, k roku 2011 zde žilo 434 223 cizinců a k 31. prosinci 2019 byl počet cizinců, žijících na území ČR déle než dvanáct měsíců, 582 336. Ačkoli je většina cizinců v ČR v produktivním věku, data Českého statistického úřadu dokazují, že je zde i značná část dětí ve věku do čtrnácti let (okolo 60 000), se kterými se můžeme na našich základních školách setkat (Český statistický úřad, 2020).

Následující graf 1 demonstruje podíl vybraných národnostních skupin na celkovém počtu cizinců v České republice. Graf 2 pak představuje celkový počet příslušníků jednotlivých národnostních menšin. Kromě uvedených minorit v grafech žijí na našem území (déle než dvanáct měsíců) cizinci z mnoha dalších zemí celého světa v řádech tisíců, jsou to například tyto země: Srbsko, Bulharsko, Rumunsko, Bělorusko, Rakousko, Francie, Mongolsko, Turecko, Kazachstán, Čína, Indie či Spojené státy (Český statistický úřad, 2020).



Graf 1: Podíl národnostních menšin na celkovém počtu cizinců v ČR

Zdroj: Český statistický úřad, 2020



Graf 2: Počet příslušníků jednotlivých národnostních menšin

Zdroj: Český statistický úřad, 2020

Na základě výše uvedených grafů se práce zaměřuje na ty menšiny, které jsou nejpočetnější a pravděpodobnost, že dojde k vzájemné interakci (ve školním prostředí i mimo školu) majority s příslušníky těchto národnostních skupin, je tedy vyšší. Zároveň kapitola vystihuje ty národy, jejichž kultura se od té české liší v různých bodech. Součástí tematických celků MKV, uvedených v RVP ZV, je poznávání vlastního kulturního zakotvení, ale i poznávání a tolerování etnických, národnostních, rasových či náboženských odlišností různých skupin, k čemuž patří i respektování principu rovnosti těchto skupin (RVP ZV, 2021). Proto tato práce uvádí u každé minority takové údaje, které považují za nejdůležitější pro žáky i učitele, kteří se připravují na realizaci MKV. Žáci by se měli seznámit s hodnotami, způsoby chování a žití různorodých menšin, aby jim pak mohli lépe porozumět, pochopit jejich příchod do ČR a aby vzájemné soužití mohlo být postaveno na pochopení, solidaritě a toleranci.

5.1.1 Ukrajinci

Ukrajinci odcházeli ze své rodné země již v minulém století z rozličných důvodů. Tzv. ekonomická migrace sílila až po roce 1989, kdy u nás došlo k sametové revoluci, a po roce 1991, kdy Ukrajina vyhlásila nezávislost. Ukrajínští emigranti jsou z větší části kvalifikovaní pracovníci a mnohdy mají vysokoškolské vzdělání. Zatímco na Ukrajině tito lidé chybí, u nás získávají většinou nekvalifikovanou práci za minimální mzdu, což je zřejmě největší zádrhel ukrajinské migrace. Původně odcházeli za prací pouze muži s vizí návratu do rodné země. Dnes je však velmi často následují ženy a někdy i děti, jelikož zde mají lepší šance na vzdělání. Tím pádem roste možnost setkat se s žáky ukrajinského původu v našich školách (Jarkovská a kol., 2015). Ukrajinská komunita je rozptýlená rovnoměrně po celém území ČR, vyšší počty Ukrajinců nalezneme v Praze, jejím okolí a ve Středočeském kraji (Český statistický úřad, 2020).

Kultura a hodnoty

Mezi nejdůležitější hodnoty patří úcta ke starším členům rodiny, s čímž souvisí i materiální zabezpečení, a tradiční náboženské hodnoty vycházející z řeckokatolické a pravoslavné církve. Nápadné jsou ikony svatých, ke kterým se lidé modlí nejen v kostelích, ale mají je vystavené i v domácnostech. Ukrajinská společnost je velmi maskulinní, muž je většinou hlavou rodiny, i ve společnosti zastává vůdčí roli. Může tak dojít k potížím v komunikaci, např. mezi učitelkou (ženou) a otcem (mužem) žáka.

Typickým charakteristickým rysem Ukrajinců je také hrdost na vlastní národní identitu, která někdy přechází až v idealizaci Ukrajiny a ukrajinského národa.

Mezi nejdůležitější svátky patří Vánoce a Velikonoce. Datum Vánoc se řídí podle juliánského církevního kalendáře, slavnostní období začíná mezi 6. a 9. lednem. V domácnostech můžeme najít klasický ozdobený vánoční strom a dvanáct postních jídel, které by měli všichni přítomní během večera ochutnat. Období Vánoc je ukončeno 19. lednem neboli Svátkem svěcení vody. Velikonoce jsou pohyblivým svátkem, řídí se podle úplňku a slaví se v období mezi 22. březnem a 25. dubnem, od neděle do úterý. Datum pravoslavných Velikonoc není shodné s datem katolických Velikonoc, přesto se někdy obě data sejdou. Stejně jako v ČR se i na Ukrajině slaví Nový rok v noci z 31. prosince na 1. ledna, kdy Děda Mráz nosí dárky. Dárky nosí také Mikuláš, a to v noci z 18. na 19. prosince, vkládá je do bot, které si děti umístí za svá okna. Závěrem lze říci, že je ukrajinská kultura ovlivněna komunistickým režimem (Ukrajina byla součástí dnes již rozpadlého Svazu sovětských socialistických republik), dále židovskou a muslimskou menšinou (Jarkovská a kol., 2015, Bodnárová, 2009).

Ukrajinská kuchyně

Mezi typická ukrajinská jídla můžeme zařadit boršč, holubce, varneiky (šklubanci) či pirožky. Obecně je ukrajinská kuchyně pokládána za velmi pestrou, plnou výrazných chutí a vůní (Bodnárová, 2009).

Ukrajinská komunita v České republice

Příslušníci ukrajinské minority nemají v ČR bohužel dobrou pověst. Předpojatost bývá podporována i médii, kde jsou Ukrajinci spojováni často s kriminální činností či nelegálním pobytem na našem území. I proto existují četné organizace, které poskytují překladatelské a poradenské služby, vydávají periodika v ukrajinském jazyce, pořádají kulturní, vzdělávací, osvětové a sportovní akce. Je to např. Ukrajinská iniciativa v ČR, Sdružení Ukrajinek v ČR nebo Sdružení Ukrajinců a příznivců Ukrajiny (Bodnárová, 2009). Jako příklad periodika lze uvést časopis *Porohy*, který vychází jednou měsíčně a pojednává o životě Ukrajinců, významných událostech a osobnostech, přináší aktuality o dění na Ukrajině, ale i rady pro příslušníky ukrajinské komunity v ČR (Úřad vlády ČR, 2012).

5.1.2 Vietnamci

Vietnam neboli Vietnamská socialistická republika, leží v Asii a je tedy jak geograficky, tak kulturně velmi vzdálen České republice. Spolupráce s Vietnamskou republikou začala již v roce 1959, kdy tehdejší Československo přijalo sto válečných vietnamských sirotků. V 70. a 80. letech dvacátého století přijížděli zejména studenti a dělníci, nesměli se však s česko-slovenskou společností příliš stýkat a většina z nich se do roku 1989 vrátila do své rodné země (Jirásková, 2006). Proč migrují Vietnamci do ČR dnes? Na vině je všeobecně nízká životní úroveň ve Vietnamu. V tamní společnosti se prohlubuje rozdíl mezi chudým a bohatým obyvatelstvem, roste korupce, ekologie trpí a v některých oblastech je zdravotní péče a někdy i pitná voda téměř nedostupná. Vietnamci mají mnohdy potíže najít zaměstnání s adekvátním finančním ohodnocením. V touze vést plnohodnotný život a uživit rodinu migrují Vietnamci za lepšími životními podmínkami (Bodnárová, 2009).

Banánové děti

Od roku 1989 do ČR migrují celé rodiny, tedy i děti, což dodává česko-vietnamským vztahům zcela novou tvář. Děti, které tu vyrůstají a jsou ztotožněny s českým jazykem a českými zvyky, často ani neovládají vietnamský jazyk. Důvodem může být to, že vietnamské děti netráví se svými rodiči, kteří většinou pracují velmi tvrdě, příliš mnoho času. Oproti českým spolužákům se tak mohou lišit třeba i tím, že nejezdí o víkendů na výlety. Negativním důsledkem může být zhoršující se komunikace mezi vietnamským rodičem a dítětem. Tyto děti bývají označovány také jako *banánové děti*, jelikož je s Vietnamem mnohdy spojuje již jen vzhled a do Vietnamu se nechtějí vrátit. Někdy se však v souvislosti s těmito dětmi mluví o ztrátě identity – necítí se ani jako Češi, ani jako Vietnamci – přestože jsou vedeny k lásce k vlasti a jsou tedy často posílány o prázdninách do Vietnamu, aby měly šanci poznat jak příbuzné, tak rodnou zem. Vietnamské děti lze charakterizovat také jako velmi ambiciózní, inteligentní a pilné, díky čemuž jim české školy vycházejí vstříc a děti se díky tomu rychle učí českému jazyku a s okolím splývají bez větších potíží. Českou školu charakterizují vietnamské děti jako volnější a méně náročnou oproti vietnamské škole, která na žáky klade velmi vysoké nároky a učení je daleko intenzivnější. Volný čas tráví většinou učením nebo sebevzděláváním, jelikož vzdělání považují za nejvyšší životní cíl. Rádi ale tráví volný čas také s kamarády venku, čtením nebo sledováním televize (Jirásková, 2006).

Kultura a hodnoty

Mezi tradiční vietnamské hodnoty patří především rodina. Rodiče hodně investují do svých dětí, aby měly mj. šanci na co nejlepší vzdělání. Děti by na oplátku měly ctít základní pilíře vietnamské morálky, ke kterým patří úcta a poslušnost vůči starším, vzájemná solidarita v širokém příbuzenstvu a přísný řád uvnitř rodiny (Jirásková, 2006). Tradiční vietnamská rodina je patriarchální, hlavou rodiny je muž. Významnou hodnotou je láska k přírodě, dále statečnost, skromnost, humanismus a pohostinnost.

Jak již bylo řečeno, velmi důležitým životním cílem pro většinu Vietnamců je mít dobré vzdělání. Proto si Vietnamci váží možnosti vzdělávání a ctí roli učitele. Jestliže tedy nosí učiteli dárky, neměl by to učitel považovat za úplatek, ale naopak jako projev úcty a vděčnosti.

Vietnamská kultura vychází z konfucianství, buddhismu i taoismu. Vietnamci věří v posmrtný život, s čímž souvisí kult předků. Každá rodina má vlastní oltář, kde může uctívat své zemřelé rodiče a jiné příbuzné. V tradiční vietnamské rodině se neslaví narozeniny ani jmeniny, naopak se slaví výročí úmrtí předků. Dnešní generace, vyrůstající v ČR, již své narozeniny většinou slaví. Významným vietnamským svátkem je tzv. Tet trung thu, neboli Svátek středu podzimu, který se slaví 15. září. Ačkoli vychází z oslavy sklizně, dnes je to především svátek dětí. Tet Nguyen Dan je dalším velmi významným dnem. Jedná se o oslavu lunárního Nového roku. Oslava se koná v období od konce ledna do poloviny února a je provázena očištěním domu, těla i ducha (např. od sporů a dluhů). Tradiční výzdobou v těchto dnech je rozkvetlá broskvoň, jež je symbolem dlouhověkosti a štěstí. V tomto období se rodiny scházejí, pořádají se hostiny a předávají se dary (Bodnárová, 2009; Tollarová a kol., 2013).

Projevy chování

Některé projevy chování příslušníků vietnamské komunity nás mohou zmást, proto je potřeba je lépe poznat. Zaprvé se jedná o úsměv. Úsměv nevyjadřuje pouze radost, ale také smutek, rozhořčení, omluvu nebo snahu zastříti trapnost v případě nepochopení. Dále je to pohled do očí, který může působit vyzývavě či drze, proto jsou Vietnamci zvyklí klopat oči, což naopak vyjadřuje skromnost a slušné chování. Zmatek může také vyvolat používání slova *ano*, které je jednak výrazem souhlasu, ale také výrazem pozornosti („Ano, poslouchám Vás.“), nebo nedorozumění. Jestliže tedy prodáváč v obchodě odpovídá na naši otázku ohledně zboží „Ano“, znamená to většinou, že nám

nerozumí a potřebuje otázku zopakovat (Bodnárová, 2009). Pozornost bychom také měli věnovat pozdravu – jednou rukou se stiskne ruka toho, koho zdravíme, druhá ruka pak překryje obě ruce – zdraví se tedy oběma rukama. Nelze opomenout, že Vietnamci nepovažují za slušné, jestliže se nějaký problém probírá a řeší na veřejnosti. I proto spolu diskutují vždy tak, aby žádná strana neztratila tvář. Zvláště pro učitele je důležitý fakt, že v tradiční vietnamské rodině je pohlazení dítěte výsadou rodičů a není proto vhodné se k těmto projevům uchýlovat (Kocourek, 2001).

Vietnamská komunita v České republice

Pověst vietnamské komunity v ČR je víceméně pozitivní. Vietnamcům se v ČR žije dobře, ačkoli žijí izolovaně. Uzavřenost vyplývá z několika faktorů. Tím prvním je pojetí rodiny – tradiční model chování se vyznačuje otevřeností vůči rodině (užší i širší) a uzavřenost vůči okolní společnosti. Dále je mnohdy na vině neznalost českého jazyka nebo kulturní šok, zvláště u starších příslušníků vietnamské národnosti (Tollarová a kol., 2013). Příslušníci vietnamské komunity se usazují po celé ČR, nejvyšší koncentrace Vietnamců je ve městech a v jejich okolí v blízkosti hranic s Německem a Polskem: Karlovy Vary, Ústí nad Labem či Liberec (Český statistický úřad, 2020).

Stejně jako ukrajinská menšina, má i vietnamská komunita svá sdružení poskytující mj. poradenské či překladatelské služby. Patří k nim např. *Svaz Vietnamců v ČR* nebo *Občanské sdružení vietnamsky hovořících občanů ČR* (Bodnárová, 2009).

5.1.3 Rusové

Ruská federace je největším státem na světě, žije v něm mnoho národnostních menšin a nabízí plno přírodních krás. Přesto existují různé důvody pro opuštění rodné země, důsledkem čehož žije početná ruská komunita i v ČR. Velmi často dochází v Rusku k nedodržování lidských práv, nerespektování původní kultury minorit a v některých případech může být odepřena svoboda projevu. Kromě nedodržování těchto i jiných demokratických hodnot je problémem také všudypřítomná korupce a chabá úroveň životního prostředí. Rusové, většinou movití, proto migrují mj. i do ČR za sociálními jistotami a lepšími šancemi na vzdělávání a podnikání. Českou republiku považují Rusové za bezpečnou, stabilnější zemi, pohodlnou a poskytující lepší služby a vyšší mzdu za stejně kvalifikovanou práci (Drbohlav, 2001). Jestliže bychom měli charakterizovat ruskou menšinu v ČR, pak bychom měli v prvé řadě uvést to, že Rusové patří v naší republice k bohaté, vzdělané a úspěšné vrstvě obyvatelstva. Jedná se většinou

o cílevědomé podnikatele, studenty či umělce. Nelze však opomenout ruský organizovaný zločin, který je praktikován i na území v ČR v různých odvětvích (Bodnárová, 2009). Příslušníci ruské menšiny jsou hrdí na svoji národnost, přesto netvoří uzavřenou komunitu, ale nesnaží se ani příliš integrovat do majoritní společnosti, ačkoli jsou víceméně v ČR spokojeni. Rusové se mnohdy nesnaží odstranit ani jazykovou bariéru, spíše spoléhají na znalost ruského jazyka okolní společnosti (Drbohlav, 2001). Podle Českého statistického úřadu (2020) je nejvyšší koncentrace Rusů v Praze a jejím okolí, dále v Brně a v západní části Čech, zejména v lázeňských městech jako jsou např. Karlovy Vary. I ruská komunita má své organizace, které mj. vydávají periodika, dobrým příkladem může být tzv. *Russkoje slovo*, což je časopis vhodný pro příslušníky ruské menšiny, ale i pro učitele, zájemce o ruský jazyk a děti, jelikož časopis obsahuje také dětské přílohy (Úřad vlády ČR, 2012).

Kultura a hodnoty

Ruská kultura vychází z pravoslavné církve, ačkoli se v rozlehlé zemi praktikuje mezi neruským obyvatelstvem i islám (oblast Kavkazu). Právě pravoslaví je pro Rusy významnou autoritou. Dalšími hodnotami je národní identita a ctižádostivost. Kultura všeobecně platí za velmi vyspělou, zvláště co se týká literatury, baletu a divadel, které se těší zrušené cenzury a mohou tak na divadelní prkna přinášet rozmanité divadelní hry. Mezi nejvýznamnější svátky patří Vánoce, které se však neslaví ve stejný čas jako v ČR. Vánoční čas začíná čtyřicetidenním půstem, od 28. listopadu do 6. ledna, kdy půst vrholí. V tento večer se konají bohoslužby, lidové zvyklosti, zpívají se vánoční písně a po skončení bohoslužeb se pořádají hostiny. Nesmí zde chybět tradiční pokrm – kuťja (pšeničná kaše s rozinkami, mákem, ořechy a medem) a zvar (ovocný kompot) - jenž je symbolem narození a smrti Ježíše Krista. V domácnostech se zdobí vánoční strom a rozsvěcují se svíčky. Od 7. do 9. ledna se konají další bohoslužby. Tento čas se vyznačuje všudypřítomnou radostí a nadějí, kterou přineslo narození Krista. Nějaký čas po vánočních svátcích se konají tzv. Svjatki (18. - 19. ledna), které jsou provázeny četnými lidovými rituály a obřady, kdy se lidé mají spojit se světem mrtvých, zároveň oslavovat narození Spasitele a příchod nového roku (Bodnárová, 2009). V neposlední řadě jsou zajímavá také rčení, která jsou velmi podobná těm českým. Příkladem může být „*nedělej z mouchy slona,*” které je u nás známé jako „*nedělej z komára velblouda*” (Bodnárová, 2009, s. 89).

Ruská kuchyně

Ruská kuchyně vychází z rozlehlosti země, velkého množství menšin a drsné ruské historie i nelehkých životních podmínek. Jídla jsou velmi pestrá, využívají se zejména přírodní zdroje, např. maso, ryby, lesní plody a houby (Bodnárová, 2009).

5.2 Romská komunita v České republice

Romská komunita je zařazena do jiné podkapitoly než ostatní národnostní menšiny, jelikož se jedná o specifickou součást české společnosti, a to již od 15. století. Romové, kteří sem přišli z indického subkontinentu, byli zpočátku velmi vítáni, dokonce i na královských dvorech. V průběhu času se však jejich postavení měnilo k horšímu, až byli Romové pronásledováni, mučeni a museli vykonávat nucené práce. V roce 1927 bylo Romům zakázáno kočovat, čímž zmizel jeden ze základních rysů romského etnika. Vrcholem represí byla druhá světová válka, kdy většina českých Romů zahynula v koncentračních táborech (Bodnárová, 2009; Sekyt, 2001).

Po roce 1948 byly rozvíjeny snahy o asimilaci Romů. Probíhaly však velmi násilně a zničily některé specifické romské tradice, byl také potlačován romský jazyk. Obecně lze říci, že tradice a hodnoty romské menšiny nebyly vůbec respektovány. Po roce 1989 se situace romské komunity v mnohém zlepšila, přesto stále není ideální (Bodnárová, 2009). Dnes mají Romové základní politická práva, jsou uznáni jako tzv. neteritoriální národ, v ČR jako národnostní menšina. Vztahy mezi Čechy a Romy jsou však nadále napjaté a mohou vyplývat z mnoha faktorů. Jedním z nich je fakt, že se někteří Romové stále ještě vzpamatovávají z šoku, kdy jim po roce 1965 byly násilně likvidovány celé osady a samotní příslušníci komunity byli rozptýleni po celé zemi. Vzájemná nevraživost obou skupin – Čechů a Romů – tedy může plynout z této minulosti, ale i ze současných předsudků na obou stranách, zvláště pak xenofobních, rasistických a diskriminačních projevů ze strany české majority. Jedná se téměř o začarovaný kruh, kdy Češi vyčítají Romům, že jsou hluční, nevzdělaní, nečestní, agresivní, líní a Romové naopak označují české chování jako nadřazené, citově chladné, rasistické a vypočítavé. Nelze opomenout, že označení *Cikáni* je nanejvýš nevhodné a Romové jej považují za hanlivé. Na obou stranách se proto neustále objevují nové snahy o spolupráci a mírumilovné soužití, snahy o vzájemné pochopení a respektování (Sekyt, 2001).

Kultura, hodnoty, zvyky

Romové jsou velmi heterogenní komunita. Jednak se sami mezi sebou rozlišují na *černé* a *bílé* a jednak mají své zástupce v různých sociálních vrstvách (od nejchudší po movité a vzdělané) (Šišková, 2001). Kromě výše uvedených faktorů se dále Romové dělí podle svého původu na několik skupin: Romové slovenští, olašští, maďarští, čeští, moravští a němečtí Sintové. Právě slovenští Romové tvoří většinu romské menšiny v ČR (Bodnárová, 2009). Níže popsané kulturní znaky, hodnoty a zvyklosti se tedy týkají zejména této skupiny.

Nejvyšší hodnotu má život – život se u Romů cení nade vše, narození dítěte i úmrtí člena rodiny proto bývá doprovázeno velkými emocemi. Jelikož je život vysoce ceněný, jsou i peníze pro život Romů důležité, protože jsou v dnešní době nezbytné pro život. Velmi se také ctí romské vlastnosti, jako je pohostinnost, solidarita a obecně úcta ke starším. V neposlední řadě patří mezi romské hodnoty přítomnost. Přesněji to vystihuje romské rčení „*jím, piju, žiju, umřu – nač hospodařit*“, nebo „*lepší vajíčko dnes než slepice zítra*“ (Sekyt, 2001, s. 122). V očích Romů je budoucnost nejistá, nejdůležitější je tedy prožít dobře přítomnost. Tento znak může být vysvětlením pro nízké postavení vzdělání v romském žebříčku hodnot. Vzdělávání je otázka budoucnosti a nezajišťuje např. výše zmíněné peníze získané ihned (Sekyt in Šišková, 2001). Obecně lze říci, že jsou Romové velmi pověřiví, zároveň dodržují křesťanské tradice a zvyky, proto mívají většinou obřady v kostele a křest dítěte je velmi důležitou součástí romského života. Svátky, které Romové slaví, jsou shodné s křesťanskými svátky tak, jak je slavíme v České republice (např. Velikonoce a Vánoce) (Hájková, 2001).

Romská rodina

Rodina (rod) je základní hodnotou romského života. Základem slušného chování je úcta a láska ke starším členům rodiny. Děti bývají na oplátku velmi hýčkány, narození dítěte je považováno za štěstí. Tradiční romská rodina je patriarchální. Muž zabezpečuje rodinu (finančně), zatímco žena zajišťuje chod domácnosti. Vážnost muže stoupá s jeho věkem, úcta k ženě je tím vyšší, čím více má dětí (Hájková, 2001). Výchova dětí nebývá přísná, děti nemají mnoho povinností ani významná omezení. Tato výchova může mít vliv na chování dětí z romských rodin ve škole a je potřeba brát tento aspekt v potaz (Bodnárová, 2009). Zajímavostí je, že sourozenci mívají mezi sebou velmi dobré vztahy (Hájková, 2001). Hodnotu rodiny pro Romy můžeme vyjádřit takto: „*Bibacht, te manuš čoro, mek*

goreder bibacht, te hino korkoro. - Je neštěstí (prokletí), je-li člověk chudý, ale ještě větší neštěstí je, je-li sám” (Hájková, 2001, s. 137). Toto rčení dokazuje i fakt, že romská rodina je většinou velmi velká, soudržná a více generací bydlí pospolu (Bodnárová, 2009).

Komunikace s Romy

Romové jsou schopni odhadnout druhého člověka a jeho záměry často jen podle řeči těla. Jsou velmi empatictí a vyjadřování emocí je základním rysem romské národnosti. S tím souvisí jednání a chování Romů, které bývá právě emocemi ovlivněno a Rom proto často uvažuje a jedná iracionálně, což se může příslušníkům české majority zdát jako nevhodné. Kritizovat příslušníka romské komunity v přítomnosti jiných lidí může vážně narušit vztah a vzájemnou komunikaci. Romové jsou ochotni přijmout taktní, upřímnou a pravdivou kritiku. Ne však, pokud je problém probírán veřejně.

Komunikaci mezi romskou minoritou a českou majoritou obecně narušuje vzájemná nedůvěra. Romové jsou obzvláště nedůvěřiví, neboť byli v minulosti opakovaně zklamáni politickými rozhodnutími (např. likvidace romských osad) a v současnosti musí čelit diskriminačním a rasistickým projevům (Šišková, 2001). Jak tedy komunikovat s příslušníky romské komunity tak, abychom se vzájemně respektovali a abychom ve společném státě zažili pocit sounáležitosti? Důležité je být trpělivý a dodržovat následující zásady: nekritizovat Romy před ostatními lidmi; nebát se emocí ani doteku; dbát na řeč těla (vlastní i Roma, se kterým komunikujeme); při komunikaci vždy nabídnout pocit jistoty a bezpečí; předkládat věc (problém) konkrétně a věcně a stanovit jasné požadavky; respektovat romské hodnoty a zřejmě nejdůležitějším pravidlem je komunikovat s každým Romem jinak, tedy uplatňovat individuální přístup, který bude založený na aktuální situaci, konkrétním komunikačním podnětu i individuální osobnosti jedince (Šišková, 2001).

5.3 Etnická různorodost pohledem českých dětí

Tato podkapitola se týká pohledu českých dětí na etnickou rozmanitost školního i mimoškolního prostředí. Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá Multikulturní výchovou a její realizací na prvním stupni, považuji toto hledisko za velmi důležité, jelikož tím získáme alespoň malý vhled do dětského vnímání a chápání odlišného, zvláště co se týká národnostních menšin.

Na téma etnicky různorodého školního prostředí byl veden výzkum (Bittnerová, 2006), z něhož můžeme vyvodit následující fakta, důležitá pro účel této práce. Výzkumu se účastnilo celkem 813 žáků pátých tříd. Děti odpovídaly mj. na otázku, jaký mají názor na národnostně různorodou školní třídu. Zhruba 60 % dotázaných odpovědělo, že jim takové složení třídy připadá normální nebo by si dokonce přály docházet do takových tříd, zatímco 35 % dětí by takové složení třídy považovalo za divné a nechtělo by být její součástí. Zároveň byla dětem položena otázka, zda by chtěly docházet do národnostně homogenní třídy, tedy pouze s českými spolužáky. Takové složení třídy považuje za normální zhruba 80 % dotázaných dětí. Čistě české národnostní složení třídy považuje za divné pouze 15 % dětí. Z toho tedy vyplývá, že české děti pátých tříd by raději chodily do školy pouze s českými spolužáky, zároveň celkem početná skupina dětí se nebrání docházet do národnostně heterogenní třídy (Bittnerová, 2006). Nelze však opomenout vlivy, které mají dopad na postoj dětí k odlišným etnickým a národnostním skupinám. Obecně lze říci, že pozitivní vliv na tolerování a respektování odlišnosti jiných lidí má v první řadě etnicky heterogenní složení rodiny. Děti, které mají buď jednoho rodiče cizince, nebo mají cizince mezi vzdálenějším příbuzenstvem, jsou obvykle otevřenější vůči jiným etnikům a národům. Multikulturní postoj dítěte může dále ve velké míře formovat kamarádství s dětmi jiného původu (příslušníky jiné rasy, jiného etnika či národa). I takové děti mají tendence přijímat odlišnosti druhých kladně. V neposlední řadě jsou to multikulturní zkušenosti, které mohou děti nasbírat v nejbližším okolí, např. kontakty se sousedy-cizinci apod. Na druhé straně existují i faktory, jež mají negativní dopady na smýšlení dětí o cizincích. Takovým vlivem může být třídní kolektiv, v němž nedojde k příznivé integraci dítěte-cizince. Možný otažitý postoj vůči všemu odlišnému může u dětí způsobit i multikulturní lokální společnost, v níž dochází k různorodým střetům a pocit sounáležitosti je nepatrný (Bittnerová, 2006).

Na základě výše uvedeného lze říci, že děti mohou mít jasnou představu o odlišných kulturách či etnických a náboženských znacích. Tyto představy jsou formovány především domácím prostředím – výchovou v rodině, školním prostředím (způsob, jak k odlišnostem přistupuje celá škola i jednotliví učitelé), ale i celospolečenskými názory, médií apod. Děti jsou zároveň schopny určit, jaká znevýhodnění mohou mít jejich spolužáci, kteří jsou jiného původu. Mezi nejčastější potíže, které děti uváděly, patří:

- jazyková bariéra, potíže s komunikací;

- potíže se začleněním do kolektivu na základě jazykové bariéry nebo neznalosti společenského a kulturního systému většinové společnosti;
- nový edukační systém (jiné osnovy);
- rodiče dítěte-cizince mu nemohou pomoci např. s učením či domácími úkoly, důvodem je opět jazyková bariéra;
- posměšné narážky, šikana v podobě slovních rasistických výpadů;
- sebe nadřazující chování z pozice spolužáků;
- diskriminace z pozice učitele (Bittnerová, 2006).

Vidíme tedy, že potíže s tolerantním a respektujícím přijetím menšin – etnicky, rasově, národnostně či nábožensky odlišných jedinců – jsou skutečné a vážné (ačkoli se samozřejmě nevyskytují ve všech případech), neboť si je uvědomují i samy děti. Důležité však je, že právě realizací MKV lze zabránit některým projevům intolerance nebo je můžeme alespoň zmírnit. MKV může dopomoci ke vzájemnému poznávání, přijetí žák-cizince a k budování přátelského vztahu a respektujícího postoje vůči etnicky, rasově, národnostně či nábožensky odlišným spolužákům.

Chtěla bych tuto kapitolu uzavřít tím, že je jisté, že nelze změnit či ovlivnit celou společnost, nelze jednoduše odstranit předsudky, které přetrvávají ve společnosti již několik generací. Nicméně nelze popřít, že je možné změnit podmínky, ve kterých žáci vyrůstají. S ohledem na tuto práci je to tedy zejména školní prostředí a třídní kolektiv, který může být zásadně ovlivněn realizací MKV. Učitel tedy může stanovit podmínky, ve kterých se bude třída jako celek scházet ke společnému učení. Může seznámit své žáky s etnickou rozmanitostí světa, může jim nabídnout respektující a pozitivní postoj k této rozmanitosti, může vytvořit takové prostředí, ve kterém se případný žák-cizinec bude cítit bezpečně a příjemně. Učitel však už nemůže ovlivnit, zda tento postoj žáci přijmou za svůj a zda se jím budou řídit i mimo školní prostředí (Moree, 2015).

6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce v úvodu shrnula koncept multikulturalismu, definovala termín *multikulturní výchova* a vymezila podstatné pojmy, kterým je potřeba dobře porozumět pro lepší pochopení celé tematiky. Další kapitola se zaměřila na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, představila mj. klíčové kompetence, které by měly být rozvíjeny i při realizaci MKV a konkrétní zakotvení tohoto průřezového tématu v RVP ZV. Teoretická část dále shrnula základní cíle, tematické okruhy, přínosy MKV a možné způsoby její realizace v primárním vzdělávání. Součástí této kapitoly byla i charakteristika ideálního interkulturního učitele. V závěru se teoretická část zabývala národnostními menšinami na území České republiky, podrobněji představila ukrajinskou, vietnamskou, ruskou a romskou komunitu. Poslední kapitola také stručně vystihla postoj dětí žijících v České republice k etnické rozmanitosti okolní společnosti.

Jednotlivé komponenty teoretické části představují dostatečný odborný základ k praktické části diplomové práce.

7 Metodologie praktické práce

V praktické části diplomové práce se věnuji výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit zkušenosti učitelů s realizací MKV v primárním vzdělávání. Toto výzkumné šetření, jež je podrobněji popsáno v následujících podkapitolách, je předpokladem pro vypracování a následnou realizaci projektu pro žáky 4. – 5. ročníku základní školy, jehož primárním cílem je budování kladného vztahu k vlastní i cizí kultuře a národnosti.

7.1 Výzkumné šetření

V rámci hlavního cíle výzkumného šetření byly zjišťovány různorodé aspekty MKV, ať už jsou to konkrétní témata, která jsou u žáků oblíbená či naopak, způsob implementace prvků MKV do výuky, či práce s odbornými materiály, sloužící k přípravě výuky MKV.

Vzhledem k výše zmíněnému cíli bylo zvoleno **kvalitativní výzkumné šetření** formou **polostrukurovaného rozhovoru**, který poskytuje dobrý vhled do zmíněné problematiky, a to především díky otevřeným otázkám, které umožňují lepší porozumění respondentů a jejich pohledu na hlavní téma rozhovoru. Tazatel zároveň může zachytit přirozené výpovědi dotazovaných, včetně neverbálních komunikačních znaků (Švaříček, 2007).

7.1.1 Polostrukurovaný rozhovor

Rozhovor bývá nejčastější metodou pro kvalitativní výzkum. Pro tuto práci byl zvolen rozhovor polostrukurovaný, který se vyznačuje tím, že jsou otázky předem připraveny, zároveň však může v průběhu rozhovoru dojít k doplňujícím dotazům či změně pořadí v závislosti na odpovědích respondentů. Výhodou této metody je osobní kontakt tazatele a dotazovaného či možnost pozorování, např. neverbální reakce na otázky (Švaříček, 2007). Při přípravě i realizaci polostrukurovaného rozhovoru je třeba dbát na několik zásad. Patří mezi ně důkladná příprava na rozhovor (teoretická připravenost). Dále např. navození příjemné a důvěryhodné atmosféry, citlivost vůči dotazovanému i jeho odpovědím. Během rozhovoru je třeba dbát na neutrální postoj vůči zjištěným informacím i časové možnosti dotazovaného (Hendl, 2016). Rozhovor by měl být vždy důkladně ukončen, a to např. poskytnutím dotazovanému ještě cokoli dodat, nebo položit k tématu nějakou otázku (Švaříček, 2007).

7.1.2 Limity výzkumného šetření

Mezi hlavní limity výzkumného šetření této diplomové práce patří časová náročnost, a to zejména během realizace, následného přepisu i analýzy a interpretaci dat. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru, který jsem zvolila pro tuto práci, může být také předem daná soustava otázek, která neumožňuje zohlednit individuální rozdíly dotazovaných ani situovanost rozhovoru, ačkoli na druhou stranu pomáhá tazateli neodbíhat od tématu a soustředit rozhovor na zkoumanou problematiku (Hendl, 2016).

Limit mého výzkumného šetření spatřuji také ve způsobu vedení kvalitativního výzkumu. Metody sběru dat i počet respondentů ovlivnila aktuální epidemiologická situace, kdy kvůli celosvětové pandemii SARS-CoV-2 byly některé rozhovory realizovány v online prostředí a někteří respondenti byli ochotni poskytnout informace z tohoto důvodu pouze písemnou formou. Vzhledem k malému výzkumnému souboru a také subjektivnímu aspektu některých odpovědí nelze výsledky výzkumného šetření zobecnit na širší škálu učitelů prvního stupně základních škol. Jsem toho názoru, že subjektivita spočívá v citlivosti multikulturních témat, která jsou v naší společnosti často chápána různorodě a stojí často na osobních zkušenostech a zážitcích.

7.1.3 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo pomocí realizace polostrukturovaných rozhovorů na prvním stupni základních škol zjistit základní postoje, názorová stanoviska učitelů k MKV, ale také jejich zkušenosti s realizací MKV, a to jak pozitivní, tak negativní, s ohledem na reakce žáků ale i dostupnost materiálů, jež jsou potřebné pro přípravu výuky MKV. Záměrem výzkumného šetření tedy bylo získat stěžejní informace, které by pomohly vytvořit smysluplný projekt, který by byl přínosný v prvé řadě pro žáky, ale i inspirací pro učitele.

V úvodu výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaký vztah mají učitelé k multikulturní výchově?

VO2: Jaké zkušenosti mají učitelé s realizací MKV?

VO3: Jak reagují žáci na multikulturní tematiku?

Na základě VO1, VO2 a VO3 bylo formulováno jedenáct otevřených otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Všem respondentům byly otázky kladeny stejně. V průběhu

rozhovorů však docházelo k přirozeným změnám v pořadí a doplňujícím dotazům, které jsou vždy uvedeny v doslovných prepisech rozhovorů. Sestava otázek k rozhovoru je uvedena v příloze č. 1.

7.1.4 Výzkumný soubor

Pro výzkumné šetření byly vybrány školy plně organizované z chrudimského a pardubického okresu. Jednotlivé školy z různorodých prostředí byly vybrány záměrně. Ve výsledném výzkumném souboru se proto nachází škola z velkoměsta, ve kterém se předpokládá vyšší pravděpodobnost možných zkušeností učitelů s žáky-cizinci (ZŠ Pardubice) nebo také škola umístěná v obci s vyšší populací příslušníků romského etnika (ZŠ Prachovice).

Výzkumný soubor je tvořen celkem osmi učitelkami s různě dlouho praxí na prvním stupni základních škol. Čtyři respondentky souhlasily s osobním setkáním. Z důvodu epidemiologicky nevlídné situace (výzkum probíhal na jaře roku 2021) poskytly své výpovědi další čtyři učitelky pouze online, písemnou formou přes e-mail. Pro výzkumné šetření jsem tedy získala čtyři osobní a čtyři online rozhovory. Všechny probíhaly v měsících květen–červenec 2021, kdy mi byly průběžně zasílány písemné odpovědi a postupně také probíhala osobní setkání, která trvala průměrně 70 minut.

Rozhovory, které se uskutečnily na základě předem stanovených otázek (příloha č. 1), jsou v psané podobě doloženy v příloze č. 2. V rámci zachování anonymity jsou jména jednotlivých učitelek změněna.

7.1.5 Vyhodnocení výzkumného šetření

Ze všech získaných odpovědí, písemných i osobních, se podařilo zjistit cenné informace z teoretické i praktické oblasti MKV. Ať už se jedná o určité *multikulturální názory*, na kterých se více méně shodly všechny oslovené respondentky, nebo o typy na konkrétní materiály vhodné k realizaci výuky s multikulturální tematikou.

V této kapitole jsou postupně vyhodnoceny všechny otázky. Zdůrazněny jsou informace, které jsem během rozboru všech rozhovorů vyhodnotila jako zásadní pro tuto diplomovou práci.

Otázka č. 1

Jak byste definovala MKV? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Respondentky se shodují v tom, že se jedná o poznávání jiných etnik, kultur a jejich tradic. MKV je vnímána jako pouhá součást RVP, která se zkrátka musí splnit, ale zároveň jako výchova, jejímž cílem je mj. „vytvořit jednotný kolektiv, kde děti respektují navzájem své odlišnosti“ (učitelka Kateřina Č.). To je možné za předpokladu, že si děti vytvoří kladný vztah ke své vlastní kultuře, aby to bylo, jak říká paní učitelka Monika P. „skrze svoji kulturu poznávám ostatní“. Paní učitelka Dana C. navíc zdůraznila, že se jedná také o „přípravu dětí na bezkonfliktní život v současném světě“, což je dle mého názoru neodmyslitelná součást cílů nejen MKV, ale také celého edukačního procesu.

Otázka č. 2

Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků...)?

Učitelé mají s realizací MKV spíše pozitivní zkušenosti, ale vždy „záleží na složení třídy“, jelikož „někdy má některé dítě vyloženě třeba tendenci se posmívat, to je pak potřeba korigovat“ (učitelka Marta M.). Odpovědi jsou doplněné tím, že děti primárně baví a zajímá poznávat odlišné kultury a způsob života dětí v různých zemích. Zároveň je velice obtížné překonávat předsudky a stereotypy. Paní učitelka Kateřina Č. dokonce tvrdí, že je pro učitele v podstatě nemožné je překonat: „Já si myslím, že ty předsudky jako učitelé nemůžeme překonat.“ Na druhou stranu dodává, že „když něco řeknem ve škole, tak ty děti našemu postoji důvěřují, i když vidí, že rodiče to doma berou jinak.“

Otázka č. 3

Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu?

Šest respondentek z osmi zařazuje prvky MKV do běžné výuky, jako např. paní učitelka Marta M.: „Já bych řekla, že to normálně běžně učíme, sem tam nějaká písnička, nebo se objeví text v čítance.“ Čtyři z dotázaných využívají také projektové vyučování. „Může to být anglickej den, vietnamskej den, když bude ve třídě Vietnamec a tak. To pak dítě může samo nabídnout a představit vlastní kulturu.“ (učitelka Monika P.) Lze tedy říci, že projekt jako způsob dosažení cílů MKV je možná až druhou, nicméně rovnocennou a také oblíbenou volbou. Důvodem druhořadosti může být časová a organizační náročnost projektové metody, zatímco zařazení jedné činnosti s prvkem MKV (čtení, písnička, výtvarná tvorba) může být snazší. Zvláštností v rozhovorech byla zmínka o výukových seminářích STOD (Společně to dokážeme). „To je založený na osobnostně-sociální

výchově a k tomu patří posílení vztahů v kolektivu, důvěra, respektování odlišností, pomoc druhým, spolupráce.“ (učitelka Kateřina Č.) Výuka v rámci těchto seminářů tvoří skvělý základ pro poznávání odlišností jiných kultur a jejich respektování.

Paní učitelka Monika P. zmínila i některé konkrétní aktivity: „*Napadá mě klidně český jazyk – pozdravy, výtvarná výchova, tam stoprocentně třeba domorodý masky, literární výchova – měli jsme africké pohádky, romské pohádky. Popravdě by se to dalo našroubovat i na matematiku. Třeba řešení nějakých logických úloh z běžného života dětí (jiné měny).*“

Otázka č. 4

Ve kterém ročníku jste zařadila prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolila a na základě čeho?

Všechny respondentky shodně odpověděly, že prvky MKV zařazují průběžně ve všech ročnících 1. stupně.

Na otázku ohledně tematického celku odpovídaly učitelky různorodě, žádná nezmínila tematické celky, které jsou formulovány v RVP ZV, spíše byly zmíněny rovnou konkrétní podtémata. Ta jsou volena nejčastěji dle aktuální situace ve světě či v bezprostředním okolí dětí, jak dodává např. paní učitelka Monika P.: „*Tematický celek? To si myslím, že spíš jako vhodně, aktuálně co se hodí. Třeba teď je olympiáda, nebo podle aktuálního dění v našem okolí, aby učivo nebylo probráno pouze formálně, aby ta výchova navazovala na každodenní život ve škole a aktuální situaci v kolektivu třídy.*“

Učitelky se často zaměřují na svátky a způsoby oslav v různých zemích, náboženství (včetně židovské problematiky), především však bylo zdůrazněna již zmíněné přizpůsobení námětu výuky každodennímu životu ve škole a aktuálním potřebám třídy.

Otázka č. 5

Která témata jsou pro žáky nejzajímavější? Která jsou naopak kontroverzní nebo třeba i vyvolávají nevoli (u žáků či rodičů)?

Na základě provedených rozhovorů uvedu nejčastěji zmiňované náměty, které jsou respondentkami považovány za nejatraktivnější po žáky:

- běžný život dětí v jiných kulturách (srovnání se svým životem),
- svátky (Vánoce, Velikonoce), zvyky, tradice,
- tematika Romů a Židů,

- jídlo,
- oblečení,
- cokoli podpořeno zajímavou činností a vlastním prožitkem (prožitková výuka).

Nejvíce mne zaujalo prohlášení paní učitelky Kateřiny Č. o tom, že „*když to učitel hezky podá, připraví si to dobře, tak děti zajímá cokoliv*“ a „*nejideálnější je, když si to děti mohou samy prožít*“. Myslím, že z tohoto tvrzení vyplývá, že nejdůležitějším předpokladem pro efektivní MKV je dobrá příprava učitele na edukační proces.

Za kontroverzní téma nebylo označeno žádné. Žádná z respondentek se nesetkala s nevolí žáků či rodičů.

Otázka č. 6

Setkala jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

„Neměla a přičítám to teda tomu věku, ale i štěstí.“ (učitelka Monika P.)

Žádná z respondentek se nesetkala se závažnými problémy **související bezprostředně s realizací MKV**. Některé však uvádí, že se setkali s neshodami mezi žáky, jež ale nevznikly jako reakce na výuku MKV. Např. paní učitelka Marta M. uvádí: „*Já jsem tu měla jednou jednoho žáka – Petra. Tak ten byl v té třídě na ty holky romského původu hodně vysazenej. Mělo to sklon k šikaně. To ani nesouviselo nijak s MKV. To prostě bylo daný prostředím.*“ Respondentka zde tvrdí, že se nijak nejedná o souvislost s MKV, dle mého názoru však právě tato situace mluví o potřebě bezprostřední intervence učitele formou MKV či třeba osobnostně-sociální výchovy a také obecně o potřebě prevence.

V rozhovorech se objevuje zmínka o mírně kontroverzním Německu nebo také o velkém vlivu rodiny, která na dítě přenáší své stereotypy, jež lze ve škole jen těžko překonat.

Paní učitelka Eva F. uvádí situaci, kdy byla vznesena námitka ke školnímu jídelníčku z důvodu odlišných náboženských požadavků: „*U jedné žákyně vznesl otec jiného vyznání námitku k nabídce jídla ve školní jídelně, která neodpovídá jeho náboženským požadavkům.*“ I tato situace může být probrána se spolužáky v rámci MKV, aby tak měli možnost diskutovat nad otázkou: „*Proč můj spolužák dostává jiné jídlo a já ne?*“

Otázka č. 7

Setkala jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využila jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?

S žákem-cizincem se nesetkaly pouze dvě respondentky (Základní škola v Chrudimi a v Heřmanově Městci), ostatní mají zkušenost s žáky-Romy a s dětmi jiné národnosti, které však v České republice žijí dlouhodobě a začleňování probíhá bez potíží, pokud zde není jazyková bariéra. V případě, že přijde dítě s odlišným mateřským jazykem, pak může být „*problém začlenění jak ze strany žákyně i kolektivu třídy,*“ uvádí paní učitelky ze Základní školy v Třemošnici.

Myslím, že dobré začlenění dítěte-cizince závisí jak na dítěti, tak na třídním kolektivu a učiteli. Proto mne mírně překvapila odpověď paní učitelky Jany H., podle které prý záleží čistě na dítěti, jak se dokáže začlenit. Musí se umět přizpůsobit a umět se zapojit do nového kolektivu. K podobnému výsledku se dobrala i Oujeská (2012) ve své diplomové práci, a sice že jsou učitelé také toho názoru, že je odlišný žák přijímán třídou zcela bez problémů za předpokladu, že se nijak nevymyká *normálnímu* chování.

Paní učitelka Jana H. má zkušenost s žákem ukrajinské národnosti, který byl zpočátku přijat velmi pozitivně: „*Třeba nám vyprávěl, jak byl na prázdninách na tý Ukrajině. Měl i nakreslenou mapu, kde ta Ukrajina je, cestu znázorněnou, kolik musel ujet km. A ty děti ho tímhle poznávaly. Vyprávěl i o kamarádech, o rodině, o Vánocích i. A to dopomohlo k tomu začlenění určitě. Že ty děti se ho snažily spíše podpořit a pomoci mu, ze začátku.*“ Na stejné škole v Prachovicích mají učitelky také četné zkušenosti s Romy. Starousedlíci jsou přijímáni bez problémů. Nově příchozí se začleňují velmi těžko. „*Děcka je moc neberou,*“ říká paní učitelka Marta M. Z rozhovoru jsem nabyla dojmu, že je toto bráno jako fakt, se kterým nelze nic dělat.

Využití odlišnosti dítěte pro multikulturní výuku je u všech dotázaných učitelek víceméně stejné – žáci dostávají prostor pro referáty, ve kterých mluví o své zemi, o životě lidí v dané zemi, o rodinných zvycích. Jedná se, dle mého názoru, o jednoduchý a efektivní způsob využití.

Otázka č. 8

Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

Na základě provedených rozhovorů zde uvedu všechny zmíněné materiály, které může učitel pro účely MKV využít.

Jedná se zejména o:

- klasické učebnice, např. Hravá prvouka (nakladatelství Taktik), téma Lidé a společnost,
- čítanky (např. romské pohádky),
- romské učebnice,
- učitelské noviny a časopisy,
- pracovní listy z webových stránek organizace Člověk v tísni,
- encyklopedie,
- knížky s multikulturní tematikou (např. židovskou) vhodné pro první stupeň:
 - Ivan Klíma – O chlapci, který se nestal číslem
 - Aharaon Appelfeld – O holčičce z jiného světa,
- internetové stránky, které si učitel sám vyhledá dle konkrétních potřeb,
- a učebnice českého jazyka paní doktorky Mühlhauserové (nakladatelství Hanami), zejména téma *Máme se rádi*.

V rámci odpovědi na tuto otázku byly zmíněny i vlastní zkušenosti dětí. Ty nelze považovat přímo za odborný materiál, nicméně je paní učitelka Marta M. považuje za velmi cenný podklad pro některé aktivity v rámci MKV, s čímž naprosto souhlasím.

Z rozhovorů vyplynulo, že by učitelé uvítali větší zastoupení multikulturních témat přímo v učebnicích (čítankách, učebnicích českého jazyka, matematiky, anglického jazyka, prvouky, vlastivědy, hudební výchovy), aby se MKV stala průběžnou a přirozenější součástí edukačního procesu.

Otázka č. 9

Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Díky zařazení této otázky do rozhovorů jsem se dozvěděla, které metody a formy upřednostnit při přípravě projektu. Dotázané učitelky využívají:

- rozhovor a vyprávění, což učitelka Jana H. považuje za nejběžnější metodu,
- diskuzi, vyjádření vlastního názoru, argumentaci související s podporou vlastního názoru a zároveň respektem názoru druhé skupiny (tuto metodu je potřeba vyzkoušet nejprve na nekontroverzním tématu, zdůrazňuje Monika P.),
- kritické myšlení, řešení problému,
- besedu
- škálu libosti líbí – nelíbí, kde se všichni žáci mohou vyjádřit beze slov pouze tím, že se někam zařadí, což vyhovuje nejen žákům – introvertům,
- brainstorming,
- četbu (s předvídáním), práci s textem,
- křížovky na přemýšlení,
- hru a dramatizaci,
- produkční metody (výtvarné práce, plakát, výrobek obydlí),
- projektovou metodu,
- skupinovou práci, kooperaci a komunitní kruh (vzájemné sdílení).

Otázka č. 10

Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Důvodem, proč jsem zařadila tuto otázku do rozhovorů, byla snaha zjistit, jak je MKV vnímána mezi učiteli, jaké jsou názory na toto průřezové téma, a tudíž i jaký bude zájem o tuto diplomovou práci.

Všechny učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, se shodly na stejném výsledku. Za všechny respondentky uvedu výpověď učitelky Marty M.: „*Potřebná určitě je, ale není jí věnována dostatečná pozornost.*“ Přitom „*je nutné jí věnovat dostatečnou pozornost, protože když se jí nevěnuje, tak se mohou objevovat problémy v druhém období na druhém stupni*“ (učitelka Monika P.). Podle paní učitelky Marty M. je velice málo materiálů, které by učitel mohl využít, nebo jsou tyto materiály nepřiměřené věku a odtržené od reality, od všedního života dětí. To stejné tvrdí i paní učitelka Jana H. a Eva F.

Shodný výsledek všech respondentek ohledně potřebnosti MKV mne velmi potěšil, protože mě utvrdil v tom, že tato diplomová práce má nějaký smysl.

Otázka č. 11

Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

„Nevykašlat se na to.“ (učitelka Monika P.)

Dotázané učitelky doporučovaly spíše než konkrétní aktivity, obecné zásady, např. že se učitel nemůže příliš spoléhat na nějaké materiály, musí si poradit sám. Důležité je také začít tzv. od píky, tzn. již od první třídy podporovat zdravé třídní klima, učit děti respektovat své spolužáky i s jejich specifickými vlastnostmi a názory. Teprve potom může učitel pěstovat i respekt k národnostním odlišnostem apod. Doporučením také bylo zařazovat častěji projektové aktivity a pravidelně třídnické hodiny, nejen v případě nějaké neočekávané události. Pedagog by měl tvořit opravdové činnosti, které reagují na aktuální skutečnosti. A v neposlední řadě padlo doporučení, že učitel musí být vzorem.

Chtěla bych tuto podkapitolu uzavřít přímou citací paní učitelky Moniky P., jelikož se podle mého názoru jedná o velmi vzácné moudro: Důležité je, *„abych i já byla věrohodná, aby to ani mně jako učiteli neuteklo v nějakém gestu, abych já pro ty děti byla vzorem, protože oni se ode mě učí i v tom, jak se chovám. Což je samozřejmě hrozně těžkej úkol.“*

7.2 Shrnutí výzkumného šetření, diskuze

Výzkumného šetření se zúčastnilo osm pedagogů z Pardubického kraje. Odpovídali na předem stanovené otázky v polostrukturovaném rozhovoru. Z důvodu pandemické situace byly některé rozhovory nahrazeny písemnou formou.

Jednotlivé otázky rozhovorů jsem vyhodnotila a poté shrnula nejdůležitější poznatky. Díky tomu jsem získala odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky uvedené v kapitole 7.1.3 *Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky.*

První výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jaký vztah mají učitelé k MKV. Ke zodpovězení této otázky mi velmi dopomohly otázky č. 1, 10 a 11, ale také samotný přístup a ochota jednotlivých respondentů poskytnout rozhovor a samotný průběh rozhovoru, tzn. jakým způsobem dotazovaný o MKV mluvil. Chtěla bych zde podotknout, že spousta dotázaných pedagogů odmítla rozhovor poté, co se dozvěděla, že se jedná právě o toto průřezové téma. Z provedených rozhovorů však vyplynula vstřícnost k tématu a kladný vztah k MKV. Učitelé by se jí rádi zabývali, obecně považují MKV

jako důležitou součást výchovně vzdělávacího procesu, bohužel však z důvodu časového tlaku dávají přednost jiným výstupům RVP ZV.

V druhé výzkumné otázce byl stanoven cíl zjistit zkušenosti učitelů s realizací MKV.

Dotázané učitelky mají s realizací MKV pozitivní zkušenosti, nesetkaly se s žádnými potížemi, kontroverzními tématy ani hrubými rasistickými projevy. Zkušenosti respondentů se mírně liší podle skladby tříd, někdo má např. více zkušeností s romskými žáky, od toho se pak odvíjí i celkové zaměření MKV. Učitelé se s realizací MKV setkávají ve všech ročnících a v podstatě ve všech předmětech.

Oujeská ve své diplomové práci (2012) uvádí, že učitelé mají negativní zkušenosti s romskými dětmi ve třídách jak v rovině komunikační a vztahové (dětí mají potíže se spolužáky), tak v rovině vzdělávací (nenosení pomůcek). Z výzkumného šetření této práce však vyšel odlišný výsledek. Respondentky naopak zdůrazňovaly, že potíže s romskými dětmi nemají. Je tedy možné, že vnímání multikulturality a obecně vzájemné přizpůsobování většinové společnosti a menšin se mění k lepšímu. Proto i zkušenosti s realizací MKV jsou pozitivnější než před několika lety.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění reakcí žáků na multikulturní tematiku. Dle odpovědí učitelek lze říci, že žáci reagují na multikulturní tematiku velmi pozitivně, projevují vstřícnost a zájem o nové a zajímavé informace především o životě dětí jiné národnosti v jiné zemi. Zároveň je potřeba dodat, že si děti do školy nosí své rodinné stereotypy a předsudky, které podle respondentek nelze překonat. Přesto děti baví poznávat odlišnosti. Těžší ovšem je, když je odlišné dítě přímo ve třídě a odlišnost zasahuje přímo do života všech spolužáků.

Na základě provedených rozhovorů jsem přesvědčena, že témata a cíle edukačních prvků MKV by měly být tzv. ušité na míru přímo dané třídě, dané době a daným okolnostem.

Z výzkumného šetření bych ráda shrnula důležité poznatky pro tvorbu projektu. Za prvé se jedná o prožitkovou metodu – děti si nejlépe zapamatují poznatky a nejvíce je ovlivní, pokud si něco mohou samy prožít. Za druhé se jedná o zásadu *nezahltit*. Nezahltit dítě příliš těžkými tématy ani příliš velkou četností prvků MKV. Za třetí je to poznatek, že rodina má ohromný vliv na smýšlení dítěte. A v neposlední řadě se jedná o doporučení, že by učitel měl připravit vše tak, aby byl žák vtažen do děje, neboť se dítě primárně zajímá o všechno odlišné, je zvědavé, rádo se dozvídá nové věci, obzvláště pokud se jedná o stejně staré děti, záleží jen na správném provedení. Kromě projektů je rozhodně

užitečné implementovat do běžné výuky krátké multikulturní vsuvky, ať už preventivní, nebo přímo reagující na události ve světě či v bezprostředním okolí dětí a školy.

8 Projekt

Úvod k projektu

Realizaci multikulturně-vzdělávacích a výchovných činností bych chtěla žákům předat vědomosti z oblasti poznávání etnicky, národnostně, kulturně a nábožensky odlišných skupin. Cílem bude také rozvíjet dovednosti a schopnosti žáků v oblasti mezilidské komunikace a soužití lidí hodnotově zakořeněných v rozličných etnických, národnostních, kulturních či náboženských sférách.

Jak již bylo zmíněno, existuje několik možností realizace MKV na 1. stupni ZŠ. Pro tuto práci byla zvolena projektová metoda, která umožňuje intenzivní zaobírání se tématy MKV během jednoho školního týdne a získat tak řadu vědomostí, znalostí a dovedností v této oblasti.

Na následujících stránkách je uveden návrh projektu. Projekt je rozdělen do pěti bloků s časovou dotací vždy po čtyřech vyučovacích hodinách. Při tvorbě projektu jsem vycházela z teoretické části této diplomové práce, několika dalších publikací, které jsou u jednotlivých činností uvedeny a z osobních zkušeností.

8.1 Návrh projektu pro 4. – 5. ročník ZŠ

Téma projektu: Po stopách Frederika

Délka projektu: 5 školních dní

Věková skupina dětí: 1. stupeň ZŠ, 4. – 5. ročník

Hlavní cíle:

- Žák si buduje vztah k vlastní kultuře a identitě.
- Žák poznává a respektuje odlišné kultury a různorodá etnika.
- Žák je ohleduplný vůči osobám s odlišným kulturním zázemím, odmítá projevy rasismu a diskriminace.

Dílčí cíle:

- Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností.
- Práce s informacemi, třídění informací.
- Rozvoj dovednosti vyjádření vlastního názoru a naslouchání druhých.
- Rozvoj schopnosti rozpoznat předsudky, přemýšlet a diskutovat o nich.

- Umět ocenit vlastní tradice a kulturní dědictví.
- Rozvoj schopnosti řešit problémy, používat samostatně materiály.
- Rozvoj schopnosti pracovat v týmu, dodržovat pravidla a přispět k pozitivní atmosféře.
- Rozvoj kreativity.
- Schopnost dávat věci do širších celků.
- Rozvoj kuchařských dovedností.
- Rozvoj klíčových kompetencí.

Oblast tvořící jádro projektu: Multikulturní výchova jako průřezové téma

Další integrované oblasti: Člověk a společnost, Člověk a umění (hudební výchova, výtvarná výchova), Vlastivěda (lidé okolo nás), Matematika, Český jazyk (čtenářství, komunikační a slohová výchova)

Projekt je rozdělen do pěti bloků podle školních dní. Všemi částmi projektu provází děti imaginární postava – Frederik. Žáci dostanou od Frederika každý den dopis, který uvede děti do děje a stručně představí náplň bloku.

Názvy bloků:

- blok 1 – Kdo jsem?
- blok 2 - Frederik se seznamuje se Širel
- blok 3 – Frederik u královny
- blok 4 – Na skok do Afriky
- blok 5 – Frederik míří do České republiky

Než začneme s projektem, je zapotřebí stanovit tato důležitá pravidla:

- každý žák respektuje názory ostatních,
- v komunitním kroužku mluví vždy pouze jeden žák, ostatní naslouchají,
- žáci se budou navzájem tolerovat, nikdo nezesměšňuje názory druhých,
- žáci mohou pokládat jakékoli otázky týkající se tématu,
- nikdo nikomu neskáče do řeči.

BLOK 1 (PONDĚLÍ) - Kdo jsem?

časová dotace: 4 x 45 min

METODY, TECHNIKY	NÁPLŇ	POMŮCKY
Evokace hádanka, rozhovor	Kouzelná krabice Žáci sedí v kruhu (na židlích či na koberci). Učitel drží kouzelnou krabici, ve které se nachází tyto předměty: <i>globus, karta s nápisem 7 miliard, obrázek vlajky České republiky, karta s nápisem 10 milionů, obrázek lidí okolo Země</i> . Žáci hádají, co je uvnitř. Učitel postupně vytahuje předměty a pokládá je na zem tak, aby si je mohli všichni žáci dobře prohlédnout. Nyní mohou žáci hádat, co nám předměty naznačují. Postupně by se žáci spolu s učitelem měli dopracovat k těmto faktům: — Česká republika má 10 milionů obyvatel. — Na světě žije více než 7 miliard lidí. — Každý z nás je jedinečný. Všichni jsme si rovni.	krabice, globus, karta s nápisem 7 miliard, obrázek české vlajky, karta s nápisem 10 milionů, obrázek (příloha A)
brainstorming, třídění myšlenek	Co máme společného? Doprostřed kruhu se položí dvě čtvrtky, jednu s nápisem SPOLEČNÉ, druhou s nápisem ODLIŠNÉ. Nyní každý žák volně navrhuje a píše na čtvrtky, co mají všichni lidé z celého světa společného a co je naopak od sebe odlišuje. Příklad: — SPOLEČNÉ: radost, smutek, potřeba obživy (hlad, žízeň), domov, bolest, láska, potřeba oblečení, právo na život, ...	dvě čtvrtky (A3), barevné fixy

	<p>— ODLIŠNÉ: mateřský jazyk, národnost, životní podmínky, měna, tradice a zvyky, dějiny, vlajka, vzhled, pozdrav ...</p> <p>Učitel může nadhodit i téma <i>vlastnosti</i>: „<i>Každý z nás má také dobré a špatné vlastnosti. Děti, kterých vlastností si na svých kamarádech ceníte? Které se vám naopak nelíbí? Připíšeme je na čtvrtku SPOLEČNĚ.</i>“ Následuje společné shrnutí a vyvození, že jsme si všichni rovni, bez ohledu na vzhled apod. Přesto nás mnoho věcí odlišuje.</p>	
čtení, naslouchání	<p>Úvodní dopis od Frederika</p> <p>Do třídy dorazí pošta (poprosíme např. asistentku pedagoga, aby přinesla dopis v obálce). Učitel jej otevře a přečte, nebo nechá dopis přečíst některým z žáků.</p> <p>Následuje rozhovor o dopise. Učitel pokládá otázky: „<i>Kdo je Frederik? Odkud pochází? Proč nám píše? Je vám sympatický? Co vás v dopise zaujalo?</i>“</p>	dopis (příloha B)
Uvědomění samostatná práce, pracovní list	<p>A kdo jsi ty?</p> <p>Frederik vybízí děti, aby se mu představili, proto každý žák dostane pracovní list a samostatně ho vyplní. Následně se děti opět sejdou v kroužku. Navzájem se představí. Následuje rozhovor s dětmi o tom, zda je něco překvapilo, zda se dozvěděli něco nového o svých spolužácích.</p>	pracovní list pro každého žáka (příloha C)
myšlenková mapa, celotřídní činnost	<p>Zkoumáme národnost</p> <p>Na základě pracovních listů se žáci s učitelem dopracují k pojmu národnost. Spolu tvoří na tabuli myšlenkovou mapu. Měli by se dopracovat k těmto pojmům: rodina, zvyky, tradice, svátky, náboženství</p>	

	(víra), oblečení, jídlo, jazyk, zaměstnání, způsob žití, způsob chování.	
myšlenková mapa, skupinová práce	Jaký jsme národ, aneb jací jsou Češi? Žáci tvoří myšlenkovou mapu ve skupinkách (rozdělení dle aktuálního počtu dětí ve třídě) podle předlohy na tabuli.	papír (A4) do každé skupinky, barevné fixy
Reflexe srovnávání, celotřídní činnost	Srovnání myšlenkových map (metoda sněhové koule) Nyní si sesednou vždy dvě skupinky a vzájemně si představí své myšlenkové mapy, případně je doplňují. Pak si sednou všechny skupinky do kroužku. Každá skupinka prezentuje vlastní myšlenkovou mapu. Ostatní skupinky doplňují informace, sdělují, co je překvapilo, co si s českým národem na rozdíl od jiné skupinky nespojují.	
škála libosti	Žáci jsou stále v kroužku. Před sebou mají myšlenkové mapy. Každý žák dostane červeno-zelenou kartu (z jedné strany je červená barva, z druhé strany zelená). Červená barva značí NELÍBÍ SE MI, zelená barva značí LÍBÍ SE MI. Učitel pokládá různé otázky a tvrzení podle myšlenkových map, které si děti vytvořily. Žáci zvedají karty podle svého názoru – líbí, nelíbí. Příklady otázek a tvrzení: <i>Je super, že Češi často vaří řízek. O Vánocích všichni jí kapra. Do české školy můžou děti nosit jakékoli oblečení, nemají uniformy.</i>	červeno-zelené karty (pro každého žáka jednu)
Evokace hádanka	Jiná národnost – jiné jméno Učitel položí žákům hádanku: „ <i>Je to tvoje, ale ostatní to používají více než ty. Co je to?</i> “	pracovní list pro každého žáka (příloha D)

osmisměrka, samostatná práce	Žáci vypracují samostatně pracovní list, v němž mají za úkol mj. vyhledat cizí jména.	
diskuze, celotřídní činnost	Nejoblíbenější jméno Žáci si vzájemně sdělují, které jméno z osmisměrky je nejhezčí, které je něčím výjimečné. Dále sdělují typická česká jména. Následuje diskuze o jménech. Učitel pokládá např. tyto otázky: „ <i>Libí se ti tvoje jméno? Měl/a jsi někdy potíže kvůli svému jménu? Bylo ti to příjemné?</i> “	
Uvědomění skládanka	Seznámení s kamarády z osmisměrky Žáci se rozdělí do pěti skupin. Každá skupinka dostane za úkol složit jednoho kamaráda. Jednotlivé díly mají na zadní části matematické příklady, po vypočítání se dílky nalepí ke správnému výsledku na podklad.	skládanky, do každé skupinky jeden kamarád (příloha E)
souhrn nových poznatků	Představení kamarádů Každá skupinka představí svého nově složeného kamaráda. Pak si učitel může s žáky zahrát skotskou hru <i>Tik Tak</i> podle doporučení skotského kamaráda.	
Reflexe rozhovor, hlasování	Komunitní kruh – Rozhovor na téma „Já a kamarádi“ Žáci sedí v kroužku. Každý dostane dvě fazolky. Doprostřed položíme obrázky našich nových kamarádů. Každý žák nyní položí své fazolky na dva kamarády podle toho, s kým by se nejraději chtěl seznámit a strávit s ním odpoledne. Hlasy se spočítají. Následuje rozhovor s žáky, proč si vybrali právě toho kamaráda a proč si naopak někoho nevybrali.	fazolky, pro každého žáka dvě

<p>Reflexe 1. bloku</p> <p>tvorba leporela, samostatná práce</p> <p>shrnutí, závěr</p>	<p>Leporelo</p> <p>Každý žák dostane leporelo (příloha F). Každý den si žáci do jedné stránky leporela zapíší, co vědí nového, co se jim líbilo a nelíbilo, případně nakreslí obrázek.</p> <p>Žáci si se svými leporely sednou do kroužku. Žáci společně shrnou nové a důležité poznatky, zhodnotí vlastní práci. Na závěr hodnotí i učitel.</p>	<p>leporelo z čtvrtky pro každého žáka (příloha F)</p>
---	---	--

BLOK 2 (ÚTERÝ) – Frederik se seznamuje se Širel

časová dotace: 4 x 45 min

METODY, TECHNIKY	NÁPLŇ	POMŮCKY
Evokace čtení, rozhovor	Dopis od Frederika Žáci si přečtou dopis od Frederika. Následuje rozhovor o nových poznatcích z dopisu a o tom, co je dnes nejspíše čeká.	dopis (příloha G)
Uvědomění virtuální prohlídka Izraele	Virtuální prohlídka Jeruzaléma Frederik se ocitl v Jeruzalémě. Aby měli žáci představu, kde je Izrael a jak to tam vypadá, uspořádají si virtuální cestu pomocí google mapy (trasa Praha – Izrael). Sledují, jak dlouho trvá cesta autem, pěšky, letadlem. Pomocí street view se podívají přímo do ulic Jeruzaléma. Dále učitel ukáže několik fotografií přímo z místa činu.	počítač, interaktivní tabule/projektor, fotografie (příloha H)
sledování videa	Biblická pátrání Na prohlídku volně navážeme videem <i>Šalamounův chrám</i> z cyklu Biblická pátrání na ČT DÉČKO: https://decko.ceskatelevize.cz/video/e319298380100002 Na tabuli napíše učitel tyto otázky: — <i>Co hledají děti ve videu?</i> — <i>Které čtvrti má Jeruzalém? Arménskou, ____, ____ a ____.</i> — <i>Které ovoce roste na stromě uprostřed města?</i> — <i>Z čeho je vyroben model Šalamounova chrámu?</i> — <i>Co dostal Šalamoun od Boha?</i> — <i>Proč je postava krále Šalamouna pro Židy důležitá?</i>	počítač, interaktivní tabule/projektor

<p>Reflexe diskuze</p>	<p>— <i>Jak vypadají ortodoxní Židé?</i> (Před videem se musí učitel ujistit, že žáci znají slovo <i>ortodoxní</i>.)</p> <p>Žáci si během videa zaznamenávají odpovědi na papír/mazací tabulku. Po zhlédnutí videa následuje shrnutí, zodpovězení otázek.</p>	
<p>Evokace</p> <p>Uvědomění ochutnávka</p> <p>Reflexe diskuze</p>	<p>Ochutnávka hummusu</p> <p>Frederik se v dopise zmínil, že ochutnal tzv. hummus.</p> <p>Děti nejprve zhlédnou video <i>Taste of Israel - hummus</i>, kde se podívají, jak a z čeho je hummus připravován: https://www.youtube.com/watch?v=T8S7pSOIt4</p> <p>Děti si z rohlíků a hummusu připraví jednohubky. Nachystají si i zeleninu. Každá skupinka dostane jiný druh hummusu. Následuje společná ochutnávka.</p> <p>Děti odpovídají na otázky, jak jim hummus chutnal apod. Jmenují typické české pomazánky.</p>	<p>počítač, interaktivní tabule/projektor</p> <p>rohlíky, zelenina, různé druhy hummusu (lze koupit v běžném obchodě)</p>
<p>Evokace šibenice</p>	<p>Frederik a Širel</p> <p>Učitel nachystá na tabuli předlohu k šibenici, výsledná tajenka: FREDERIK A ŠIREL</p> <p>Nyní učitel vtáhne děti do děje: „<i>Frederik poznal novou pochutinu – hummus, ale také novou kamarádku – Širel. Širel je bystrá dívka, která miluje dobrodružství. Nyní si přečteme některé její zážitky.</i>“</p>	

<p>Uvědomění</p> <p>čtení s předvídáním, práce s textem formou pracovního listu</p>	<p>Širel a děti z Jeruzaléma</p> <p>Žáci společně s učitelem čtou příběh až po značku.</p> <p>Dále předvídají, jak příběh pokračuje. Následně příběh dočtou.</p> <p>Poté každý žák samostatně vypracuje pracovní list k textu. Žáci si pracovní list zkontrolují společně v kroužku. Shrnou nové poznatky o Širel.</p>	<p>text a pracovní list pro každého žáka (příloha I)</p>
<p>skládanka</p>	<p>Hebrejské písmo – skládačka</p> <p>Žáci se rozdělí do pěti skupinek. Každá skupinka dostane dílky skládačky. Každý dílek má na zadní straně napsané podstatné jméno. Děti musí podle správného vzoru a pádu přiřadit a přilepit dílky na podklad. Vznikne obrázek písmene.</p>	<p>skládanka, do každé skupinky jiné písmeno (příloha J)</p>
<p>poznávání nového písma, komunitní kruh</p>	<p>Plakát</p> <p>Děti se sejdou na koberci i s nově složenými písmeny. Navzájem si prezentují písmena. Dále spolu s učitelem prohlíží plakát (suvenýr z Jeruzaléma) s některými písmeny hebrejského písma.</p>	<p>plakát s písmeny (příloha K)</p>
<p>psaní, práce ve dvojici</p>	<p>Píšeme hebrejsko-česky</p> <p>V hebrejštině se píše a čte zprava doleva. Každé dítě dostane proužek papíru. Úkolem je napsat větu zprava doleva. Ve dvojici poté děti zkouší rozluštit a vzájemně číst věty. Následně vždy jeden ze dvojice sdělí třídě, co napsal druhý ze dvojice.</p> <p>Hodnocení – učitel se dětí ptá, zda by chtěli psát zprava doleva. Děti ukazují palec nahoru nebo dolů.</p>	<p>proužek papíru pro každého žáka</p>
<p>Reflexe</p> <p>tvorba leporela</p>	<p>Leporelo</p> <p>Děti se vezmou své leporelo. Dnešním úkolem je vybrat si z plakátu jedno hebrejské písmo a zkusit ho přepsat a doplnit ilustrací. Dále si děti mohou napsat, co je</p>	

	překvapilo a co se jim v druhém projektovém bloku líbilo.	
hodnocení, shrnutí dne	Děti se sejdou i s lepopely v kroužku na koberci, zhodnotí celý den. Učitel shrne nové poznatky a zhodnotí práci žáků. Na závěr se učitel zeptá, zda děti tuší, kam se s Frederikem vydají další den.	
Evokace na další den	SMS od Frederika Učitel sdělí žákům, že dostal krátkou SMS od Frederika, ve které stojí, že se chystá opět cestovat, tentokrát do Anglie, kde děti musí nosit do školy uniformu a prosí tedy děti, aby si rychle nějakou sehnali. Učitel se následně s dětmi domluví na stejném oblečení, ve kterém všichni následující den dorazí do školy (např. černé kalhoty/černou sukni a bílé triko).	

BLOK 3 (STŘEDA) – Frederik u královny

časová dotace: 4 x 45 min

METODY, TECHNIKY	NÁPLŇ	POMŮCKY
Evokace šibenice, prožitková metoda	Šibenice Učitel připraví na tabuli tři šibenice. Výsledná slova: NESNÁŠENLIVOST, DISKRIMINACE, SPRAVEDLNOST. Před hrou stanoví učitel podmínku: dívky nesmí hrát, hrát smí pouze chlapci. Podmínku může učitel přizpůsobit třídě: např. smí hrát pouze děti s hnědými vlasy, jedináčci apod. U každého slova se podmínka změní. Děti si tím sami prožijí určitou formu diskriminaci.	
Uvědomění rozhovor	Rozhovor Otázky: Jak jste se cítili, když jste nemohli hrát? Co tedy znamená diskriminace? Může někdy být diskriminace správná? Setkali jste se s ní někdy? Dokázali byste zakročit?	
čtení, kruh	Dopis Žáci si přečtou další dopis od Frederika.	dopis (příloha L)
psaní	Dobrá a špatná legrace Žáci ve dvojici vymýšlí a sepíší jeden příběh na téma <i>dobrá legrace</i> a jeden na téma <i>špatná legrace</i> . Učitel může na tabuli napsat nápovědy, např. hraní pantomimy, sdělování vtipů, společná hra, dítě s handicapem, dítě s jinou barvou pleti – posměch, dítě-cizinec, které špatně mluví česky, dítě-křesťan apod.	linkovaný papír do každé dvojice


<p>situační hra</p> <p>Reflexe</p> <p>metoda teploměru</p>	<p>Dále si dvojice podle svého příběhu připraví krátkou situační hru a předvedou ji třídě. Třída hádá, zda se jedná o dobrou či špatnou legrace.</p> <p>Na závěr učitel pomocí metody teploměru shrne situace související s diskriminací, každý se vždy na škále postaví podle toho, jak se cítí (škále – cítím se skvěle, nevádí mi to, je mi to velmi nepříjemné).</p>	
<p>Evokace</p> <p>skupinová činnost</p> <p>Uvědomění</p> <p>kulinářské činnosti</p>	<p>Scones and tea time – recept</p> <p>Žáci se rozdělí do pěti skupin. Každá dostane rozstříhaný recept na tzv. scones. Úkolem je správně složit recept. Složený recept si děti nalepí, aby podle něj mohly péct.</p> <p>Podle receptu si děti ve školní kuchyňce upečou scony. Přísady musí učitel zajistit předem.</p> <p>Zatímco budou scony v troubě, dostanou děti za úkol připravit v kuchyňce skutečný anglický slavnostní <i>afternoon tea</i>. Musí svátečně prostřít a vše krásně připravit, poté se mohou pustit do ochutnávání sconů a čaje s mlékem.</p>	<p>rozstříhaný recept (příloha M), lepidlo, papír</p> <p>přísady podle receptu + černý čaj (příloha M)</p>
<p>Reflexe</p> <p>samostatně</p>	<p>Leporelo</p> <p>Děti si do svého leporela zaznamenají (na třetí stránku) své zážitky (co se jim obzvlášť líbilo a co jim naopak bylo nepříjemné).</p>	
<p>komunitní kruh</p>	<p>Učitel spolu s dětmi hodnotí celý den na základě leporel.</p>	

BLOK 4 (ČTVRTEK) - Na skok do Afriky

časová dotace: 4 x 45 min

METODY, TECHNIKY	NÁPLŇ	POMŮCKY
Evokace pohybová chvilka	Běh pralesem Děti se postaví za svoji židli, běží na místě a představují si, že běží pralesem. Učitel dává různé pokyny a zároveň předvádí pohyby, děti po něm opakují: vyhýbáme se stromu, podležeme kládu, houpeme se na liánách, sebereme slupku od banánu, jdeme po špičkách kolem spícího jaguára, přeplaveme řeku, přeskočíme spícího lva. Běh skončí tak, že jsme unavení a svalíme se do vysoké trávy. Následuje otázka: „Kde jsme se to ocitli?“ Žáci hádají, dokud neuhodnou Afriku.	
Uvědomění čtení, dopisu Reflexe diskuze	Detektiv v pralese Tentokrát se nám dopis od Frederika ztratil v pralese (učitel jej předem musí dobře schovat). Děti hledají dopis, poté si ho v kroužku přečtou. Následuje diskuze o nových sděleních z dopisu.	dopis v obálce (příloha N)
Evokace virtuální prohlídka Afriky	Na skok do Afriky Učitel si s dětmi virtuálně prohlédne některé části Afriky pomocí google mapy a funkce street view.	počítač, interaktivní tabule/projektor
Uvědomění skupinová práce, získávání	Amadu a jeho den	Amaduův den (příloha O)

nových poznatků	Žáci se rozdělí do pěti skupinek. Každá dostane úryvky z Amaduova dne. Úkolem je složit celý režim dne.	
shrnutí nových poznatků	Žáci si v kroužku shrnou Amaduův den, sdělují, co je překvapilo nebo zaujalo. Co by chtěli také zažít a co je naopak neláká.	
individuální práce, Vennovy diagramy	Můj a Amaduův den Žáci dostanou pracovní list, v němž mají za úkol porovnat svůj a Amaduův všední den.	pracovní list (příloha P)
poslechové, vokální a rytmické činnosti	Amadu a hudební výchova Mambo džambo Všichni stojí v kroužku. Učitel drží pomocí bubínku rytmus, jeden žák vždy předvede do rytmu „Mam-bo-džam-bo“ nějaký pohyb. Poté ho ostatní zopakují a zároveň zpívají <i>mambo džambo</i> . Ihned předvádí pohyb další žák. Postupně se vystřídají všichni žáci. Poslech písničky Děti zhlédnou video na youtube.com, v němž můžou sledovat, jak Afričané milují rytmus a vidí prostředí, v němž děti žijí. Video <i>Dancing Happy birthday</i> je z kanálu <i>Masaka Kids Africana</i> : https://www.youtube.com/watch?v=WEgG-Qhc1iQ Zpíváme „Toemba“ Využijeme písničku <i>Toemba</i> v učebnici (Lišková, Hurník, 2012) a společně si ji zazpíváme. Můžeme využít Orffovy nástroje jak doprovod.	bubínek, tamburína počítač, interaktivní tabule/projektor

		text písničky (příloha Q)
ochutnávka, zapojení smyslů	Amadu svačí Učitel má připravené ochutnávky. Žáci ohmatávají ovoce naslepo. Poté ochutnávají naslepo a hádají, o jaké ovoce se jedná.	exotické ovoce, neprůhledný sáček
hra dvojice celotřídní činnost	Amadu hraje hry s kamarády 1. Hra Bennyho Blu Děti si na podlahu křídou (nebo na papír či venku do písku) nakreslí spirálu (uvnitř spirály je start, na konci spirály je cíl). Protihráč má v ruce schovanou fazolku (či jiný předmět). Když hráč uhodne, ve které je ruce, může svůj kámen položit na další vrstvu spirály (Wienbreyerová, 2014). 2. Moto kumapiri Děti si zvolí jednoho hráče. Ostatní uspořádají dvojice a postaví se do dvou kruhů, jeden ze dvojice stojí ve vnějším, druhý ve vnitřním kruhu. Děti chodí ve směru hodinových ručiček a zpívají <i>moto kumapiri</i> (<i>požár na hoře</i>). Zvolený hráč v jednom okamžiku zvolá <i>Wazima! (Hoří!)</i> , v tu chvíli musí děti z vnějšího kruhu i zvolený hráč rychle někoho z vnitřního kruhu zezadu obejmout. Dítě, které zůstane bez partnera, bude v dalším kole volat <i>Wazima!</i> (Ripoll, 2010).	fazolky/kamínky 
tiché čtení	Amaduovy sny a obavy Amadu zanechal dětem skrze Frederika několik vzkazů (učitel je vyvěsí po třídě). Děti mají za úkol chodit po třídě a postupně si všechny přečíst.	vzkazy (příloha R)

diskuze	Následně se sejdou v kroužku na koberci, kde si vzájemně budou sdílet pocity a dojmy z Amaduových vzkazů. Učitel navodí diskuzi na téma: rasismus, problematika tmavé pleti, chudoba.	
Reflexe	Leporelo Děti opět samostatně zaznamenávají do leporela (na čtvrtou stránku) zážitky z celého dne. Píší, zda by chtěli navštívit Amadua či ne a proč.	
Závěr 4. bloku	Komunitní kruh – učitel s žáky shrne a zhodnotí 4. blok i pomocí leporel.	

BLOK 5 (PÁTEK) – Frederik míří do České republiky

časová dotace: 4 x 45 min

METODY, TECHNIKY	NÁPLŇ	POMŮCKY
Evokace čtení, rozhovor	Poslední dopis od Frederika	dopis (příloha S)
Uvědomění třídění poznatků diskuze	Menšiny v České republice Děti dostanou do dvojice názvy menšin a jednotlivá fakta. Úkolem je zkusit přiřadit fakta ke správné menšině. Poté zahrajeme <i>škatulata, hýbejte se</i> , tzn., že si dvojice vymění svá místa a podívají se, jak přiřadily fakta jiné dvojice a porovnají výsledky s vlastní prací. Následně s učitelovou pomocí rozřadí fakta správně. Děti poté diskutují o menšinách v České republice.	fakta o menšinách – rozstříhaná tabulka (příloha T)
hra celotřídí nebo skupinová činnost	Horké křeslo Vybraný žák si sedne na židli dopředu třídy. Vybere si jednu menšinu a vymyslí si fiktivní postavu. Ostatní děti pokládají otázky, vybraný žák smí odpovídat pouze ano, ne. Děti se mohou ptát na vzhled, národnost, vlastnosti, tradice apod. Vycházejí z nových poznatků z předešlé činnosti. Nesmí se ptát ihned přímo na některou minoritu.	
vyjádření vlastního názoru	Jak se zachováš? Ve třídě učitel vystaví několik citátů či situací, které se týkají menšin v České republice. Děti si potichu	popsané situace a citáty (příloha U)

	<p>čtou jednotlivé citáty/situace a připisují čárku do políčka, se kterým souhlasí.</p> <p>Políčka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nesouhlasím, zakročil/a bych • nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit • je to normální situace, nevadí to • souhlasím, taky bych to tento citát použila • souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci 	
Reflexe argumentace, shrnutí	Shrnutí situací a citátů, společná diskuze a argumentace – <i>Jak se zachováš a proč?</i>	
produkční činnost	Dárek pro Frederika Děti napíší krátký děkovný dopis Frederikovi, doplní ho ilustracemi, které vystihují Českou republiku a české tradice a zvyky.	papír a pastelky pro každého žáka
Reflexe	Leporelo Žáci si doplní poslední stránku svého leporel. Tentokrát napíší, jak vnímají přítomnost menšin v České republice. Leporelo si mohou dozdobit ilustracemi.	
Reflexe – shrnutí a zhodnocení celého projektu	V komunitním kruhu proběhne shrnutí celého projektu, děti na čtvrtku nebo na tabuli dopisují: <ul style="list-style-type: none"> • co už jsem věděl/a • co jsem se dozvěděl/a nového • nelíbilo se mi • líbilo se mi • co důležitého si odnesu do života • poznám projevy rasismu a diskriminace (ano-ne) a dokázal/a bych zakročit (ano-ne) 	čtvrtka/papír nebo tabule (formát A3/A2)

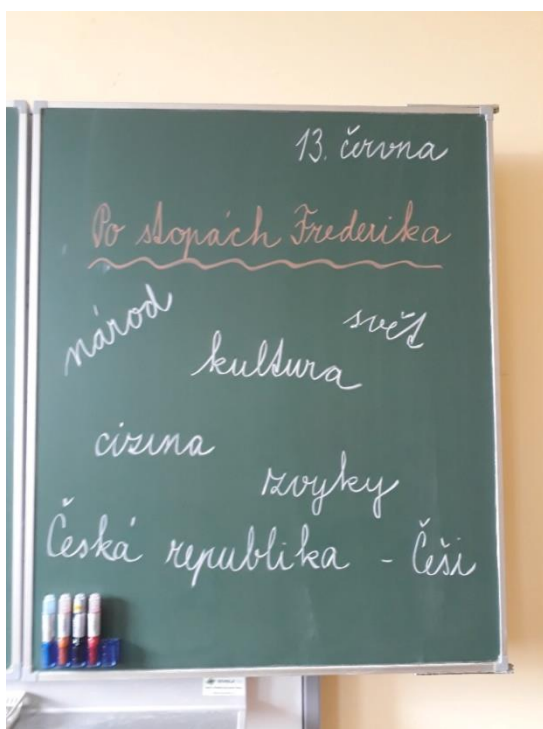
	<p>Výstava leporel</p> <p>Ve třídě uspořádáme výstavu leporel a dopisů pro Frederika. Děti samostatně chodí a porovnávají jednotlivé výroky.</p>	
--	---	--

8.2 Realizace a reflexe projektu

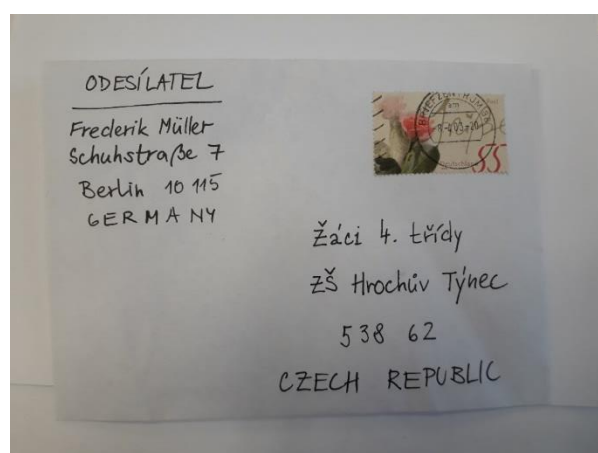
Realizace projektu proběhla ve 4. třídě na Základní škole v Hrochově Týnci od pondělí 13. června do pátku 17. června 2022. Základní škola Hrochův Týnec využívá ve svém Školním vzdělávacím programu prvky tzv. Daltonského plánu. Žáci jsou díky nim vedeni k větší samostatnosti a jsou zvyklí na projektovou metodu a další s ní spojené formy a metody práce, což realizaci ulehčilo.

REFLEXE BLOKU 1 – PONDĚLÍ, Kdo jsem?

V pondělí byli žáci seznámeni se samotným tématem i cílem projektu, a to formou **kouzelné krabice** a čtením prvního **dopisu od Frederika**, který žáky velmi zaujal. Po přečtení padly dotazy typu „Přijde k nám do třídy?“ nebo „Jak to, že umí česky?“.



Obr. 1 Nachystaná tabule

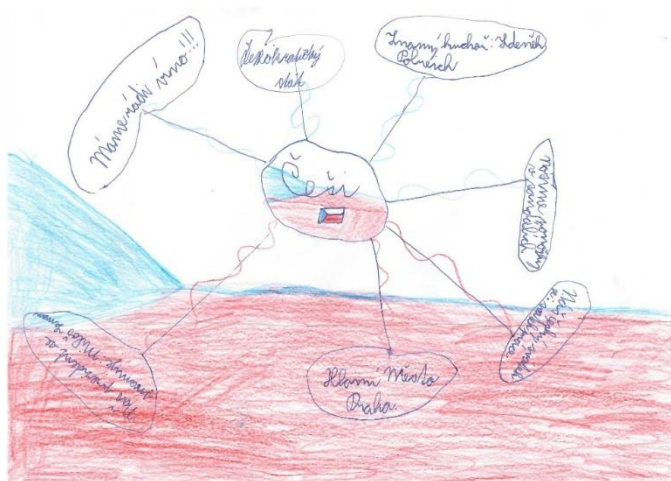


Obr. 2 Dopis od Frederika

Během práce s pracovním listem **A kdo jsi ty?** jsem zjistila, že většina žáků nezná pojem národnost. Kladla jsem dětem různé otázky, např. kde se narodily, ve kterém státě žijí či jak se nazývají obyvatelé naší republiky, dokud jsme se společně nedopracovali k vysvětlení národnosti. Při následné tvorbě **myšlenkové mapy o České republice a Češích** přišli žáci na řadu zajímavostí, např. že „jsme v NATU a Evropské unii“, že „Česká republika je demokratický stát“, „my Češi jsme rádi s rodinou, spolu trávíme čas“ nebo že „nosíme ponožky v sandálích“. Žáci tuto výukovou metodu již znali a skupinky, které se seskupily losováním barevných dřívěk, pracovaly svižně a samostatně. **Srovnáním myšlenkových map** přišli žáci na to, že mají podobné pojmy. Z toho důvodu byly některé skupinky netrpělivé a mírně vyrušovaly, jelikož se v prezentaci objevovaly dokola stejné myšlenky. Navazující **škálou libosti** se mi naopak podařilo děti opět vtáhnout do děje. Místo zelených a červených karet jsem nakonec zvolila jednodušší metodu – palec nahoru nebo dolů. Nejvíce mě překvapilo, že se již ve čtvrté třídě objevil tento názor: „Nelíbí se mi, že je Praha naše hlavní město, raději bych Brno.“



Obr. 3 Tvorba myšlenkové mapy



Obr. 4 Ukázka myšlenkové mapy

Pracovní list **Jiná národnost – jiné jméno** měl úspěch. Děti pracovaly ve dvojicích a spontánně jsme s celou třídou vedli i rozhovor na téma *Proč mi dali rodiče právě toto jméno, jak jsem se měl/a jmenovat, kdybych byl/a dívka/kluk*. Jednou z odpovědí bylo: „Mamka s tatínkem měli seznam a tam škrtili, až vyšlo Natálka.“ Poté žáci ve stejných skupinkách, ve kterých vypracovávali myšlenkové mapy, skládali kamarády v rámci aktivity **Seznámení s kamarády z osmisměrky**. Skládanky byly jednoduché, děti je měly složené rychle a následně kamarády představovali v kroužku ostatním skupinkám. Po **Představení kamarádů** se hlasovalo pomocí fazolek. Každý měl možnost vybrat si dva kamarády, se kterými by chtěl strávit odpoledne. Po sečtení všech hlasů/fazolek třída zjistila, že by se většina chtěla naživo seznámit s Raphaelem a s Grace. Žáci své rozhodnutí zdůvodnili nejčastěji tím, že Raphael hraje fotbal a Grace má krásný indiánský oblek. Někdo odpovídal také takto: „Zaujala mě celá postava.“, „Zaujala mě hra Tik Tak.“ nebo „Vybrala jsem Grace, protože má pěknou čelenku.“ Děti jsem se také zeptala, proč si nevybrali třeba Yanga. Odpověď byla jednoduchá: „Nevybrala jsem si Yanga. Sice mám Čínu ráda, ale ostatní jsou zajímavější.“ Hlasování pomocí fazolek děti velmi bavilo, stejně tak následná **diskuze v komunitním kruhu** o nových imaginárních kamarádech. Skotskou hru *Tik Tak* jsme přesunuli až na závěr dne, děti se na ni těšili a ve chvíli, kdy měly dotvořená lepopřehledy, si ji ve dvojicích zahrály.

Příloha D

OSMISMĚRKA - CIZÍ JMÉNA

J	N	V	A	N	G	A	L	J
A	E	C	A	R	G	P	F	O
N	I	Š	I	R	E	L	N	A
E	N	O	A	H	Š	A	H	A
S	V	A	V	A	O	H	P	N
S	E	R	G	E	J	A	A	N
I	R	I	N	A	J	N	R	E
E	A	T	G	R	O	T	©	S

Zvládněš najít tato cizokrajná jména?

- Jane
- Sergej
- Johannes
- Nonh
- Tunahan
- Yaha
- Raphael
- Liam
- Ava
- Grace
- Ngah
- Irina
- Širel

Tajenka: Napiš svoje jméno © - Ada a Vanda

Rozděl jména na dívčí a chlapecká:

<p>DIVČÍ JMÉNA</p> <p>Jane Giorgia Ava Irina Širel</p> <p>Grace</p>	<p>CHLAPECKÁ JMÉNA</p> <p>Sergej Liam Nonh Tunahan Yang Johannes Raphael</p>
---	--

Napiš co nejvíce českých jmen, která tě teď napadají:

Anna, Lukáš, Šimon, Veronika, Marie, Kristina

Obr. 5 Pracovní list *Jiná národnost – jiné jméno*



A KDO JSI TY?

ODPOVÍDEJ NA JEDNOTLIVÉ OTÁZKY PODLE PRAVDY.



Jméno: Nikol Tomsová

Věk: 10 let

Národnost: Česka



Kdy, jak a s kým slaviš narozeniny?

19. května a s rodinou a kamarády a většinou doma.

Máš sourozence? Jaký s nimi máš vztah?



Ano, mám jednu sestru a mám s ní docela dobrý vztah.



Jaké je tvé oblíbené jídlo?

Hamburgery a wafle.

Nakresli sám/sama sebe:



Máte v rodině nějaké tradice (např. vánoční)?

Ano a vánočních pečeme cukroví a pouštíme si vánoční koledy. Každou neděli máme k snídani lívanec.

Čestuješ rád/a? Poznáváš rád/a cizinu, kamarády z ciziny? Pokud ano, proč?

Ano, protože v cizině je spousta jiných věcí než u nás v Česku.

Setkal/a jsi se někdy s kamarádem z ciziny? Pokud ano, kde?

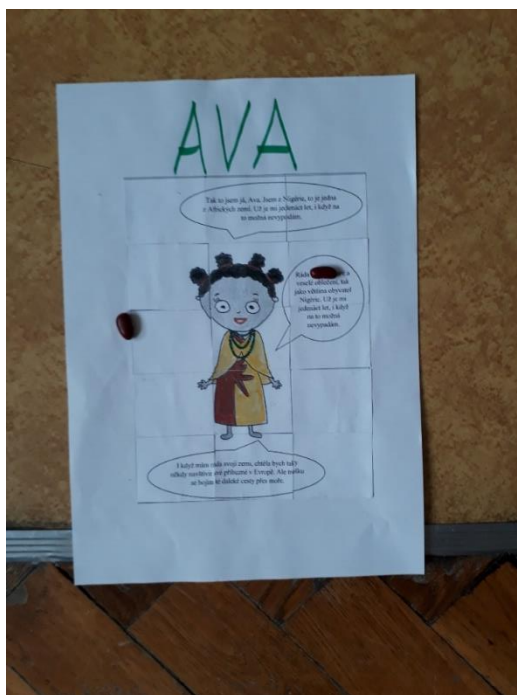
Ano, ale tady v Česku a byli tady na dovolené. Byli z Anglie ale uměli česky.



Obr. 6 Pracovní list A kdo jsi ty?



Obr. 7 Výsledek hlasování - Raphael

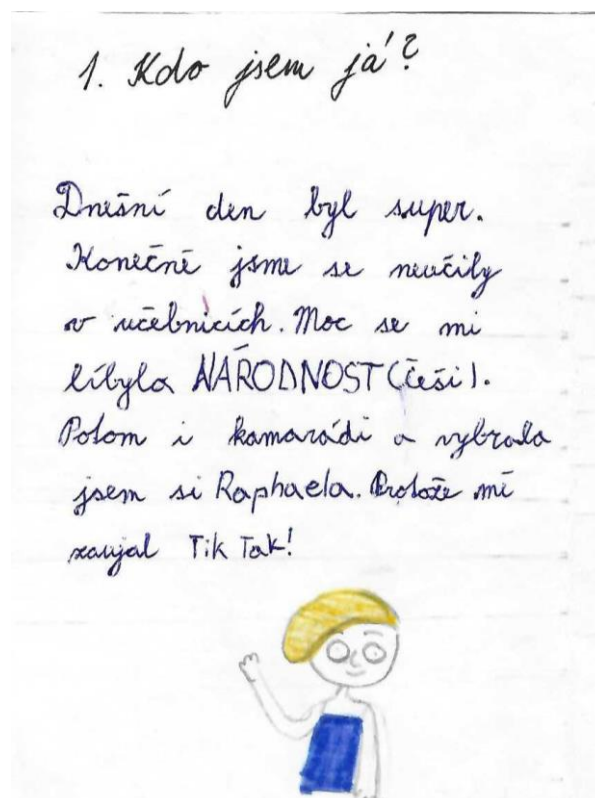


Obr. 8 Výsledek hlasování - Ava

V závěru dne jsem dětem představila **leporelo**. Vysvětlila jsem, co a jak si budeme zapisovat a že je to v podstatě deník, který pak bude vzpomínkou na celý projektový týden. Pro mě jako učitele bylo leporelo cennou reflexí dětí. Leporela se stala ukazatelem toho, jak děti pochopily celý projektový den, co je bavilo a nebavilo a jaké nové pojmy a dovednosti si odnášejí. První den měly děti za úkol napsat, která činnost se jim líbila a se kterým kamarádem by se chtěly seznámit a proč. Zajímavé jsou např. tyto odpovědi: „Z kamarádů bych se chtěla seznámit se všemi, protože: *Irina je holka, která vypadá jako pirát. Yang je Číňan a Čína je hustá.*“, „Chtěla bych se seznámit s Grace, protože je to indiánka a určitě jezdí na koni a já bych taky chtěla jezdit na koni.“, „Chtěla bych se seznámit s Yangem, protože má hezký klobouk.“, „Líbilo se mi všechno z dnešního dne. Z kamarádů bych se chtěla seznámit s Avou protože má dobrou příběh.“, „Líbilo se mi že jsme mohli hlasovat.“, „Líbilo se mi jak jsme skládali papírky na matematické příklady.“, „Nic se mi nelíbilo.“, „Líbila se mi myšlenková mapa.“, „Líbil se mi tiktak.“, „Líbily se mi ty národnosti.“



Obr. 9 Leporelo - pondělí



Obr. 10 Leporelo - pondělí

Závěrečná doporučení a sebereflexe

- Děti nejvíce bavilo: myšlenková mapa, škála libosti, hlasování, povídání o nových imaginárních kamarádech, tvorba leporela.
- Činnost **Co máme společného?** byla pro žáky, dle mého názoru, příliš obtížná. Zařadila bych tuto aktivitu spíše do závěru dne v rámci reflexe, nebo bych ji nepoužila vůbec.
- Aby projektový den mohl proběhnout v klidu a bez zbytečného stresu z nedostatku času, **doporučila bych naplánovat místo čtyř raději pět vyučovacích hodin.**
- K aktivitě se jmény by se dalo zařadit ještě např. tichou poštu nebo masáž cizích jmen na záda, kdy žáci musí uhodnout psané jméno. Masáž lze hrát ve dvojici nebo v kroužku podobně jako tichá pošta.

Myslím, že první projektový den byl pro děti teprve oťukáváním si tématu. Určitě by uvítaly spíše nějaké hry a akčnější a záživnější aktivity. Zároveň ale jednotlivé činnosti zvládaly dobře a rychle. Byly spokojeny se samostatnou i skupinovou prací.

Z prvního bloku si děti odnesly nový pojem – národnost, dále vědomí toho, že každé jméno je unikátní a hezké, a to obzvlášť, když si ho spojíme s konkrétní osobou, třebaže se nám může zdát, že zní divně. Žáci také zjistili nové informace o svých spolužácích díky pracovnímu listu i rozhovorům. Já jsem si odnesla fakt, že **děti v rámci poznávání odlišností jiných národů nadchne nejvíce oblečení (indiánský kostým, čínský klobouk) a hra či koníčky (fotbal, tik tak, šachy).**



Obr. 11 Výstavka na tabuli

REFLEXE BLOKU 2 – ÚTERÝ, Frederik se seznamuje se Širel

Druhý den byl již **dopis od Frederika** vyvěšen na tabuli, a tak mohly děti zkoumat obálku hned po příchodu do školy: „*Jé hele, napsal nám Müller. Frederik Müller.*“ Blok 2 jsme zahájili čtením dopisu a rovnou jsme navázali **virtuální prohlídkou Izraele**. Žáky zpočátku nejvíce zajímalo, jak dlouho by trvala cesta autem či letadlem a jak dlouho by se do Jeruzaléma šlo pěšky, což jsme si díky google maps vyhledali a přepočítali na dny. Následovalo sledování videa **Biblická pátrání**, při kterém děti tzv. ani nedutaly, pozornost jim vydržela až do samého konce. Nejvíce je zaujalo, že děti z videa cestují samy. Po skončení videa jsem zkontrolovala otázky zadané před videem. Žáci s nimi neměli žádné potíže, kromě té, kde měli popsat vzhled ortodoxních Židů. Ale i zde někteří správně odpověděli: „*Černý klobouk a černý kabát.*“ Bezprostřední reakce po skončení videa byly různorodé: „*Ta písnička byla moc hezká.*“, „*Jako překvapilo mě, že by zabili dítě.*“, „*Můžeme si pustit další díl?*“, „*Taky mám doma lego.*“

Biblická pátrání

Jméno: Marika S.

1. Děti ve videu něco hledají. Co? Chrám Šalamouna a bibli
2. Které ovoce roste na stromě uprostřed města?
a) banány b) pomeranče c) citróny
3. Z čeho je vyroben model Šalamounova chrámu?
a) ze dřeva b) z lega c) z papíru
4. Co dostal Šalamoun od Boha? moudrost
5. Proč je postava krále Šalamouna pro Židy důležitá?
a) Šalamoun byl moudrý panovník a nechal postavit chrám
b) Šalamoun byl skvělý kuchař
c) Šalamoun byl moudrý a mladý prezident
6. Jak vypadají ortodoxní Židé? černý kabát a černý klobouk

Obr. 12 Otázky k videu

Volně jsme navázali krátkým **videem o přípravě hummusu**. Jelikož vznikne mixováním cizrny, hodilo se, že jsme zcela náhodou měli předchozí den v naší školní jídelně k obědu cizrnu, a tak si děti mohly hummus a video rovnou spojit s něčím, co již znaly. Rohlíky a několik krabiček s humusem jsem připravila na stůl před tabulí již ráno, ale zakryla vše utěrkou. Po zhlédnutí videa jsem odkryla ingredience, žáci si do skupin rozdělili rohlíky a pomazánku, připravili si jednoduché jednohubky a vrhli se na ochutnávání.

„*To asi nepůjde...*“, takto reagovala jedna žačka na **ochutnávku hummusu**. Našli se ale i žáci, kterým hummus chutnal: „*Mňam, to je dobrotka.*“, „*Ten s kari je trochu lepší.*“, „*Je to výborný.*“, „*Paní učitelko, tak 50 na 50, jde to.*“ Někteří si dokonce odnesli krabičku z hummusem i domů, ale většina dětí této izraelské pomazánce na chuť nepřišla.

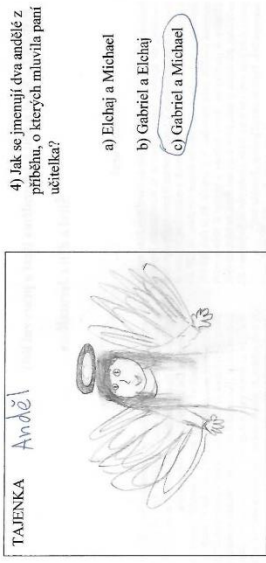


Obr. 13 Ochutnávka hummusu - dívky



Obr. 14 Ochutnávka hummusu - chlapci

Další částí druhého bloku bylo samotné seznámení se Širel. Úvodní šibenici **Frederik a Širel** zvládly děti rychle. Společně jsme si poté přečetli příběh **Širel a děti z Jeruzaléma**. Žáci řešili pracovní list k tomuto textu samostatně. S jednotlivými úkoly se popasovali dobře, ačkoli měli neustále dojem, že je Širel chlapecké jméno. V závěru jsme hlasovali o tom, zda by chtěli podobně jako Širel v izraelské škole oslovovat učitele a učitelky jménem. Dvanáct z dvaceti dětí hlasovalo pro ne a takto své rozhodnutí zdůvodnili: „*Je to takový divný.*“, „*Jsem zvyklá říkat paní učitelko.*“, „*Asi by mi to přišlo zvláštní.*“, „*Asi jde o zvyk, oni jsou na to zvyklí a my jsme zvyklí na to naše.*“



4) Jak se jmenují dva andělé z příběhu, o kterých mluvila paní učitelka?

- a) Elchaj a Michael
- b) Gabriel a Elchaj
- c) Gabriel a Michael

5) Jak se jmenuje nejlepší kamarádka Širel? Ofeke
 Jak se jmenuje její nejlepší kamarád/rojo nejlepší kamarádka? Niky a Pava

6) Co dělají děti v izraelské škole jinak, než české děti? Nápovědu bledej v posledním odstavci. Napsal: Zevitkaj je paní učitelka paní učitelka ale říká jí její jméno i paní učitelka.

7) Líbil by se ti také tento zvyk? ANO - NE
 Jak bys musela/ra oslovovat vaši paní učitelku/vašeho pana učitele? Napsal: učelka

8) Co znamená v hebrejštině *ben*? otek
 a) pes a šteně
 b) kluk a otec
 c) kluk a syp
 9) Co znamená v hebrejštině *bat*? bat
 a) babička a dcera
 b) učitelka a škola
 c) holka a dcera
 10) Jsi *ben* nebo *bat*? BEN - BAT

Obr. 16 Pracovní list *Širel* (zadní strana)

Příloha I – Širel a děti z Jeruzaléma (text a pracovní list)
 Širel a děti z Jeruzaléma

Něco o matě

Jmenují se Širel. Je jí dvanáct a chodí do čtvrté třídy. Má tři sestry, maminku, ale žádné bratry. Žijí v Jeruzalémě. Širel má dva kamarády, kteří žijí v Praze. Jmenují se Niky a Pava. Širel je velmi šťastná. Má dva nejlepší kamarády, kteří žijí v Jeruzalémě. Jmenují se Ofeke a Zevitka. Širel má dva nejlepší kamarády, kteří žijí v Jeruzalémě. Jmenují se Ofeke a Zevitka. Širel má dva nejlepší kamarády, kteří žijí v Jeruzalémě. Jmenují se Ofeke a Zevitka.



Gabriel, jak všichni mu říkají Gabi. Někdy si o jarmarech povídá s paní učitelkou ve třídě. Třeba, když jí paní učitelka řekne, že má jít do školy, řekne jí, že má jít do školy. Gabriel má dva nejlepší kamarády, kteří žijí v Jeruzalémě. Jmenují se Ofeke a Zevitka. Gabriel má dva nejlepší kamarády, kteří žijí v Jeruzalémě. Jmenují se Ofeke a Zevitka.

Širel a děti z Jeruzaléma, napsala Krista Čertáková, ilustrovala Františka Goodenoughová.

1) Doplň do textu:
 Širel je 10 let, má českou maminku, ale bydlí v izraeli.

2) Jak se mluví v Izraeli? Hebrejšky

3) Utěti, zda jsou tvzení pravdivá či ne. Zakroužkuj vždy písmeno ve správném sloupci.
 Táženku nakresli do rámečku.

TVRZENÍ	PRAVDA	LEŽ
Jméno Širel se skládá ze dvou částí, ŠI a REL.	<input type="checkbox"/> E	<input checked="" type="checkbox"/> A
Širel si ráda zpívá.	<input checked="" type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> D
Elchaj se narodil ve stejný den jako Širel.	<input checked="" type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> A
Širel má spolužáka Gabriela, kterému všichni říkají Gabbo.	<input type="checkbox"/> U	<input checked="" type="checkbox"/> E
Jméno Širel znamená v hebrejštině „Písměnka boží“.	<input checked="" type="checkbox"/> U	<input type="checkbox"/> P

Obr. 15 Pracovní list *Širel* (přední strana)

Následující skládačku **Hebrejské písmo** zvládly děti dobře. Systém skládání a lepení už znaly z předchozího dne. Skupinky byly tentokrát rozděleny podle názvů zemí kamarádů z bloku 1 (každý si vylosoval lísteček s danou zemí). Následující **prezentace jednotlivých písmen a plakátu** děti velmi zaujala. Zajímaly se o jednotlivá písmena i hebrejská slova, se zájmem poté zkoušely slova vyslovovat a psát na záda (druhý musel vždy uhodnout písmeno či slovo).

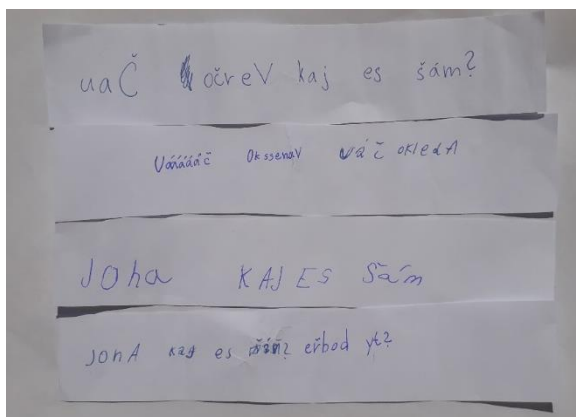


Obr. 17 Skládání písmene



Obr. 18 Výstavka na tabuli

Česko-hebrejské psaní i luštění bylo pro děti zábavné, přestože i přes opakované vysvětlení nedokázaly psát zcela zprava doleva. Hebrejský systém psaní použily vždy jen na jednotlivá slova, ne na celou větu, jak je vidět na obrázku 19. Po této aktivitě jsme opět hlasovali, tentokrát zda by někdo chtěl psát tímto způsobem. Celá třída se shodla na tom, že ne. Jedna z dívek ale dodala: „*Je to stejný jako s tím oslovováním. Pro ně je to normální a pro nás ne, my zas píšeme normálně, takže bysme si museli zvyknout.*“



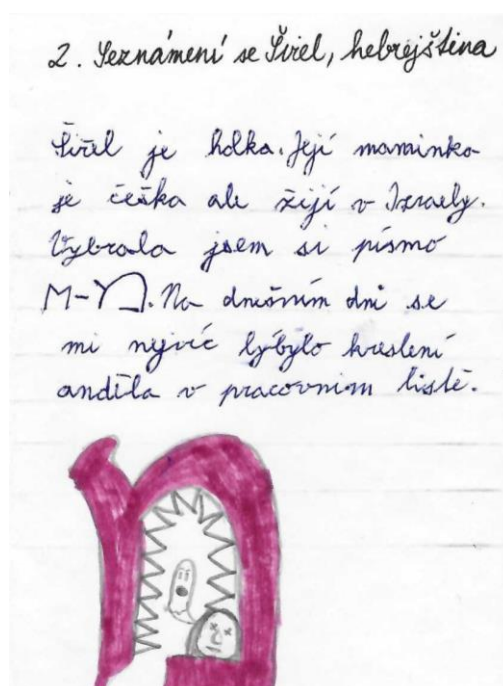
Obr. 19 Píšeme hebrejsko-česky

Než jsme se s dětmi mohli pustit do vyplňování leporela, přišla **SMS od Frederika**. SMS jsem předešlý den naaranžovala na mobilní telefon, aby celá situace vypadala věrohodně. Děti zprávu opravdu chtěly vidět na vlastní oči. Výzvu z SMS – přijít další den v uniformě – nadšeně přijaly. Domluvily jsme se na bílém tričku (vršku) a tmavých kalhotách či tmavé sukni, jelikož to je oblečení, které mohla většina najít doma.

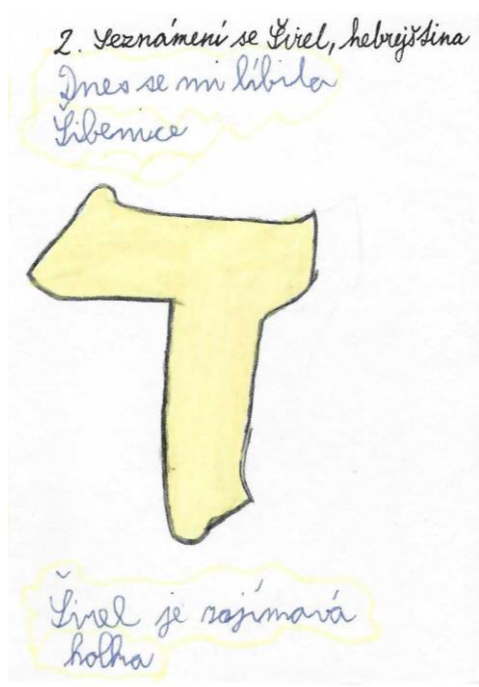
V závěru dne si děti vyplnily další stránku **leporela**. Měly si vybrat jedno hebrejské písmeno, přepsat ho a doplnit nějakým popisem či ilustrací. Vybrané výsledky jsou zobrazeny na následujících obrázcích.



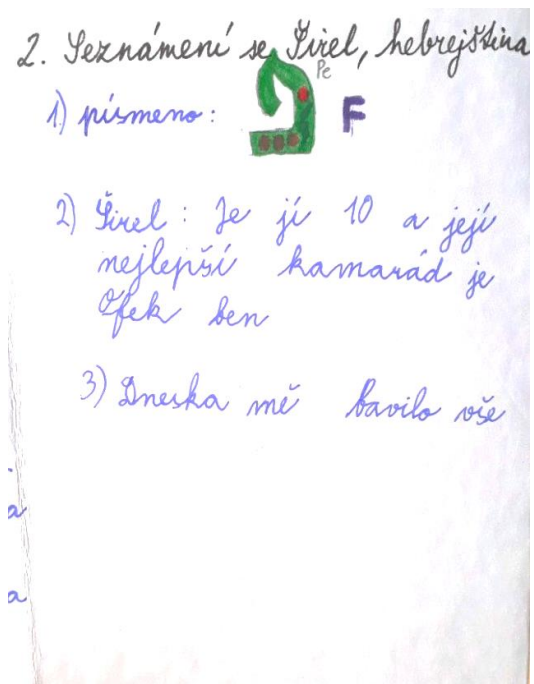
Obr. 20 Leporelo - písmeno gaviala



Obr. 21 Leporelo - písmeno mem



Obr. 22 Leporelo – písmeno dag



Obr. 23 Leporelo – písmeno pe

Závěrečná doporučení a sebereflexe

- Děti nejvíce bavilo: dopis, videa, ochutnávka, hebrejsko-české psaní.
- Hebrejské písmo lze využít na další činnosti, např. masáž na záda s hádáním, tichá pošta, luštění tajné zprávy, šibenice ve dvojicích.
- Naplánované čtyři vyučovací hodiny jsou dostačující.

Myslím, že druhý projektový den byl pro děti o něco zajímavější než první den, a to především díky tomu, že se již dozvěděly více zajímavostí o cizí národnosti. Seznámily se s některými drobnostmi ze života obyčejné izraelské dívky. Vše bylo spojené s praktickými činnostmi (ochutnávka, psaní), tudíž byly nové vědomosti a zážitky intenzivnější. Děti si z druhého dne odnesly nové pojmy – hebrejščina, hummus, jarmulka a také vědomosti o Izraeli a některých tamních zvycích.

REFLEXE BLOKU 3, STŘEDA, Frederik u královny

Středeční blok se skládal ze dvou podbloků. Prvním byla diskriminace včetně dobré a špatné legrace, druhým bylo pečení sconů. Zatímco první část byla spíše teoretická a psací, druhá část byla velmi praktická. Žáci si odnesli velice důležitý pojem, který doposud neznali – diskriminace. **Šibenice** probíhala podle plánu a děti, které se hry nesměly účastnit z důvodu např. blondatých vlasů, byly spíše udivené, chvílemi mrzuté, že nemohou hrát, nechápaly zpočátku, co se děje.

Pro následující **rozhovor i čtení dopisu** byl ale právě tento zážitek velmi důležitý a nabyla jsem dojmu, že děti díky tomu nový pojem snadno a rychle pochopily. Všichni žáci se shodli na tom, že diskriminace rozhodně správná není, a to v žádné situaci. Na otázku, zda by byl někdo tak odvážný a zakročil proti diskriminačnímu jednání, se okamžitě zvedlo několik rukou (asi polovina třídy). Ostatní měli odvalu přiznat, že by se báli, nebo by jim situace byla velmi nepříjemná. Na základě zkušenosti z této části projektu jsem nabyla přesvědčení, že děti intenzivně vnímají spravedlnost a vědí, co je dobré a co je špatné, ale je pro ně těžké (třeba i v rámci kolektivu) vždy také správně reagovat.

Příběhy na téma **Dobrá a špatná legrace** tvořily děti ve dvojicích. Z časových důvodů se stihla zahrát pouze jedna situační hra, ostatní příběhy jsme přečetli. Scénku si připravila holčičí skupinka a situaci se jim podařilo zahrát vážně i legračně a zároveň tak, že spolužáci dovedli rozpoznat smysl dramatizace a na závěr jednotně tleskali.

Vybrané příběhy jsou na obrázcích 24 a 25.

Dán
 Špatná legrace
 Kluk Adam je holančák křák
 S černoš přelí, když haštopřelí
 do třídy (křák ho hej)
 tak ho hned začali šikahat
 kvůli jeho černé pleši šikahat
 (h) ho poničovali, mlátili, ~~šikahali~~
 ale oh když se někdy deh
 tak teh tak viděl šikahat
 křelý se bahán rozeběhli
 Adam se pozvali ctíkat
 ale bylo pozdě přitopit
 šikahat ho obekhat a
 zastavili ho ale v tu
 chvíli utáhly čestě deke
 kluk (de) dmenem ohdla teh
 se ho dedíked zastal
 a šikahatoli předšil zalkli
 a ohdla a Adam se stari
 hede přelí kamošia uje
 (šikahat) (šikahat) hegy šikahat
 hej.

Obr. 24 Špatná legrace

Dobrá legrace
 O velké přestávce máme školní
 klub a chodíme s Rychem
 hrát fotbal. Radně se u toho
 máme jeme. Chodíme tam s Robinem
 Mánkem, Matěm a se mnou.

Obr. 25 Dobrá legrace

Druhá půlka projektového dne **Scones and tea time** začala skládáním receptu ve skupinkách, které si děti tentokrát utvořily podle sebe. Tuto činnost zvládly některé týmy lépe, některé hůře. Skupinky si ale vzájemně vypomohly.

Samotné pečení a ochutnávání mělo veliký úspěch. Myslím, že dokonce největší z celého týdne. Žáci si velmi užívali samostatnosti, kdy si sami upekli scones, připravili si černý čaj s mlékem, uspořádali anglický teatime, umyli nádobí a uklidili kuchyňku. Zatímco scones s jahodovou marmeládou chutnaly až na dvě výjimky všem dětem, čaj s mlékem sice ochutnali překvapivě všichni, zachutnal ale pouze každému druhému.



Obr. 26 Příprava sconů podle receptu



Obr. 27 Scones po upečení

Do **leporela** měly děti zapsat, jaké to je mít uniformu, dále zda jim chutnaly scones a čaj s mlékem a co si představí pod pojmem diskriminace. Jak děti pochopily a zhodnotily celý den je vidět na vybraných částech z leporel (obrázky 28–31). Celý den jsme shrnuli a zhodnotili v kroužku na koberci. Poté, co žáci strávili celý školní den ve školní uniformě, dostali možnost se mimo jiné vyjádřit i k této anglické zvyklosti a uvažovat nad jejím zavedením v českých školách. Zazněly např. tyto názory: „*Mně by to asi bylo jako jedno.*“, „*Jó, to by bylo super, protože bych ráno nemusel řešit, co na sebe.*“, „*Mně by se to hoodně líbilo (velký úsměv).*“, „*Nevím. Jedině s nápisem FBI.*“, „*Jo, ale v tom musí bejt hrozný teplo.*“

3. Diskriminace, Scones a
královny

Chutnali mi čovs mlékem
Chutnali mi scones

Diskriminace je jak když
treba Alex kvůli tomu že de
kom tak se kemohi do školi
Jehom kvůli tomu že je
Pom. nebo kdys de
treba někdo cizinec tak
nemůže do Prac.

Obr. 28 Leporelo - středa

3. Diskriminace, Scones u královny
Imas mi chutnali scones.
Něj sem měl.

scones




Diskriminace je když
někdo pomově nemůže
chodit do práce.

Obr. 29 Leporelo - středa

3. Diskriminace, Scones u královny

pičení bylo 😊 ale scones
bylo vyfoeni. Uvnij čaj s
mlékem mi moc nechutnal


Diskriminace je když
je někdo jiný než ostatní
např. že učitel si umí
sahat fotbal s tělocvičnou
protože je učitel.



Obr. 30 Leporelo - středa

3. Diskriminace, Scones u královny

1. Chutnali mi Scones a ochutnali
sem čaj bylo ho jako
kafe. 2. Diskriminace
je když někdo nemá
rad jine' děti (které
bába pohlázi z
Němcka, Anglie)



Obr. 31 Leporelo - středa

Závěrečná doporučení a sebereflexe

- Děti nejvíce bavilo: šibenice, diskuze na téma diskriminace, pečení a ochutnávání sconů, tvorba leporel.
- Doporučila bych naplánovat pět vyučovacích hodin, aby byl dostatek času i na situační hry.
- Pečení i s úklidem trvalo přibližně 60 minut (bez skládání receptu).
- Žáci pekli ve skupinkách po pěti (ve větších skupinkách by nemělo každé dítě šanci přiložit ruku k dílu).

Z tohoto dne jsem měla zpočátku obavy. Jednak jsem si nebyla jistá, zda a jak děti pochopí diskriminaci, nejen samotný pojem, ale i prožitkovou metodu v rámci hry šibenice. Měla jsem také velký respekt z pečení v počtu dvaceti žáků, nicméně nakonec se vše povedlo. Děti mne během vážného rozhovoru o diskriminaci a rasismu mile překvapily svými názory a přesvědčeními o tom, že jsme všichni stejní a že *„nikdo z nás nemůže za to, kde se narodil, nebo jak vypadá“* a *„ta diskriminace určitě dobrá není, protože nám by se to taky nelíbilo“*.

Z třetího projektového dne si děti kromě vybraných vědomostí o Anglii a dovednosti upéct scones odnesly také nový pojem (diskriminace). Pevně věřím, že si díky malé osobní zkušenosti s diskriminací odnesly také základy pro dovednost rozpoznání tohoto jevu a zakročení proti nespravedlivému jednání.

REFLEXE BLOKU 4, ČTVRTEK, Na skok do Afriky

Ve čtvrtek se děti hned v úvodu **proběhly pralesem** a v roli detektivů se jim v pralese podařilo najít další **dopis** (dopis jsem nalepila izolepou pod jednu lavici, aby celá třída musela intenzivně hledat).

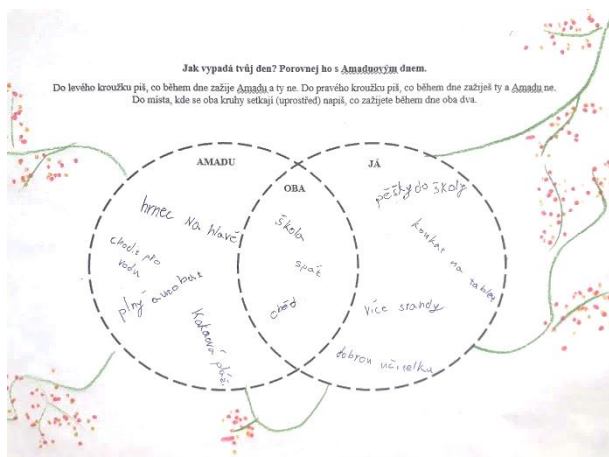
Virtuální prohlídka **Na skok do Afriky** proběhla dle plánu, stejně jako následující činnost **Amadu a jeho den**. Dětem jsem v kroužku ještě jednou shrnula celý Amaduův den a pomocí knížky převyprávěla, co všechno během dne zažije. Díky street view na google mapách a google obrázků jsme se podívali na řadu afrických míst, našli jsme si africká zvířata i obydlí, včetně škol, nemocnic a afrických školních uniforem. Děti sledovaly všechny zmiňované věci s velkým zájmem a doplnily je o vlastní myšlenky, např. že „*tomu autobusu praskla pneumatika, protože určitě projel kolem kaktusu*“ nebo praskla protože „*jak je ten autobus narvanej, plnej lidí, tak jsou moc těžký*“. Nejčastěji se děti dohadovaly o tom, jak moc „*veliké vedro tam je*“.

Jelikož jsem měla doma originální oděvy z Afriky, využila jsem je a přinesla jako překvapení (samozřejmě v podobě balíčku od Frederika). Děti si směly dámské šaty i pánský oblek vyzkoušet a užily si při tom spoustu legrace.



Obr. 32 a 33 Zkoušení afrických oděvů

Poté žáci porovnávali svůj den s Amaduovým pomocí Vennových diagramů. Tuto metodu zatím neznali, ale poradili si s ní dobře, jak je vidět na následujících obrázcích.



Obr. 34 a 35 Můj a Amaduův den – Vennovy diagramy

Hudební výchovu s Amaduem jsme zahájili poslechem písničky. Několik dětí se ptalo, „kde vzali ty kamery“. Z toho jsem usoudila, že již z domu mají zakotvenou představu o Africe jako o chudé zemi bez výjimek. Vysvětlili jsme si, že se v případě videa z kanálu Masaka Kids Africana jedná o projekt, který pomáhá dětem z Ugandy vést šťastnější život a kamery jsou hrazeny v rámci projektu. Vysvětlili jsme si také, že v Africe jsou nejen chudé oblasti, ale i bohatší, kde děti klidně mohou mít mobil či televizi.

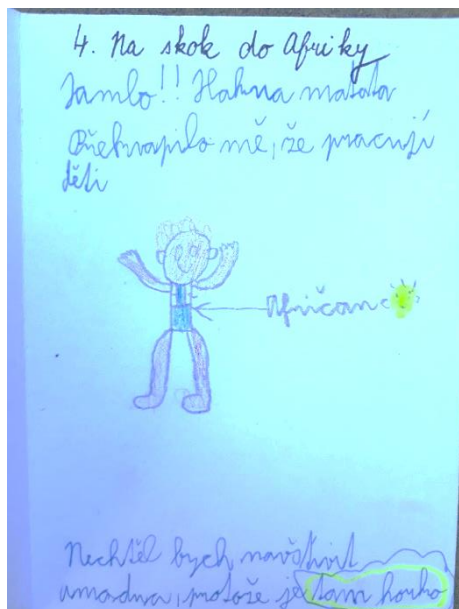
Pak už jsme se díky přívětivému počasí mohli přesunout na školní zahradu, kde jsme si zapívali písničku **Toemba** a zacvičili si **Mambo džambo**. Po překonání úvodní nervozity z toho že „nevědí, jaký pohyb mají předvést a že to bude trapné“ se děti uvolnily a rytmickou činnost si začaly užívat. Venku jsme si zahráli i **Moto kumapiri**. Chvilí žákům trvalo, než hře přišli na kloub, ale nakonec ji ani nechtěli ukončit. Na hře jsem nejvíce ocenila, že děti posilují vztahy mezi sebou a musí překonávat samy sebe, když musí obejmout i *nekamaráda*.

Hru Bennyho Blu jsme nestihli, jelikož nás ve třídě čekala **Amaduova svačina** v podobě ochutnávky manga a avokáda. Obojí už naprostá většina dětí znala, po ohmatání a slepém ochutnání správně uhodla a s chutí vše snědla.

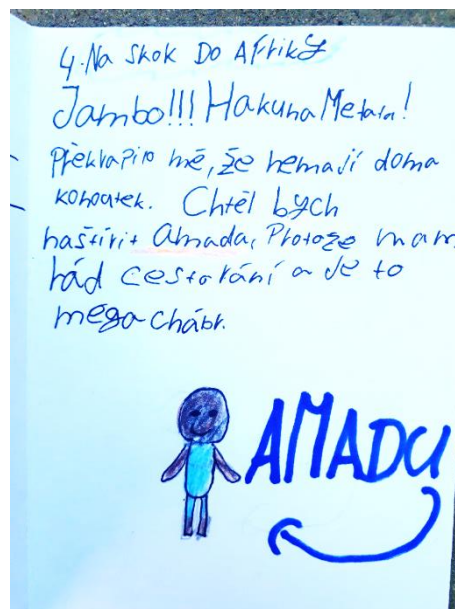
Amaduovy sny a obavy jsem vyvěsila různě po třídě. Po jejich tichém přečtení vyjadřovali žáci zejména vděčnost, že mají kolo, knihy a knihovnu. Rasismus a podobné projevy výrazně odmítli, protože „pak bysme jeli my tam a oni by se nám smáli, že jsme

bilý, to by se nám taky nelíbilo“ a také protože „je úplně jedno, kdo se kde narodí a jak vypadá“.

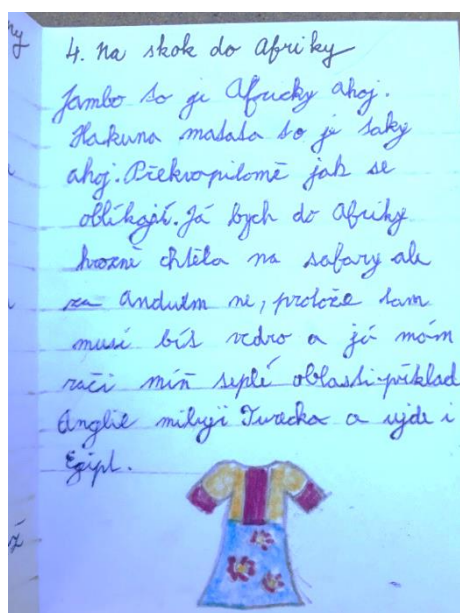
Leporelo šlo dětem ve čtvrtek hezky od ruky. Úkolem bylo napsat africký pozdrav, co je překvapilo a zda by chtěli navštívit Amadua a proč. Vybrané výsledky části leporel jsou zobrazeny na obrázcích 36–39.



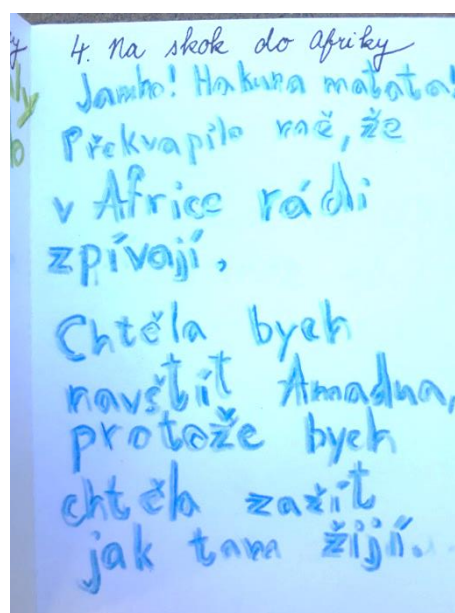
Obr. 36 Leporelo – čtvrtek



Obr. 37 Leporelo – čtvrtek



Obr. 38 Leporelo – čtvrtek



Obr. 39 Leporelo – čtvrtek

Závěrečná doporučení

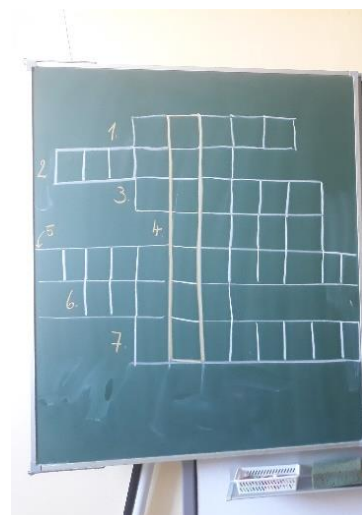
- Děti nejvíce bavilo: běh pralesem, hledání a čtení dopisu, zkoušení oděvů, ochutnávka, poslech písničky, hra Moto kumapiri.
- V případě přívetivého počasí lze uspořádat některé činnosti venku (zpěv, hry i Amaduovy sny a obavy – lístečky připevnit na stromy, zatížit na zemi kamenem apod.).
- Běh pralesem lze rozšířit na tělovýchovnou hodinu (opičí dráha, lano jako liána apod.).
- Na zkoušku oblečení se může navázat výtvarnou činností, např. návrhem pestrého afrického oblečení (formou koláže, temperami apod.).
- Doporučuji naplánovat pět vyučovacích hodin, nebo vyřadit hru Bennyho Blu.

Čtvrtý projektový den proběhl až na pár drobností podle plánu a myslím, že si děti začaly projekt užívat a přišli mu tzv. na chuť. Odesly si spoustu zajímavostí ze zcela odlišné kultury. Díky rozhovorům a diskuzi v komunitním kruhu jsme s žáky probrali nejen různorodost všedního dne obou kultur (české a africké), ale také vážnější témata, jako je rasismus a projevy nesnášenlivosti, rozpoznání těchto jevů a možnosti zakročení, čímž jsme plnili další dílčí cíl Multikulturní výchovy.

REFLEXE BLOKU 5, PÁTEK, Frederik míří do České republiky

Před zahájením pátého bloku jsem nabyla dojmu, že by děti uvítaly ještě jinou motivaci/evokaci, než je samotný dopis, a tak jsem spontánně připravila na tabuli následující **křížovku** z vědomostí z celého týdne.

1. Jméno kamaráda z Afriky. (AMADU)
 2. Název anglických vdolků, které jsme pekli ve středu. (SCONES)
 3. Země, kde děti musí nosit školní uniformy. (ANGLIE)
 4. Jméno Frederikovi kamarádky z Izraele. (ŠIREL)
 5. Název situace, kdy např. Rom nedostane práci kvůli svému původu. (DISKRIMINACE)
 6. Jméno kamarádky z Ruska z pondělní skládačky. (IRINA)
 7. Jméno krále, který dostal od Boha moudrost a jehož chrám hledaly děti ve videu Biblická pátrání. (ŠALAMOUN)
- Tajenka: MENŠINA



Obr. 40 Křížovka na tabuli

Po rychlém odhalení tajenky dokázaly děti vysvětlit nový pojem, ale nechápaly, jak souvisí s naším projektem (nespojily si menšinu s národnostní menšinou). Sděbila jsem, že Frederik nám určitě vysvětlí, proč nám vyšlo právě toto slovo. **Dopis** se ale ztratil a nepodařilo se ho najít ani ve třídě. Nakonec se naštěstí objevila paní asistentka s dopisem od pošťačky. Po přečtení dopisu a vysvětlení pojmu národnostní menšina se děti ve skupinkách pustily do skládání kartiček v rámci aktivity **Menšiny v České republice**. Tato činnost byla obtížná, některá fakta byla zcela neznámá, a tak museli žáci spíše tipovat a náhodně přiřazovat lístečky ke správné menšině. O to více je bavilo následné odhalení správného řešení a rovnou vyjadřovali své dojmy: „Cože? Vietnamců je jen 61 844? Vždyť jsou v každý večerce...“, „To je zvláštní, že se usmívaj...“, „Překvapilo mě, že je tady tolik křesťanů a tolik menšin.“ Lístečky jsme si poté nalepili na barevný papír a vystavili na tabuli.

Název Nymu: Dělnička

<i>název menšiny</i>		<i>název Nymu: Dělnička</i>	
VIETNAMCI	NĚMCI	Židé	KŘEŠTANÉ (katolíci)
milují jarní rolky a sójovou omáčku	slaví Vánoce stejně jako Češi, mají stromček, dávají si dárky, ale nejsou kupa	jarmulka, božepřítina, košer jelo	slaví Velikonoce, kdy byl Ježíš ukřižován a poše vzkříšen
tradiční rodiny neslaví narozeniny ani svátky (janečny), oslaví Vánoce	odpoledne si rádi dají Kaffeebröten, to znamená, že si poradí s salámkou a dobrého koláče	v sobotu (šabatu) nesmějí nic dělat	věřt v Boha, křtí Krista a jeho ukřižování, čtou si z Bible
61 844 osob v ČR	jou velmi podobní českému obyvatelstvu, vzhlédově i chováním	1 891 osob v ČR	chodí v neděli do kostela
vyjadřují únavu nejvíce radostí, ale i smutkem, nebo trapnou situací	Dankeschön!	stodí se v Synagoge	posmrtný život, víra, křesť
Cam on rat náhral (Dělníci pékne!)	20 861 osob v ČR	slaví svátek Chanuka (svátek světla), neslaví Vánoce ani nedávají dárky	1 047 942 osob v ČR

kytka smutky





Obr. 41 Menšiny v České republice

Při další činnosti, **Jak se zachováš?** museli žáci opět více přemýšlet, a navíc vyjádřit vlastní názor k složité situaci. Papíry s různými situacemi a kolonkami pro hlasování jsem rozmístila po třídě. Děti měli za úkol samostatně a tiše vše přečíst hlasovat zapsáním čárky k jednomu z pěti stanovisek k uvedené situaci (obrázky 42 a 43). Činnost jsem následně uzavřela bez dlouhé celotřídní reflexe, jelikož jsem v daném okamžiku byla přesvědčená, že žáci svůj názor už vyjádřili a na základě aktuální atmosféry ve třídě jsem usoudila, že stačí činnost uzavřít obyčejnou otázkou „Jak se ti dařilo se rozhodnout?“, na kterou děti ukázaly palec nahoru, mezi, dolů. Většina hlasovala palci nahoru. Děti se poté samy mohly podívat, kde bylo nejvíce či nejméně hlasů. Hodnocení žáků jednotlivých situací lze pozorovat na obrázcích 44–49. Potěšilo mne, že nejsou vždy všechny čárky pouze v jednom políčku a že se žáci odvážili rozhodnout podle vlastního mínění, klidně i zcela jinak než většina spolužáků.





Obr. 42 a 43 Čtení a hlasování

Dan má českou maminku a vietnamského tatínka. Cestou domů ho zastavili kluci ze školy, strkali do něj a nadávali, že tady žádné Vietnamce nechtějí, ať táhne pryč.

<p>nesouhlasím, zakročil/a bych</p> 	<p>nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit</p>	<p>je to normální situace, nevádí mi to</p> 	<p>souhlasím, taky bych se tak zachoval/a</p> 	<p>souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci</p> 
---	--	---	---	--

Obr. 44 Jak se zachováš? - Dan

Thomas pochází z Německa. O víkendu byl na výletě u příbuzných a přivezl svým spolužákům z Německa čokolády. Spolužáci byli nadšení a ptali se, zda by mohli jet někdy s ním do Německa.

<p>nesouhlasím, zakročil/a bych</p>	<p>nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit</p>	<p>je to normální situace, nevádí mi to</p>	<p>souhlasím, taky bych se tak zachoval/a</p> 	<p>souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci</p> 
-------------------------------------	--	---	--	--

Obr. 45 Jak se zachováš? - Thomas

Tien je Vietnamka, ale narodila se už v České republice a umí výborně česky.
Dneska ji kamarádky Emma a Věra pozvaly na narozeninovou oslavu.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročít	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci

Obr. 46 Jak se zachováš? - Tien

Anička je věřící a s rodiči chodí každou neděli do kostela. Víra je pro ni hodně důležitá. Dneska ráno jí spolužák řekl, že jí je víra k ničemu a že je hloupá.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročít	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci




Obr. 47 Jak se zachováš? - Anička

Jonáš je desetiletý normální kluk, který miluje fotbal. Pochází z křesťanské rodiny, kde jsou zvyklí se před jídlem modlit a poděkovat za jídlo. Jeho spolužáci to o něm vědí a tak jim nevadí, že má biblické jméno, ani že se v jídelně občas krátce modlí a děkuje za jídlo.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročít	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci

Obr. 48 Jak se zachováš? - Jonáš

Sára je Židovka. Její rodiče jsou ortodoxní Židé, proto Sára nesmí jíst některá jídla ve školní jídelně. Dneska, když procházela kolem spolužáka Petra s jiným jídlem, stalo se to, co se stává často. Petr křičel „Fuuj, měla by jíst to stejné co my!“


nesouhlasím, zakročil/a bych 	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to 	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci 
---	---	---	--	--

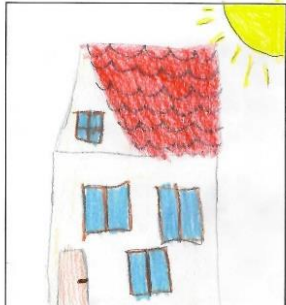
Obr. 49 Jak se zachováš? - Sára

Další aktivita, **Dárek pro Frederika**, trvala dětem celou jednu vyučovací hodinu. Některé dopisy byly opravdu vydařené. Při práci děti často vyjadřovali přání, seznámit se s Frederikem osobně.

Marika T.

Milý Frederiku,
 moc mi chutnaly ochutnávky
 a jsem moc ráda že jsi
 nám poslal holik dopisů protože
 jsme se dozvěděli hodně zajímavých
 věcí. Klidně přijď do Čech nás
 navštívit.
 tvoje Marika

To jsem já → 

← To je náš dům 

Obr. 50 Dopis od Mariky

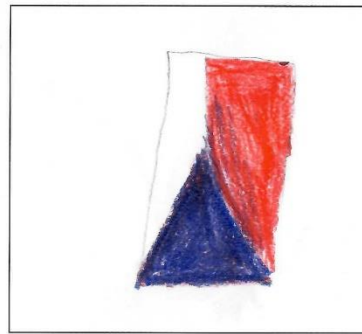
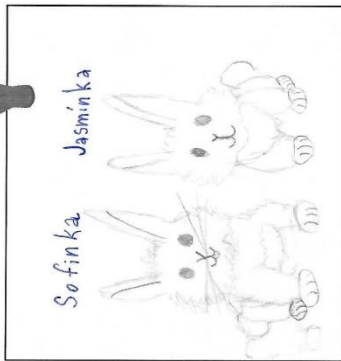
Nikol J.

Milý Frederiku,

Jsem máma že jsi nám poslal dopisy
vochušáčky. Chušáčky a jiné nám
mi hodně chutnaly a doufám že sem sta
námubruy přijedeš. Těmto bych se por
me hodně bavil a nikdy zase pošlu dopis.

Nikol J. nr 4. března

Tohle jsou naši barvy
Sofinka a Jasminka. Mají
šedou srst a jsou
moc roztomilí a krás
kouzelní.



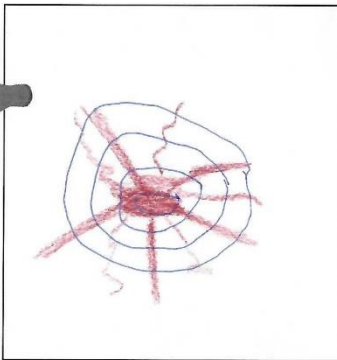
Tohle je naše Čaha
mlajka.

Obr. 51 Dopis od Nikol

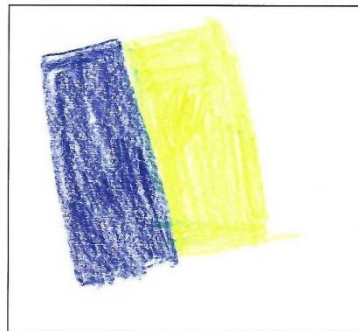
PAVEL

Milý Frederiku,

Přeji ti se nelepšit a se máš dobře a nikdy
se nevěšuje si sypem. Děk.



Tohle je moje oblíbená
jídla je to dopka.
ano je to dort



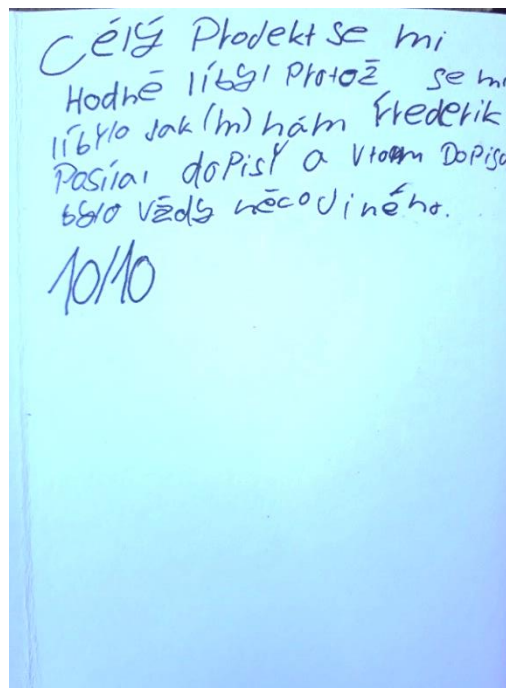
ano tohle je obřezaná
slapka pro 12 obřezání
choti a mám to šlepy.

Obr. 52 Dopis od Pavla

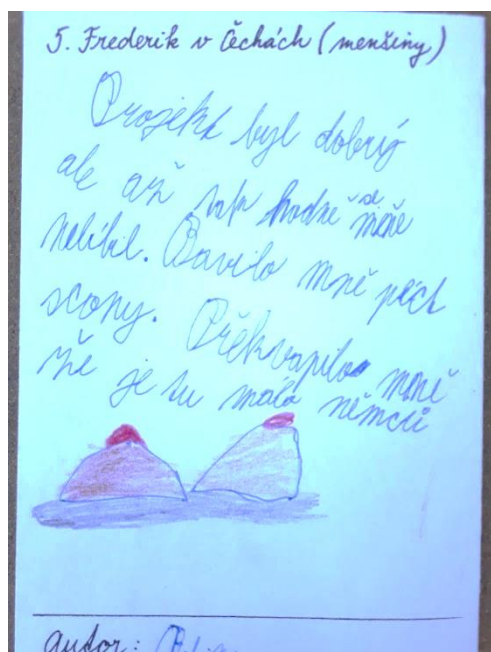
Na závěr projektového dne děti doplnily poslední stránku v **leporelu**. Úkolem bylo vyjádřit se k menšinám v České republice a zhodnotit celý projekt. Vybrané části jsou zobrazeny na následujících obrázcích.



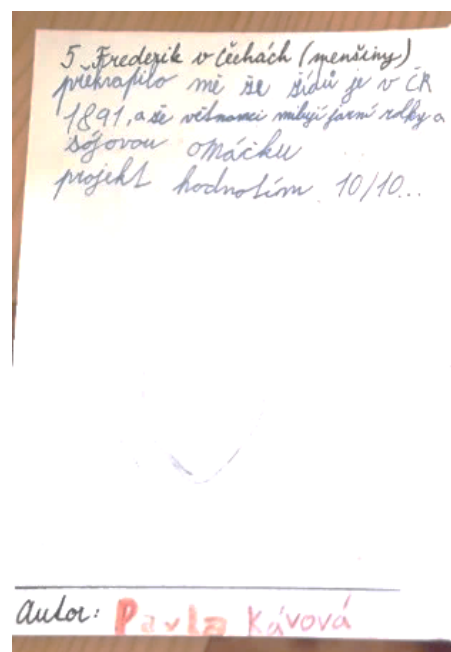
Obr. 53 Leporelo – pátek



Obr. 54 Leporelo – pátek



Obr. 55 Leporelo – pátek



Obr. 56 Leporelo – pátek

Projekt jsme uzavřeli metodou teploměru a diskuzí v komunitním kruhu na koberci. Děti měly prostor vyjádřit se ke všem tématům i činností. **Horké křeslo** ani celotřídní **výstavu leporel** jsme nestihli, nicméně žáci si porovnávali své výtvary alespoň ve dvojicích a s kamarády. Plakátky a výtvary z celého týdne byly vystavené na tabuli a žáci si je průběžně samostatně prohlíželi.

Závěrečná doporučení a sebereflexe

- Děti nejvíce bavilo: křížovka, hledání dopisu, tipování při přiřazování faktů k menšinám (Menšiny v České republice), čtení situací a hlasování (Jak se zachováš), tvorba leporel.
- Naplánovat raději pět vyučovacích hodin.
- Doporučuji připravit dětem šablonu, nebo alespoň předlohu na tabuli pro psaní dopisu.

Celý projekt byl časově podceněn, určitě je třeba navýšit časovou dotaci nebo zestručnit či vyškrtat některé činnosti. Zároveň si myslím, že lze na projekt navázat v průběhu školního roku dalšími činnostmi, zejména v oblasti výchov.

Na závěr bych chtěla uvést, že třídu, ve které byl projekt realizován, příliš nebavila celotřídní diskuze ani rozhovory, pokud se nejednalo o vážné téma. Mnohem kladněji hodnotili žáci aktivnější činnosti, hry, hlasování, vaření, zpívání, videa, tvorbu leporel, skupinovou a samostatná práci.

Závěr

Tato práce měla za cíl nahlédnout do problematiky Multikulturní výchovy v primárním vzdělávání v rovině teoretické, učitelské i žakovské. Díky teoretické části bylo toto průřezové téma podrobněji zkoumáno. Zjišťovala jsem jeho výhody, roli v edukačním procesu i jeho přesné zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Díky polostrukturovaným rozhovorům v rámci výzkumného šetření v praktické části této práce jsem měla možnost nahlédnout na Multikulturní výchovu očima zkušených učitelů. Z výzkumného šetření jsem vyhodnotila, že jsou učitelé tématu nakloněni pozitivně, ale postrádají materiály i časovou dotaci, kterou by mu mohli věnovat. Zjištěné údaje o u žáků oblíbených témat, metod a forem výuky mi pomohlo sestavit projektový týden.

Cílem praktické části bylo nejen projekt navrhnout, ale také zrealizovat. Realizace proběhla ve čtvrté třídě Základní školy v Hrochově Týnci. Děti spolupracovaly na projektu velmi dobře. Po získání povědomí o různorodém složení světa žáci ochotně diskutovali nad tématy souvisejícími s multikulturní tematikou. Jejich smysl pro spravedlnost, zájem o cizí kultury i odsouzení diskriminujících či rasistických projevů předčila má očekávání v pozitivním smyslu. Zjistila jsem, že se děti opravdu zajímají o různorodost světa, jak tvrdila většina dotázaných učitelek ve výzkumném šetření. Během celého projektového týdne nedošlo k žádným rasistickým, nesnášenlivým či posměšným projevům, za což jsem byla velmi vděčná.

Diplomová práce mi pomohla lépe porozumět celistvosti průřezového tématu. Pochopila jsem, jak je důležitá role učitele a jeho příkladné chování během celého školního roku. Jsem přesvědčena, že neméně důležité je neustálé podporování zdravých mezilidských vztahů mezi spolužáky v třídním kolektivu. Zjistila jsem, že přestože děti vnímají odlišnost lidí velmi subjektivně na základě vlastních zkušeností většinou z rodinného zázemí, jsou otevřeny novému a neznámému. Zajímavosti z celého světa je baví a rádii zkoušejí nové věci, především jídlo, hry a oblečení. Na základě reflexe dětí formou závěrečné diskuze i leporel (např. „*Projekt hodnotím 10/10.*“, „*Milý Frederiku, jsem moc ráda, že jsi nám poslal tolik dopisů, protože jsme se dozvěděli hodně zajímavých věcí.*“ jsem usoudila, že projekt byl přínosný.

Věřím, že výsledky mé diplomové práce přináší nejen několik zajímavých a využitelných informací o vybraných menšinách v České republice, ale i smysluplný projekt rozvíjející

kladný vztah dětí k různorodosti světa a že tedy může podnítit učitele k zařazování prvků MKV do své výuky.

Tato práce by mohla být doplněna o širší dotazníky mezi učiteli, které by poskytly obsáhlejší vhled na vnímání MKV. Jistě by bylo možné i rozšíření celého projektu o další činnosti, případně rozšíření na celoroční hru, kdy by multikulturní témata postupně prolínala všechny předměty např. formou Frederikových dopisů.

Seznam použité literatury a pramenů

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

BANKS, James A., BANKS, Cherry A. McGee. *Multicultural Education: Issues and perspectives* [online]. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2010. ISBN 978-0-470-48328-2. Dostupné z: <http://docshare01.docshare.tips/files/20751/207517255.pdf>

BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006. ISBN 80-903086-7-8.

BODNÁROVÁ, Daniela a kol. *Multi kulti: menšiny v ČR: metodická příručka pro základní školy*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.

BURYÁNEK, Jan. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. Metodický portál rvp.cz: Články. 18. 1. 2006, [cit. 18.3.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. ISBN 978-80-87658-09-3.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci v ČR: 2020* [online]. 21. 12. 2020. [cit. 6.4.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2020>

Deutscher Taschenbuch Verlag, F.A. Brockhaus. *Das DTV-Lexikon von A - Z in 20 Bänden*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1990. ISBN 3-423-05998-2.

DRBOHLAV, Dušan, LUPTÁK, Milan, JANSKÁ, Eva, BOHUSLAVOVÁ, Jaroslava. *Ruská komunita v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

GERLOFFOVÁ, Krista, GOODENOUGHOVÁ, Františka. *Šírel a děti z Jeruzeléma*. Nakladatelství Tomáš Nosek Klika, 2020. ISBN 978-80-907737-2-1.

GRAY, Annie. *Downton Abbey Kochbuch*. München: Dorling Kindersley Verlag GmbH, 2019. ISBN 978-3-8310-3881-7.

- GRIGÁRKOVÁ, Marta a kol. *Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Pedagogické nakladatelství Prodos, 2006. ISBN 80-7230-169-1.
- HÁŠKOVÁ, Martina. *Realizace průřezových témat v primárním vzdělávání* [online]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018 [diplomová práce]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4xaya7/STAG88892.pdf>
- HÁJKOVÁ, Markéta. *Rodiny a zvyky slovenských Romů usazených v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel* [online]. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-7612-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/slovník-sociologických-pojmu-432898/>.
- JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina, OBROVSKÁ, Jana, SOURALOVÁ, Adéla. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
- JIRÁSKOVÁ, Martina. *Perspektivy vietnamských dětí*. In BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006. ISBN 80-903086-7-8.
- KAROLOVÁ, Kristýna. *Multikulturní výchova a její realizace na 1. stupni ZŠ* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2011 [diplomová práce]. Dostupné z: https://theses.cz/id/9qg6ub/Multikulturn_vchova_a_jej_realizace_na_I__stupni_Z.pdf?lang=en.
- KOCOUREK, Jiří. *Vietnamci v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- KOZLOVÁ, Marie. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-7289-592-2.

- LE FORT, Ariane, MICHAUX, Valérie. *Matouš a Amadu*. Lucembursko: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007. ISBN 02-79_03503-7.
- LIŠKOVÁ, Marie, HURNÍK, Lukáš. *Hudební výchova pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2012. ISBN 80-7235-322-5.
- MILOSAVLJEVIC, Jelena. *Konzepte der interkulturellen Erziehung*, [online]. Wien: Universität Wien, 2011 [cit. 05-03-2021]. Dostupné z: http://othes.univie.ac.at/16376/1/2011-09-13_9903407.pdf
- MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.
- OUJESKÁ, Kateřina. *Multikulturní výchova na Základní škole Boskovice – „Učíme se učit“* [online]. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2012 [diplomová práce, cit. 15-4-2022]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pxz8p/DP_-_Katerina_Oujeska.pdf
- PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN: 80-7368-083-1. Dostupné z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:6383b380-449c-11e4-8113-005056827e52?page=uuid:72653e20-4d69-11e4-bf02-5ef3fc9ae867>.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociologická encyklopedie: Společnost multikulturní* [online]. Sociologický ústav Akademie věd České republiky: 2020 [cit. 19-2-2021]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikulturn%C3%AD_\(PSpol\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_multikulturn%C3%AD_(PSpol))
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN: 80-85866-72-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf?fbclid=IwAR3_CByC8i3iCvfAjEMGg6oBHLnAc4DrlL0uWKRT7Qwyn-tqMQM7DX3ObTg

- RIPOLL, Oriol. *Pojď si s námi hrát, 100 her z celého světa*. Praha: Euromedia Group, 2010. ISBN 978-80-242-2656-9.
- SEKYT, Viktor. Romové. In ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
- TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie, ŠPIRKOVÁ, Andrea a kol. *Jsme lidé jedné země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- ÚŘAD VLÁDY ČR. *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2011*. Praha: Úřad vlády ČR, 2012. ISBN 978-80-7440-063-6.
- WIENBREYEROVÁ, Renate. *Děti- ... z celého světa*. Uherský Brod: Ditipo, 2014. ISBN 978-80-87752-15-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha č. 2 – Rozhovory s učitelkami

Příloha č. 3 – Přílohy k projektu

Příloha č. 4 – Seznam grafů

Příloha č. 5 – Seznam obrázků

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru

- 1) Jak byste definoval/a multikulturní výchovu? (Co si pod tímto pojmem představujete?)
- 2) Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků, ...)?
- 3) Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu?
- 4) Ve kterém ročníku jste zařadil/a prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?
- 5) Která témata byla pro žáky nejzajímavější? Která byla naopak kontroverzní nebo vyvolávala nevoli (třeba i u rodičů)?
- 6) Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?
- 7) Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využil/a jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?
- 8) Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?
- 9) Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?
- 10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?
- 11) Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

Příloha č. 2 – Rozhovory s učitelkami

A) Učitelka Jana H.

1) Jak byste definovala MKV? (Co si pod tímto pojmem představujete)?

Tak tohle je moc teoretický, v praxi to vypadá všechno jinak. U nás jde především o začleňování romského etnika ve třídě. Je to zařazený ve školním vzdělávacím programu a musí se to splnit.

2) Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivním nebo spíše negativní?

Relativně pozitivní, děti to tolerují. Teď se sem dostávají i Ukrajinci do školy. Pokud jich je více ve třídě, tak oni mezi sebou mluví svým jazykem a opravdu teď bylo vidět, že si dělají skupinky. Ale záleží hodně při té multikulturalitě, jaká se sejde třída.

3) Ráda bych navázala na ty Ukrajince – s žákem-cizincem jste se tedy setkala a setkáváte. Jak probíhá začleňování do kolektivu?

Znám třídu, která toho Láďika mezi sebe přijala. Pokud se dítě chová relativně normálně, je komunikativní, tak děti vůbec nedělají rozdíly, jestli to je Rom, Vietnamec, ... Tak ty se začleňují bez problémů. Záleží na tom, jaké to dítě je.

Když úplně... třeba k nám přišel na začátku 3. třídy, tak třeba nám vyprávěl (Láďik), jak byl na prázdninách, na tý Ukrajině. Měl i nakreslenou mapu, kde ta Ukrajina je, cestu znázorněnou, kolik musel ujet km... A ty děti ho tímhle povídáním poznávaly. Vyprávěl o kamarádech, o rodině, o Vánocích i. A to dopomohlo k tomu začlenění určitě. Že ty děti se ho snažily spíše podpořit a pomoci mu, ze začátku. Děti to zajímá, když přijde cizinec. Ale on teďka je takovej svůj, je uzavřenější, je tady už dva roky, nechodí moc s těma dětma ven, jó... Je takovej lenoch a tím se jako zase už vyčlenil. Ale ze začátku, když přišel nový, tak ta moje třída ho i tím vyprávěním, tak se na něj vrhali a pomáhali mu. Jinak tady funguje i nezisková organizace Šance a ty děti, pokud tam chodí, tak se jim ta organizace věnuje.

→ Lze tedy říci, že se děti v tomto věku primárně zajímají o odlišnosti cizinců?

Ano. Opravdu je to zajímavé. Jo, to jo. Láďik měl i fotky z té Ukrajiny a tu mu pomohlo a ty děti to zajímalo, určitě.

Prostě závěr je, že když je dítě z cizího prostředí, chová se relativně normálně, funguje, je jako z fungující rodiny – tak se začlení. Ale když je rodina nefungující, tak má problém

se začleněním ať je z bílé rodiny, nebo jakékoli jiné. Ale když se ty děti blíže poznají, tak prostě ke konfliktu může dojít.

4) Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu?

Ta MKV se prolíná všema předměty, třeba v českém jazyce, v prvouce – tak se toho prostě dotkneme tam. Prolíná se to běžnou výukou. Dotkneme se toho třeba i při běžným povídání, rozhovorech. Přesně v kterých předmětech, to je rozepsané v tom ŠVP, kde máme ty průřezové témata. Musí se nám to vejít do toho ročního plánu no.

5) Ve kterém ročníku zařazujete prvky MKV do výuky?

Pořád, ve všech ročnících, protože tu máme hodně Romů, tak se to probírá často.

→ Předpokládám, že témata volíte převážně romská, na základě toho, že tu máte zvýšenou populaci Romů. Ale chtěla bych se ještě zeptat, zda probíráte i jiná témata, např. o jiných národnostních skupinách, které tu ve škole nemáte (vyjma Romů, Ukrajinců či Vietnamců)?

Ano. Měli jsme tady třeba nějaký projektový dny, že jsme dělali třeba ty státy, jiný tradice a tak. No... Byl tady projekt přímo – každá třída dělala nějaký stát, ale to už je pár let. Nemáme ho zařazený pořád, ten projekt.

6) Která témata jsou pro žáky nejzajímavější? Která naopak vyvolávají nevoli (třeba i u rodičů)?

No určitě, když se třeba dělá ten projekt, tak to oblečení, to je baví. Co je přirozený tomu dětskému vnímání, takže vánoční zvyky třeba. Ty svátky, to jsme probírali i s tím Ládikem (žák ukrajinského původu). Třeba i jídlo je bavilo.

7) Setkala jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou, např. s projevy rasismu či diskriminace ze strany žáků, nebo i rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

Mhhh.... to se musím zamyslet. Víte co, ono se to někdy děje spíš vůči dětem ze sociálně slabšího prostředí. Děti to prostě poznají, že je jiné. Takže to často ani nesouvisí s tím, z jakého státu přijde, ale spíš, z jakého rodinného prostředí pochází. Je to těžký – někdo je silná osobnost, někdo si to postavení vydobyje. Je to hodně individuální a je těžký to zobecnit. Ale říkám, tady v Prachovicích žádný nijak velký sklony k rasismu nebo k šikaně nejsou, obecně ty děti (myšleno Romové, Vietnamci, Ukrajinci) jsou přijímány dobře.

→ Objevují se nějaké projevy nepřátelství vůči příslušníkům národnostních či etnických skupin, které zde ve Vaší škole nejsou zastoupeny?

Nějaký migranti možná, že sem chodili. Ale spíš to nevnímají, a myslím, že ne. Ne, to ne.

8) Jaké materiály používáte pro přípravu a realizaci MKV?

Žádné – nic, nebo když je nějaký projekt, tak se využije ten projekt.

9) Jaké metody a formy nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

To se střídá – všechno možný, někdy ten rozhovor, nebo klidně ten brainstorming. Že by měly děti nějakou oblíbenou, to ne. Všechny baví hra, to určitě. Ale i skupinová práce je baví, třeba dělat nějaký stát, tak oni se vrhnou na tu práci. Každá třída to má trochu jinak. Nebo i křížovky na přemýšlení, kdyby se něco vymyslelo. Prostě zařazuje se všechno možný a vždycky ráno se uvidí podle situace. Rozhovory jsou úplně nejběžnější.

10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Ne, myslím si, že jí není věnovaná dostatečná pozornost, že by se mohlo víc. Že opravdu jakoby se sem dostávají ty lidi z jiných států, nebo ty děcka. Úplně jí věnovaná pozornost není.

→Existují třeba konkrétní doporučené materiály od MŠMT, které jsou vhodné vyložene pro výuku MKV?

Ne. Spíš, co si člověk vyhledá sám, když na něco padne. Já třeba učím češtinu podle paní doktorky Mühlhauserové a ta to má tak výborně udělaný, že prostě jede po tématech. Takže tam bylo třeba i téma „Máme se rádi“ jo, že se to té multikulturality přímo týkalo. Že každý jsme jiný a že jako by tam byl rozhovor, že kluk přijel z Afriky, že mluvil trošku jinak a že děti ho přijaly a tak. Takže tam se tomu věnuje. Ale jinak klasická čítanka vůbec.

V legislativě je to docela dobře řešený, máme třeba i školení, jak známkovat cizince atd. Ale pak ta realita, aby ty děti měly povědomí o životě jiných kultur, tolik není. Myslím, že je to hodně odtržený od života často, ty materiály. MKV je rozhodně potřebná, ale není toho moc.

11) Máte pro učitele prvního stupně na závěr nějaká doporučení ohledně realizace MKV ve výuce?

NE, nemám.

→ Závisí tedy všechno vždy na konkrétní třídě, na žácích a dané situaci?

Ano. Víte co, v praxi prostě je toho strašně moc. Potřebovalo by se to lépe připravit od státu, začlenit lépe do běžné výuky, např. do běžných učebnic. Doporučení jinak nic.

12) Je ještě něco, co byste chtěla na závěr dodat?

Chci říct na závěr, že když ty děcka chodí do školy (ty romský) a mají pravidelnou docházku – a my samozřejmě musíme je trochu tolerovat, třeba když si něco zapomenou – ale pokud ty děti prostě fungují a chodí do školy, tak se začleněj úplně v pohodě. Děcka je berou a není tady s tím žádný problém. Vždycky všechno je po malých krůčcích – začleňování seznamování atd.

Na závěr bych dodala, že ta multikulturalita je důležitá, ale opravdu na to není v tom nabitým programu čas. Že by měl někdo shora sednout a trochu se zamyslet, jak to školství funguje. Protože vy musíte plnit ty výstupy v klasickém předmětu a tohle je taková nadstavba. Aby to bylo upravený a třeba i na úkor učiva, aby se to prolínalo předmětama. Aby se myslelo v podstatě kromě na učivo taky na věci ze života. Ale vidím to fakt jako důležitý, kor v dnešní době, kdy ten svět je propojený a lidi se stěhují a migrují.

B) Učitelka Marta M.

1) Jak byste definovala MKV? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Tak u nás jde hlavně o to začleňování Romů, protože jich tu v Prachovicích máme hodně. MKV se teda u nás věnuje hlavně tomuhle. Takže je to vlastně seznamování žáků navzájem (Rom – Čech/Čech – Rom) a snaha zapojit je do společný práce, nebo i poznávat ty jejich zvyky.

2) Je vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní?

Ta zkušenost je spíše pozitivní. Záleží vždycky na složení třídy. Ale někdy má některé dítě vyloženě třeba tendenci se posmívat a jako se naparovat nad ostatní, a to je vidět zase, že to dítě je tak vedený z domu. To je pak potřeba korigovat, uvést příklady, zas aby vidělo, že není stoprocentní, že každý má nějaký chyby. Aby si to to dítě uvědomilo. Že ty některý děti jsou někdy opravdu hodně přeceňovaný z domu.

Jednou jsem tady měla holčičku Romku a ta sem opravdu chodila špinavá, smradlavá, zavšivená. A to já jsem bojovala s maminkou tři roky, než se to napravilo. Ted' už je to v pořádku. Ale to už se s tou holčičkou ted' nese.

3) S žáky z odlišného kulturního prostředí se tedy zde setkáváte často. Jak probíhá začleňování?

Ti starousedlíci, co tu jsou (Romové), ti jsou v pohodě, děti je berou. Ale opravdu třeba ze Slovenska, oni migrují a mají tady třeba příbuzní a stěhují se z toho ghetta ze Slovenska, tak ty jsou opravdu jakoby vyčleněný. Ty děcka je moc neberou a nemají ty návyky. Protože oni opravdu přicházejí z toho ghetta a tam ty podmínky jsou horší. Tam je těžší je začlenit. Jinak ty děcka, co tady žijí dlouhý roky už, tak tam je to docela bez problémů.

4) Jakou formou implementujete prvky MKV do výuky?

Já bych řekla, že to normálně běžně učíme u nás na škole, ani si to neuvědomujeme. Sem tam nějaká písnička, nebo se objeví text v čítance.

→ Takže se MKV prolíná běžnou výukou?

Tak, tak. Ano. Když se hodí nějaké téma, tak se to třeba při hodině rozvine víc.

5) Ve kterém zařazujete prvky MKV do výuky? Jaká témata volíte a na základě čeho?

Všude, ve všech ročnících. To musíme pořád hlavně i proto, že tu máme hodně Romů

→ A jak je to s jinými tématy? Např. zajímavosti o jiných národech?

To zase je součástí třeba „Vhodnej článek v čítance“. Jak jsem říkala, to je průřez téma předmětama. Nebo máme třeba čtenářské dílny o jiných státech. To se plní v průběhu toho roku abychom to splnili, to je kontrolovaný.

6) Která témata jsou pro žáky nejzajímavější? Která témata bývají naopak kontroverzní, nebo vyvolávají nevoli u žáků, nebo i u rodičů?

Já, co jsem zažila zase, třeba když to takhle vidím, tak jako třeba jak jsem měla třídu předtím, tak jsem tu měla dvě holky. A ty holky pořád chtěly zpívat romský písničky. A ty děti to teda jako přijaly, ale už kroutily očima a už to nechtěly. A potom ty holky to vycítily a už to nechaly. Takže bych k tomu chtěla říct tohleto.

→ Takže z toho plyne, že bychom neměli děti těmi tématy přímo zahltit?

Ano, prostě aby toho nebylo moc.

Jinak třeba ty vánoční zvyky v jiných státech. Svátky se hodně probírají. Nebo jídlo – třeba u zdravé výživy jsme probírali, jak se Vietnamci stravují.

→ Jsou některá témata kontroverzní?

Spíš ne. Ono to ty děti jako zajímá! V tom prvotním momentě se děti chtějí dozvědět nové věci, zajímají se, přijímají to.

7) Setkala jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou, například s projevy rasismu či diskriminace?

Já jsem tu měla jednou jednoho žáka – Petra. Tak ten byl v té třídě na ty holky (romského původu) hodně vysazenej. Nebyl to vyloženě rasistický útok, ale slovní napadání. Mělo to sklon k šikaně. To ani nesouviselo nijak s MKV. To prostě bylo daný prostředím.

Obecně vzato asi záleží na tom, z jaké rodiny ty děti jsou.

→ Takže není problém s realizací MKV, ani když se bavíte s dětmi třeba o jiných etnických skupinách či národech?

U těchhle malých dětí ne, třeba dřív bylo trošku to Německo kontroverzní, ale teď už ani ne. Myslím, že žádný velký problémy nejsou.

8) Používáte nějaké konkrétní materiály pro přípravu a realizaci MKV?

Já bych řekla, že to možná používám a ani si neuvědomím, že to je k tomu, jo? Nebo jak to mám říct? Když je to právě v té čítance třeba.

→ Nebo, vzhledem k vyššímu počtu dětí romského původu zde na škole, využíváte hodně vlastních zkušeností těchto dětí?

Tak, ano.

9) Jaké metody a formy nejčastěji využíváte? Které z nich jsou nejoblíbenější?

Ty metody se střídají, no. Ten brainstorming, hra nebo tak. Ale důležitý je teda, že jsem např. měla třídu, která vůbec nepovídala. Spíš radši dělala, jo. Záleží opravdu na tom, jak se lidi sejdou, co je baví. Takže v týhle mé třídě například ty rozhovory moc nefungovaly. Navíc někdy je naplánovaná hodina, ale vyskytne se něco úplně jinýho, nebo třeba i nějaký problém, tak se musím snažit nějak na to reagovat, aby se to nějakým způsobem podchytilo.

10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost? Myslím tím obecně, ne pouze zde, kde je vyšší počet dětí z romského prostředí?

Potřebná určitě je, ale není jí věnovaná dostatečná pozornost. Ani materiály nejsou, to jsme měli jen nějaké brožurky na ty Romy. Navíc to, co je k tomu tématu, tak je hodně odtržený od reality. Vůbec se to často nehodí k tomu věku, dětem se to špatně čte, špatně to chápou. A k tý multikulturalitě toho moc není. Spíš nějaký časopis někdy když přijde pod ruku, tak se to použije, a jinak nic.

11) Máte pro učitele prvního stupně nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuku? Chtěla byste na závěr něco dodat?

Ne... Víte co, my jsme začali hodně tou specifickou situací u nás tady v Prachovicích. Že tady máme hodně dětí těch Romů. Takže tím pádem je tady i ta MKV specifická.

C) Učitelka Kateřina Č., Chrudim

1) Jak byste definoval/a MKV? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Je to téma v RVP, díky němu se žáci seznamují s různými kulturami, tradicemi a hodnotami. Snaží se vytvořit jednotný kolektiv. Jako díky cílům v rámci toho tématu, aby děti respektovaly navzájem své odlišnosti. Když se žáci poznávají, tolerují se a odstraňují mezi sebou bariéry. Myslím tím předsudky, které vyplývají z chování členů rodiny.

2. Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků, ...)?

Spíš pozitivní. Já si myslím, že ty předsudky nemůžeme jako učitelé překonat, ale když něco o tom řeknem ve škole, tak ty děti našemu postoji důvěřují. I když vidí, že rodiče to doma berou jinak, tak přesto nás učitele berou jako autoritu a důvěřují nám.

Ten cíl asi nemůže být úplně splněn, protože dítě sice něco slyší, ale pak přijde domů a opět najede na tu vlnu, kterou zná od rodičů.

3. Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu?

Když to vezmu obecně, tak vlastně v našem ŠVP je základem programu partnerský vztah – škola má přímo v RVP už to důležité – že rodiče a žáci jsou si rovni. Pak jezdíme na ty výukové semináře STOD (Společně to dokážeme) – to je založený na osobnostně-sociální výchově a k tomu patří posílení vztahů v kolektivu, důvěra, respektování odlišností, pomoc druhým, spolupráce. Je to právě třeba i... no další zkušeností je celoškolský projekt Napříč světem a to bylo, že žáci z různých tříd si společně vyzkoušeli žít životem cizinců – seznámili se s tradicemi, zvyky a způsoby chování, jazykem, oblékání.

4. Ve kterém ročníku zařazujete prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?

Od 1. ročníku jezdíme na ty výukové semináře, takže se toho tématu odlišnosti lidí dotýkáme okrajově už od té 1. třídy. A máme předmět Člověk a jeho svět. Tematicky je to Lidé kolem nás a týká se to soužití, jako mezilidské vztahy, budování bezpečného prostředí. Takže tohleto a potom ve druhé třídě podobně. Od 3. ročníku už se prohlubují samotné prožitky s tou tematikou, to znamená, že si to děti v určitých aktivitách sami prožijí, třeba to bezpráví, nebo nespravedlnost. A ve třetí máme zase ten STOD – ten se jmenuje My a dětská práva. Tam například popisujeme odlišnosti spolužáků,

rozpoznáváme chování, které nelez tolerovat, protože porušuje základní lidská práva – takhle to mám z našeho ŠVP.

Na ty dětská práva – tam součástí toho byla i návštěva památníku Ležáky, což se dotýká těch Židů. Takže nejdříve obecně, respektovat atd. pak teprve jsou děti schopny akceptovat konkrétní národy.

5. Která témata jsou pro žáky nejzajímavější? Která jsou naopak kontroverzní nebo třeba i vyvolávají nevoli (u žáků či rodičů)?

Nejzajímavější jsou pro děti taková témata, která jsou podpořená zajímavými činnostmi a děti si situace samy prožijí, takže taková ta prožitková výuka. Asi kdybych to měla striktně říct, tak asi nejzajímavější je pro ně tematika Romů a Židů.

Jinak nedokážu říct úplně konkrétně, spíš opravdu co je provázeno zajímavou prožitkovou činností. Když to učitel hezky podá, připraví si to dobře, tak děti zajímá cokoliv. Nevole asi ne, spíš to souvisí s činností.

6. Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se v souvislosti s realizací MKV?

Takhle, já jsem se nesetkala, už z toho důvodu, že s dětmi se učíme ten partnerský vztah už od 1. ročníku. Máme to i v třídních pravidlech. Ne, nesetkala jsem se s tím. Učíme děti vést ten partnerský vztah, respektovat odlišnosti druhých. Máme k tomu i třídnické hodiny, kde se případný problém může řešit.

→ Myslíte si tedy, že když škola od začátku klade důraz na respekt a toleranci už mezi spolužáky navzájem, tak se neobjeví ani problémy v souvislosti s multikulturalitou?

No, snažíme se to potlačovat opravdu.

7. Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)?

Ne, nesetkala, ale určitě bych to řešila téma třídnickejma hodinama a těmi výjezdy, kde jsou právě ty aktivity na seznamování a na důvěru.

8. Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

*S čím jsem se setkala, tak byly dvě hodně zajímavé knížky, jsou teda všechny o Židech. A je to **Ivan Klíma – O chlapci, který se nestal číslem**, přímo z koncentračního tábora. A potom **Aharaon Appelfeld – O holčičce z jiného světa**. Ta holčička je klidně pro 3. třídu, pak na to čtení navazujem práci s textem, diskuzí nebo besedou. Klidně i o tom chlapci by asi šlo od 3. třídy, záleží na způsobu výuku toho učitele.*

A potom máme ještě pracovní sešit Hravá prvouka od Taktiku a tam právě bylo téma Lidé a společnost. A tam už od 1. třídy byla třeba ta kapitola, kde se děti zajímají o Indiány, Asiaty, Evropany a tak. A měly je přiřazovat vzhledově, kde bydlí a podobně. A pak v každé další třídě se to více prohlubuje. Spíš obecně tak někdy co se náhodou i někde objeví.

9. Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Určitě, u nás je významná skupinová práce a kooperace. Potom často diskutujeme, potom určitě vyjádření vlastního názoru, to respektujeme. Pak i v rámci MKV používám ukázky z četby a práci s textem. Hodně i projektovou výuku zařazujeme a besedy. Pak řešení problému a kritické myšlení, to určitě, to je hodně potřeba. Produkční metody jsou oblíbené, například různé plakáty nebo výrobek obydlí třeba. A potom určitě projektová a skupinová organizační metoda.

10. Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Určitě dostatečná pozornost není věnována, to by člověk potřeboval daleko více času. Určitě je potřebná už na 1. stupni, už pravidla respektování např. už od 1. třídy je potřeba si uvědomovat, že se respektujem navzájem kvůli odlišnostem a pak se to prohlubuje, že jsou i různé národnosti rasy a podobně.

11. Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

Akorát mne napadá zařazování třídnických hodin i pokud nastane nějaké neočekávaná událost, jakákoli, která by narušovala vztahy ve třídě. A pravidelné společné výjezdy k posílení vztahů ve třídě.

→ Dalo by se tedy závěrem říci, že pokud se žáci ve škole nenaučí respektovat ani své spolužáky (jejich názory, specifické vlastnosti a podobně), nemůžeme po nich potom chtít ani respektovat cizí lidi odlišné rasově, etnicky či nábožensky?

Ano, myslím, že takhle je dobře formulované.

D) Učitelka Monika P.

1. Jak byste definovala Multikulturní výchovu? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Pod MKV si představuji výchovu k respektu a toleranci k jiným kulturám, ale zároveň je tam myslím důležitá ta sounáležitost k vlastní kultuře, k tomu češství. Aby to bylo: skrze svoji kulturu poznávám ostatní.

2. Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků, ...)?

Jo tak tady určitě pozitivní. Příprava je snadná a já si myslím, že cíl bývá naplněn, protože ten první stupeň je takový vstřícný. Opravdu jsem měla vždycky dobrou třídu. Jedině tedy že někdy reakce žáků bývají až neosobní, opakují fráze, u kterých očekávají, že jsou správné, že se to očekává, že by tak měl člověk reagovat. Třeba: „Jasný, k Romům se musíme chovat hezky.“ a na chodbě ho stejně kopne. A přičítám to tomu, že vyučující přičítá nedostatečné schopnosti argumentace, vyjádřit vlastní názor a stát si za ním. Jak s tím ještě nemají tu zkušenost, nemají utvořený vlastní názor, a tak přijímají názory z nejbližšího okolí, tak si to teda myslím.

3. Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu?

Určitě do jednotlivých vyučovacích předmětů. Napadá mě klidně Český jazyk – ve čtyřce jsou tam pozdravy, napadá mě výtvarná výchova, tam stoprocentně, třeba domorodý masky. Nebo literární výchova – měli jsme africké pohádky, měli jsme romské pohádky. A samozřejmě cizí jazyky, poznávání skrz ten anglický jazyk, poznávání anglicky mluvících zemí, to je vlastně přímo v ŠVP. Ale i v hudebce třeba. Popravdě by se to asi dalo našroubovat i na matematiku. Třeba řešení nějakých logických úloh z běžného života dětí (jiné měny – vypočítávání ceny zmrzliny v cizí měně, převody z cizí měny na koruny). Máme tam i někdy projektové vyučování na jakékoli téma, může to být anglickej den, vietnamskej den, když bude ve třídě Vietnámec a tak. To pak to dítě může samo nabídnout a představit vlastní kulturu.

4. Ve kterém ročníku jste zařadil/a prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?

Ve všech ročnících, to určitě. Tematický celek? To si myslím, že spíš jako vhodně, aktuálně, co se hodí. Třeba teď je olympiáda, nebo podle aktuálního dění v našem okolí,

aby učivo nebylo probráno pouze formálně, aby ta výchova navazovala na každodenní život ve škole a aktuální situaci v kolektivu třídy.

5. Která témata byla pro žáky nejzajímavější? Která byla naopak kontroverzní nebo vyvolávala nevoli (třeba i u rodičů)?

Myslím, že asi celkově děti. Jak žijí děti v jiných kulturách. To je prostě pro ně atraktivní. Je to taky důležitý, aby si to oni uvědomili – to srovnání života dětí v jiných kulturách a prostředích světa.

6. Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

Závažný určitě ne. Naopak já jsem měla zatím vždycky štěstí, že když jsem tam měla ty romský děti, tak ty rodiny byly vždycky slušný. Takže neměla a přičítám to teda tomu věku, ale i štěstí.

7. Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využil/a jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?

No neměla jsem vlastně žádný přímo ve třídě. Jinak ve škole máme jednak Vietnamce, Ukrajince taky a jedno dítě jsme měli otec Angličan a maminka Češka.

8. Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

No tak materiály... Vždycky je potřeba vycházet z těch příležitostí, které se ve stávajících učebnicích vyskytnou. Třeba když se tam vyskytne romská pohádka, tak na to navázat.

I když, mám pracovní listy vytvořené Člověkem v tísni. To by se dalo považovat za odborný materiál. No a ty byly pěkný teda.

9. Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Noo tak metody... Diskuze ano, samozřejmě vyprávění, taky čtení s předvídáním... Jó, já nechám děti, aby si vyjádřily svůj názor a pak to dopadne třeba úplně jinak.

Formy? Určitě skupinová a taky nějaké sdílení, komunitní kruh. Možná i nějaká škála libosti líbí – nelíbí. A taky, že není potřeba vždycky všechno vyjadřovat slovem. Stačí, když se dítě třeba někam zařadí.

Argumentace mezi dvěma skupinami s různým názorem, vzájemná argumentace, nebo vysvětlení, podpora vlastního názoru a respektování názoru druhé skupiny. Když se to nejprve vyzkouší na nekontroverzním tématu.

10. Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

No tak to je potřebná a je nutné jí věnovat dostatečnou pozornost, protože když se jí nevěnuje, tak se mohou objevovat problémy v druhém období na druhém stupni.

Určitě si myslím, že MKV je jakoby prevence před rizikovým chováním a zároveň si myslím, že se jí nevěnuje dostatečná pozornost.

→ Myslíte si, že by práci učitele ulehčilo, kdyby multikulturní tematika byla obsažena v učebnicích a čítankách, které se při výuce běžně využívají?

Ano, přesně tak.

11. Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

To se asi budu opakovat. Určitě, že zařazovat, jako vůbec to tam dávat, nevykašlat se na to. Opakovaně prostě, aktuálně, a aby to nebylo formální – aby ty děti prostě věděly že je to jako opravdu opravdový. Aby to ani mně jako učiteli neuteklo v nějakém gestu, abych se třeba neušklíbla nad nějakým článkem o Romech. Abych i já byla jako věrohodná, i o přestávkách apod. Abych já pro ty děti byla vzorem, protože oni se ode mě učí i v tom, jak se chovám. Což je samozřejmě hrozně těžkej úkol.

Příloha č. 3 – Písemné odpovědi na otázky k rozhovoru

A) Učitelka Dana C.

1) Jak byste definoval/a Multikulturní výchovu? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

MKV reaguje na rostoucí etnickou a kulturní pestrost současného světa. Seznamuje s historií, tradicemi a kulturou různých národů. Příprava dětí na bezkonfliktní život v současném světě.

2) Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků; reakce žáků...)?

Většinou snadná.

3) Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu (samostatný vyučovací předmět; projektové vyučování; implementace do běžné výuky, jiné)?

Projektové vyučování, začleňování do běžné výuky.

4) Ve kterém ročníku jste zařadil/a prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?

Průběžně v každém ročníku přizpůsobené věku žáků. Vždy podle aktuální situace a v návaznosti na výuku.

5) Která témata byla pro žáky nejzajímavější? Která byla naopak kontroverzní nebo vyvolávala nevoli (třeba i u rodičů)?

Nevoli nevyvolala, děti reagují aktivně dle formy práce.

6) Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

Zatím ne.

7) Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využil/a jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?

Dítě –cizinec ne. Dítě – Rom ano, v současné třídě. Jelikož je žák socializovaný, žádný problém se začlenění do třídního kolektivu se zatím nevyskytl.

8) Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy,...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

Učebnice pro Romy, Učitelské noviny.

9) Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová,...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Vyprávění, dramatizace, skupinová forma, výtvarné práce.

Cílené programy každý rok.

10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Ano.

Ano.

11) Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

Ne.

B) Učitelka Eva F.

1) Jak byste definoval/a Multikulturní výchovu? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Výchova k respektu vůči jiným kulturám, seznamování se se zvyky jiných kultur a s kořeny těchto zvyků.

2) Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků; reakce žáků...)?

Žáci se o jiné kultury při výuce zajímají, vhodně reagují, silně ale působí předsudky a stereotypy, které žáci vidí kolem sebe (okolí, média) a následně jej přenáší do svého pohledu na věc. Překonávání je obtížné.

3) Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu (samostatný vyučovací předmět; projektové vyučování; implementace do běžné výuky, jiné)?

Implementuji do běžné výuky.

4) Ve kterém ročníku jste zařadil/a prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?

Zařazuji prakticky ve všech ročnících v souvislosti se svátky v průběhu roku, kde poukážeme na způsob oslav u nás a v cizině. Dále v 5. ročníku v předmětu Člověk a jeho svět máme tematický celek Náboženství.

5) Která témata byla pro žáky nejzajímavější? Která byla naopak kontroverzní nebo vyvolávala nevoli (třeba i u rodičů)?

Nejzajímavější jsou pro žáky zvyky, tradice, běžný život lidí. S kontroverzí jsem se nesetkala.

6) Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

Nesetkala jsem se u rodičů, pouze u jedné žákyně vnesl její otec jiného vyznání námitku k nabídce jídla ve školní jídelně, která neodpovídá jeho náboženským požadavkům.

V rámci výuky (MKV) jako takové problémy nebývají, ale v běžných situacích někteří žáci reagují s předsudky a stereotypy, které si přináší z rodiny. Situace se snažím vždy rozebírat a reagovat na ně, ale domnívám se, že rodinné prostředí v těchto věcech ovlivňuje dítě víc než škola. V dospělosti pak dítě svůj názor může změnit i na základě informací a postojů, které se ve škole snažíme budovat.

7) Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využil/a jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?

Ačkoliv máme ve škole žáky, jejichž rodiče nebo jeden z rodičů je z odlišného kulturního prostředí, všichni zde žijí dlouhodobě, takže začlenění žáků není problém. Žáci, kteří země původu svých rodičů navštěvují, pak při vhodné příležitosti dostávají prostor, aby žákům předali informace o životě v zemi své rodiny.

8) Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

Nic konkrétního – hledáme si sami, nejvíce na webu, dle aktuální situace.

9) Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Diskuse a vyprávění.

10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Ano.

11) Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

Většinou si musíme poradit sami, snažíme se sdílet své zkušenosti s kolegy. Odborná literatura se mi zatím moc neosvědčila, lekce jsou často pro děti mimo realitu.

C) Učitelky Radka D. a Marie N.

Odpovědi na otázky byly zpracovány učitelkami společně.

1) Jak byste definoval/a Multikulturní výchovu? (Co si pod tímto pojmem představujete?)

Informuje o životě různých etnických skupin (život, historie, kultura, zvyky, tradice).

2) Je Vaše dosavadní zkušenost s realizací MKV spíše pozitivní, nebo spíše negativní (příprava na hodinu je ne/snadná; cíl ne/byl vždy splněn, např. překonání předsudků; reakce žáků...)?

Spíše pozitivní, vedeme děti k dosažení vytyčeného cíle jednotlivých činností.

3) Jakou formou implementujete prvky MKV do edukačního procesu (samostatný vyučovací předmět; projektové vyučování; implementace do běžné výuky, jiné)?

- *Projektové vyučování (v rámci projektů na 1. stupni: např. „Barevné dny“: den žlutý - „Já a moji kamarádi“.*
- *Zařazování do běžné výuky v hodinách prvouky, přírodovědy a vlastivědy.*
- *Školní akademie (vystoupení žáků na veřejnosti-zapojení všech žáků každé třídy)*
- *Mimoškolní činnost (výstavy, vernisáže, sportovní akce a soutěže).*

4) Ve kterém ročníku jste zařadil/a prvky MKV do výuky? Ze kterého tematického celku? Jaká konkrétní témata jste zvolil/a a na základě čeho?

Od 1. ročníku, v rámci běžné výuky (Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda), projektové dny (zaměřené na vzájemné vztahy mezi žáky).

5) Která témata byla pro žáky nejzajímavější? Která byla naopak kontroverzní nebo vyvolávala nevoli (třeba i u rodičů)?

Společné aktivity žáků, jejich prezentace na veřejnosti (např. v rámci školní akademie-různá vystoupení, výtvarné soutěže, sportovní aktivity).

6) Setkal/a jste se někdy se závažnými problémy související s multikulturní tematikou (např. projevy rasismu) ze strany žáků či rodičů? Pokud ano, objevily se ještě před realizací MKV, během ní, nebo jako důsledek realizace MKV ve výuce?

Se závažnými problémy ne, s ojedinělými neshodami mezi žáky (romská komunita).

7) Setkal/a jste se někdy s žákem-cizincem (dítětem z odlišného sociokulturního zázemí, než je většinová česká společnost)? Jak probíhalo začleňování do kolektivu? Využil/a jste odlišné znaky dítěte pro multikulturní výuku (např. zvyšování povědomí spolužáků o národnosti či náboženství jejich spolužáka)?

Ano, setkala. Ve většině případů proběhlo začlenění do kolektivu bez problémů, v jednom případě problém se začleněním: žákyně vietnamské národnosti nastoupila do 8. ročníku, vůbec nekomunikovala česky, problém začlenění díky této jazykové bariéře jak ze strany žákyně i kolektivu třídy. Mladší žáci s OMJ se dříve přizpůsobí.

Při nástupu žáka s OMJ seznámím děti s životem žáka v „jeho“ zemi, jejich kulturou, zvyky a tradicemi, vysvětlím důvod jazykové bariéry.

8) Jaké konkrétní materiály (učebnice, webové portály, odborné časopisy, ...) používáte pro přípravu a realizaci MKV?

Učebnice daných ročníků, encyklopedie, internetové stránky.

9) Jaké metody (diskuze, vyprávění, hraní rolí, ...) a formy (individuální, hromadná, skupinová, ...) nejčastěji využíváte? Které z nich jsou u žáků nejoblíbenější?

Vyprávění, diskuse.

10) Myslíte si, že je realizace MKV na 1. stupni potřebná a že je jí věnována dostatečná pozornost?

Ano.

11) Máte pro učitele prvního stupně základního vzdělávání nějaká doporučení ohledně zařazování prvků MKV do výuky (např. konkrétní aktivity, které se (ne)osvědčily)?

Zařazování projektových aktivit.

Příloha č. 4 – Přílohy k projektu

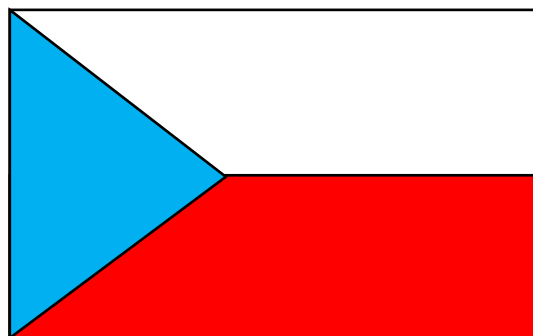
Příloha A – Kouzelná krabice



Obr. 1

7 miliard

10 milionů



Obr. 1 - Zdroj: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/children-holding-hands-around-world-vector-17768925>

Příloha B – Dopis od Frederika (pondělí)

Ahoj kamarádi!

Tak vám konečně píšu vzkaz.

Jmenuji se Frederik a pocházím z Německa. V srpnu mi bude 11 let a strašně rád cestuju. To mám asi po mamce a tátovi. Mí rodiče totiž cestují pořád! No a já musím jezdit s nimi. Někdy je to docela otrava, protože mám rád svoji zemi a chtěl bych tam být častěji než někde v cizině. Ale většinou zažiju spoustu zajímavých věcí a potkám hoooodně nových kamarádů. Někdy se chovají trochu jinak, než třeba kamarádi z Německa, ale to mi nevádí, na to jsem si už zvykl a užijeme si spolu navíc spoustu legrace.

Asi bych vám měl o sobě něco napsat, když mě vůbec neznáte. Mám úplně černý vlasy, jsem docela vysoký, mám psa Tima (toho beru vždycky s sebou) a dvě ségry. Strašně rád hraju fotbal a poznávám nové kamarády.

Napište mi taky něco o sobě! Tak zatím čau!

Napíšu vám, až zažiju něco nového někde v cizině, slibuji! 😊

Váš Frederik

Příloha C – A kdo jsi ty?



A KDO JSI TY?

ODPOVÍDEJ NA JEDNOTLIVÉ OTÁZKY PODLE PRAVDY.



Jméno: _____

Věk: _____

Národnost: _____



Kdy, jak a s kým slaviš narozeniny?

Máš sourozence? Jaký s nimi máš vztah?



Jaké je tvé oblíbené jídlo?

Nakresli sám/sama sebe:



Máte v rodině nějaké tradice (např. vánoční)?

Setkal/a jsi se někdy s kamarádem z ciziny? Pokud ano, kde?

Cestuješ rád/a? Poznáváš rád/a cizinu, kamarády z ciziny? Pokud ano, proč?

(vypracováno na canva.com)



Příloha D



OSMISMĚRKA - CIZÍ JMÉNA

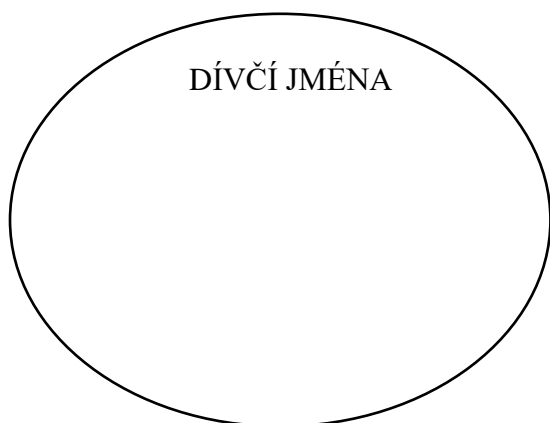
J	N	Y	A	N	G	A	T	L	J
A	E	C	A	R	G	P	U	E	O
N	I	Š	I	R	E	L	N	A	H
E	N	O	A	H	Š	L	A	H	A
S	V	A	V	A	O	I	H	P	N
S	E	R	G	E	J	A	A	A	N
I	R	I	N	A	J	M	N	R	E
E	A	I	G	R	O	I	G	☺	S

Zvládneš najít tato
cizokrajná jména?

Jane Liam
Sergej Ava
Johannes Grace
Giorgia Noah
Tunahan Irina
Yang Širel
Raphael

Tajenka: _____ jméno ☺ - _____

Rozděl jména na dívčí a chlapecká:



Napiš co nejvíce českých jmen, která tě teď napadají:

Příloha E – Seznámení s kamarády z osmisměrky

Na zadní stranu obrázku se vytiskne tabulka s příklady. Dílky se rozstříhají a podle výsledku lepí na podklad.

Yang



Grace



Raphael

Hi dear friends!

Jsem Raphael ze Skotska. Včera jsem oslavil své desáté narozeniny, to byla paráda! Uspořádal jsem party se všemi svými kamarády. Hráli jsme u nás na zahradě fotbal.



Na sobě mám náš tradiční skotský oděv. Jo fakt to tak je, i my kluci nosíme speciální skotskou sukni, třeba když je nějaký státní svátek. Divili byste se, jak je to pohodlné.

S klukama taky rádi hrajeme *Tik Tak*. Stoupneme si čelem k sobě a přibližujeme se tak, že pokládáme jednu nohu před druhou, těsně patu ke špičce. Když se setkáme, vítězí ten, kterému se podařilo položit svoji nohu na nohu soupeře.

Tak to jsem já, Ava. Jsem z Nigérie, to je jedna z afrických zemí. Už je mi jedenáct let, i když na to možná nevypadám.



Ráda nosím pestré a veselé oblečení, tak jako většina obyvatel Nigérie. Už je mi jedenáct let, i když na to možná nevypadám.

I když mám ráda svoji zemi, chtěla bych taky někdy navštívit své příbuzné v Evropě. Ale trochu se bojím té daleké cesty přes moře.

Irina

Zdravíčko, kamarádi! Jmenuji se Irina a bydlím v Moskvě, v hlavním městě Ruska.

Mým největším koníčkem je balet. Musíme trénovat skoro pořád, ale stojí to za to, i když mě z toho vždycky bolí celé tělo.



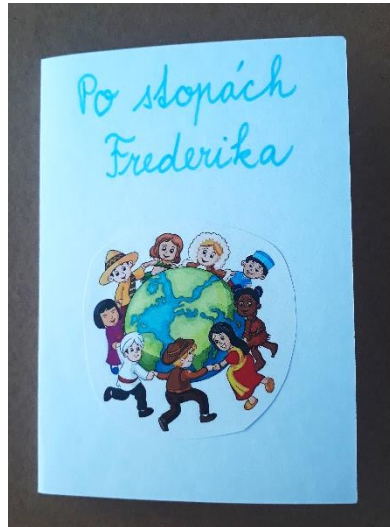
Mám celkem pět sourozenců. Tři starší sestry a dva mladší bratry. Někdy je to docela o život, třeba když se začneme hádat o nějakou hračku. Maminka nám pak často říká: „Nedělejte z mouchy slona.“

425×10	$\begin{array}{r} 23\ 451 \\ \hline 54\ 890 \end{array}$	$4\ 800 : 100$
$(7 \times 6) + 42$	520×10	$(9 \times 3) + 76$
$5\ 700 : 100$	$\begin{array}{r} 654\ 300 \\ \hline 300\ 411 \end{array}$	371×10
$\begin{array}{r} 777\ 000 \\ - 322\ 432 \\ \hline \end{array}$	$(72 : 9) + 66$	$(9 \times 6) - 13$
$(7 \times 8) - 21$	$6\ 800 : 100$	$\begin{array}{r} 123\ 456 \\ \hline - 34\ 500 \end{array}$

48	78 342	4 250
103	5 200	84
3 710	945 711	57
41	74	454 568
88 956	68	35

Příloha F – Leporelo

Leporelo vyrobíme ze čtvrtky. Proužek přehneme třikrát, vždy na půlku. Leporelo ozdobíme obrázkem z přílohy A a popíšeme podle názvů jednotlivých bloků. Takto připravené leporelo dostane každý žák.



Příloha G – Dopis od Frederika (úterý)

Dobré ráno, milí kamarádi,

teda řeknu vám, to byl hummus! Ne, teď nemyslím, jako že to bylo hrozný, naopak. Jsme totiž s ta'uldou v Izraeli a tady maj takovou spešl pochutinu, jmenuje se hummus. Je to taková výborná pomazánka, kterou musíte někdy ochutnat!

Jo, to jsem málem zapomněl napsat. Bydlíme tady v Jeruzalémě, to je hlavní město Izraele, u známých. Mají holku stejně starou, jako jsem já. Jmenuje se Širel. Je trochu trhlá, ale je pro každou legraci. No schválně si o ní něco přečtete, napsala totiž o sobě knížku! Naštěstí ji přepsali do našeho písma, latinky. V Izraeli se totiž píše hebrejsky a to je na zbláznění. No jen si to představte – oni píšou všechno zprava do leva. Posílám ukázky některých hebrejských písmen.

Škoda, že tu nemůžete být se mnou. Viděli byste všude kolem ty lidi, co nosí zvláštní copánky u hlavy, říká se jim ortodoxní Židé. Ty se maj, každou sobotu maj leháro, o šabatu totiž nesmí nic dělat. Fakt vůbec nic.

No, musím končit, Širel zas něco vymyslela.

Zatím ahoj, Frederik

Příloha H – Virtuální prohlídka - Fotografie z Izraele

Ortodoxní Židé



Příprava na oslavy svátku stánků, olivovník



Pohled na Jeruzalém, pouliční trhy s ovocem



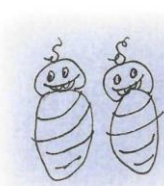
Zdroj: Soukromá sbírka fotografií

Příloha I – Širel a děti z Jeruzaléma (text a pracovní list)

Širel a děti z Jeruzaléma

Něco o mně

Jmenuji se Širel. Je mi deset let a chodím do čtvrté třídy. Mám českou maminku, ale žijeme v Izraeli. Mluví se tu starodávným jazykem, kterému se říká hebrejščina. V hebrejštině každé jméno něco znamená. I moje jméno Širel. Vybrali mi ho tatínek s maminkou, protože se jim líbilo. I mně se docela líbí. Jsou to vlastně dvě slova: *šir* a *El*. *Šir* znamená písnička nebo básnička. A je pravda, že si ráda zpívám. Skládám si písničky na vlastní melodie a zpívám si třeba o svých zvířátkách. Maminka je ráda, když si zpívám. Říká, že když mě slyší, prostě ví, že jsem tady a že je mi dobře. Druhá část mého jména – *El*, znamená Bůh. Takže se vlastně jmenuji „Písnička boží“.



V ten samý den jako já, v té samé porodnici jako já, se narodil chlapeček. Moje maminka byla s jeho maminkou na pokoji. Jeho rodiče mu dali jméno Elchaj – Bůh žije. Elchaje znám. Někdy se vzájemně navštěvujeme a jednou jsme šli s celou jeho rodinou do ZOO. *El* je součástí spousty jmen, i jména naší země Izra-el. Má ho ve jménu i můj spolužák

Gabriel, ale všichni mu říkají Gábi.

Někdy si o jménech povídáme s paní učitelkou ve třídě. Třeba, když má někdo narozeniny. To se pak paní učitelka ptá, co jeho jméno znamená a dá mu za úkol se doma zeptat, proč mu rodiče to jméno dali. O Gabrielovi nám řekla, že je to jméno anděla z Bible a znamená hrdina boží. Že je stejně jako Michael, statný anděl, který umí bojovat

a něco překonat. Jednou jsem se s maminkou šla podívat v Praze do kostela. Byli tam samí buclatí andělíčky. Vypadali jako miminka s křídélkami. To, co nám řekla paní učitelka, se pro Gábiho hodí mnohem lépe. On totiž není vůbec žádný andělek.

„Mami! Pamatuješ si na ty andělky v kostele?“, zeptala jsem se maminky, když jsem přišla domů. „Irit nám řekla, že andělé jsou velcí a silní. A představ si, že Gábi, teda Gabriel, je jméno anděla!“ „Já vím.“ řekla maminka. „Pamatuješ si na Gabrielu? Nechala si změnit jméno. Řekla, že už prožila moc těžkých věcí a že už nechce nic překonávat. Já si ale myslím, že je statečná a že si to jméno klidně mohla nechat.“ „Mami, a na jaké jméno si ho změnila?“ byla jsem zvědavá. „Teď se jmenuje Ora.“ řekla maminka. „To znamená: ke světlu. Je to také hezké jméno. Nemyslíš?“ zeptala se mě. „Je, ale Liora je hezčí!“ řekla jsem.

Liora se jmenuje paní ředitelka naší školy, kterou máme moc rádi. Teď vám ale musím ještě něco říct. U nás se neříká učitelkám ve školce nebo ve škole paní učitelko. U nás si všichni říkají jménem. I paní ředitelka je pro nás prostě jen Liora. A taky vám musím říct, jak se jmenuje moje nejlepší kamarádka ze třídy. Jmenuje se Ofek. Má tmavě hnědé vlasy a hnědé oči a je trochu menší než já. Její jméno znamená obzor. Když ji paní učitelka vyvolává, musí říct Ofek *bat*. My totiž máme ve třídě i kluka, který se jmenuje Ofek, a toho vyvolává Ofek *ben*. *Ben* znamená kluk a *bat* holka. Zároveň to znamená syn a dcera. To je přece jasné. Každá holka a kluk jsou něčí syn nebo dcera.

*Širel a děti z Jeruzaléma, napsala Krista Gerloffová,
ilustrovala Františka Goodenoughová*

1) Doplň do textu:

Širel je _____ let, má _____ maminku, ale bydlí v _____.

2) Jak se mluví v Izraeli? _____

3) Urči, zda jsou tvrzení pravdivá či ne. Zakroužkuj vždy písmeno ve správném sloupci.
Tajenku nakresli do rámečku.

TVRZENÍ	PRAVDA	LEŽ
Jméno Širel se skládá ze dvou částí, ŠI a REL.	E	A
Širel si ráda zpívá.	N	D
Elchaj se narodil ve stejný den jako Širel.	D	A
Širel má spolužáka Gabriela, kterému všichni říkají Gabčo.	U	Ě
Jméno Širel znamená v hebrejštině „Písnička boží“.	L	P

TAJENKA

4) Jak se jmenují dva andělé z příběhu, o kterých mluvila paní učitelka?

- a) Elchaj a Michael
- b) Gabriel a Elchaj
- c) Gabriel a Michael

5) Jak se jmenuje nejlepší kamarádka Širel? _____

Jak se jmenuje tvůj nejlepší kamarád/tvoje nejlepší kamarádka? _____

6) Co dělají děti v izraelské škole jinak, než české děti? Nápovědu hledej v posledním odstavci. Napiš:

7) Líbil by se ti také tento zvyk? ANO - NE

Jak bys musel/a oslovovat vaší paní učitelku/vašeho pana učitele? Napiš:

8) Co znamená v hebrejštině *ben* ?

a) pes a štěně

b) kluk a otec

c) kluk a syn

9) Co znamená v hebrejštině *bat* ?

a) babička a dcera

b) učitelka a škola

c) holka a dcera

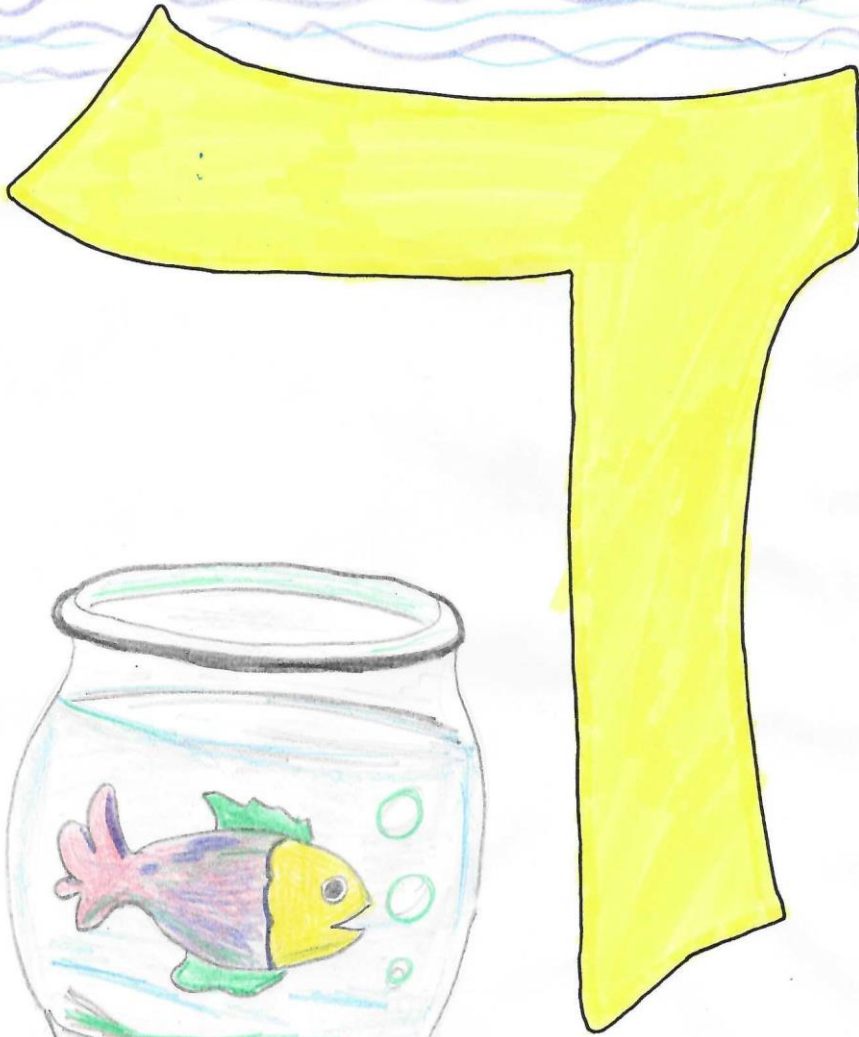
10) Jsi ben nebo bat? BEN - BAT

Příloha J – hebrejská písmenka – skládanka

Princip je stejný jako u skládanky kamarádů z přílohy E. Na zadní straně písmene je tabulka se slovy. Na každé písmeno se zezadu obtiskne tabulka se slovy (každá skupinka má stejná slova, ale jiné písmenko). Písmeno se rozstříhá. Děti jednotlivé dílky přikládají a lepí na podklad podle pádu, rodu a čísla podstatného jména.



Dalet

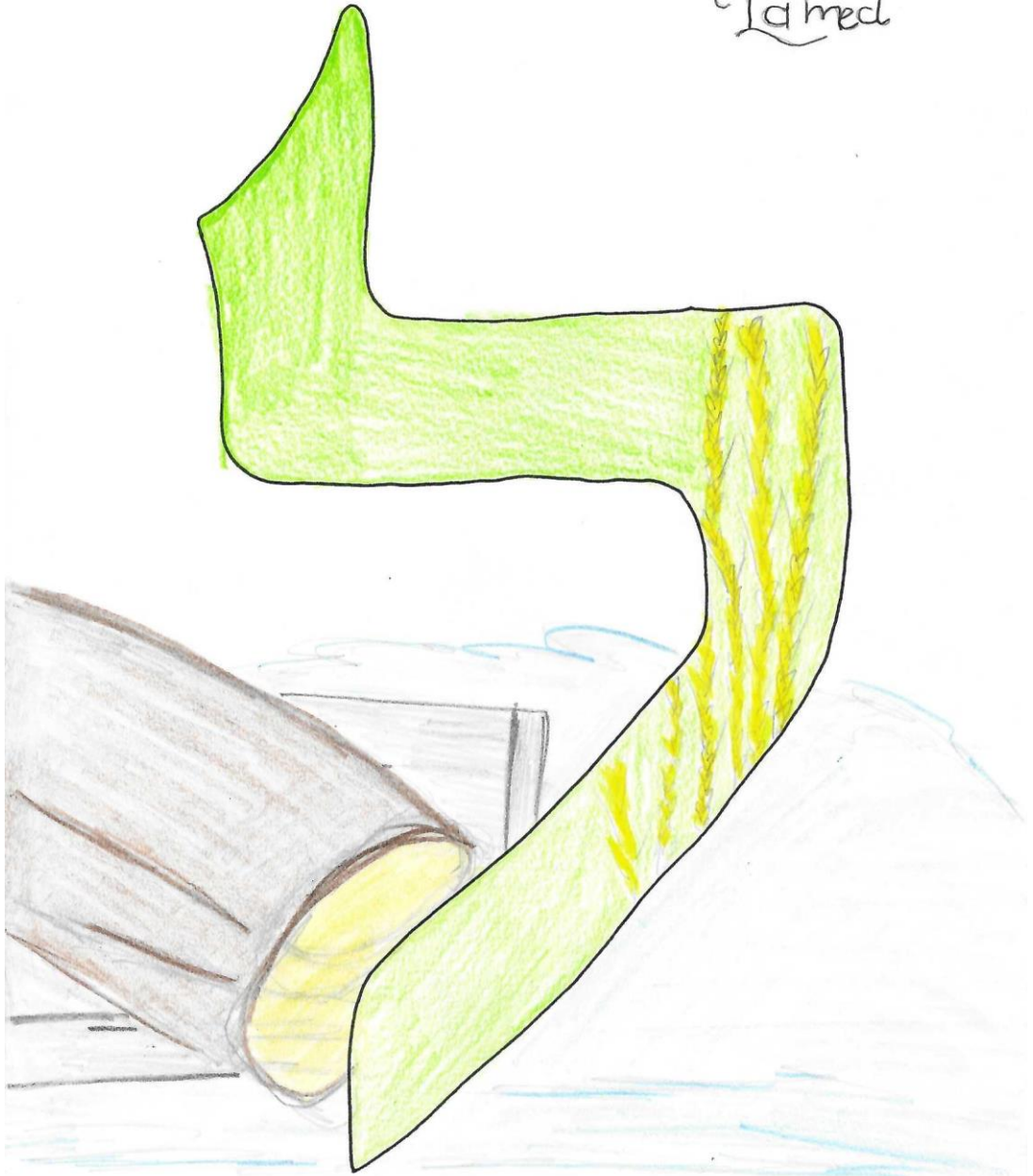


Dag

ד

Fish

Lamed

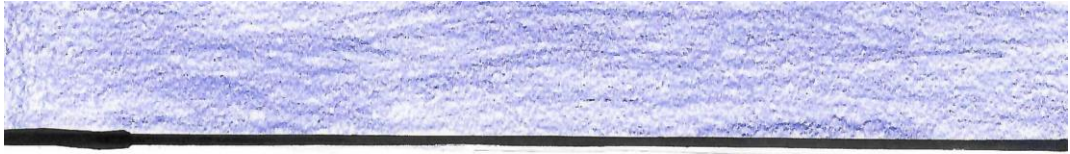


Lechem לֶחֶם Bread

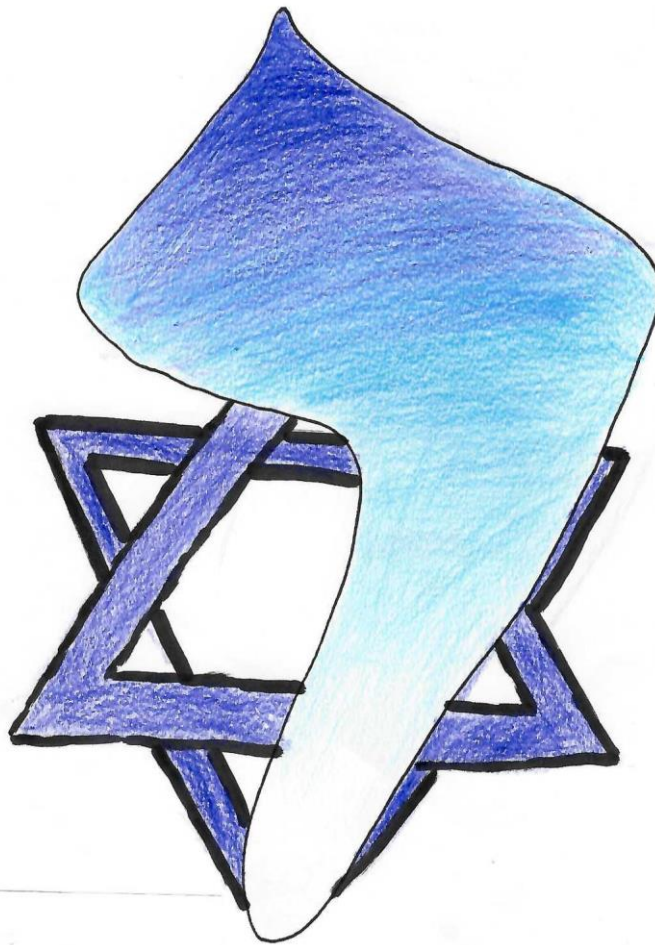
Shin



Shalom שָׁלוֹם Peace



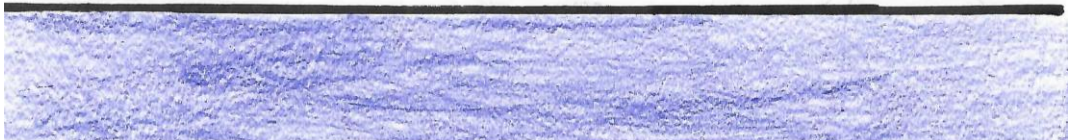
Yod



Yerushalayim

ירושלים

Jerusalem



bez Širel	v Izraeli	k chrámu
lahodný hummus	písmenka	Židé
Širel!	s dětmi	z Jeruzaléma
divné písmo	o jménech	Rubene!
skládat písničky	do třídy	s rodinou

3. pád, rod mužský, číslo jednotné	6. pád, rod mužský, číslo jednotné	2. pád, rod ženský, číslo jednotné
1. pád, rod mužský, číslo množné	1. pád, rod střední, číslo množné	1. pád, rod mužský, číslo jednotné
2. pád, rod mužský, číslo jednotné	7. pád, rod střední, číslo množné	5. pád, rod ženský, číslo jednotné
5. pád, rod mužský, číslo jednotné	6. pád, rod střední, číslo množné	1. pád, rod střední, číslo jednotné
7. pád, rod ženský, číslo jednotné	2. pád, rod ženský, číslo jednotné	4. pád, rod ženský, číslo množné

Příloha K – plakát Jeruzaléma s hebrejskými písmeny

From Israel with love
Useful words & letters

<p>Dafet</p>  <p>Das דג Fish</p>	<p>Gimmel</p>  <p>Gaviaa גביע Cup</p>	<p>Bet</p>  <p>Bagale ביגלה Bagel</p>	<p>Ayin</p>  <p>Etz עץ Tree</p>	<p>Yod</p>  <p>Yerushalayim ירושלים Jerusalem</p>	<p>Samech</p>  <p>Sira סירה Boat</p>	<p>Nun</p>  <p>Nahar נהר River</p>	<p>Reish</p> 	<p>Sadei</p>  <p>Tsabar צבר Sabra</p>	<p>Lamed</p>  <p>Lechem לחם Bread</p>	<p>Oav</p>  <p>Vered ורד Rose</p>	<p>Hey</p>  <p>Har הר Mountain</p>	<p>Kof</p>  <p>Kotel כותל Wall of Tears</p>	<p>Pe</p>  <p>Falafel פלאפל Falafel</p>	<p>Zayin</p>  <p>Zogis זוג Couple</p>	<p>Mem</p>  <p>Menora מנורה Candelabra</p>	<p>Kaf</p>  <p>Klaf קלף Scroll</p>	<p>Ayin</p>  <p>Ahava אהבה Love</p>
---	--	--	---	--	--	--	---	--	---	--	---	---	--	---	---	--	---

Příloha L – Dopis od Frederika (středa)

Ahoj kluci a holky z České republiky!

To mi ani neuvěříte, co se mi stalo.

Minulý týden jsme se s tatínkem sbalili a nasedli do vlaku směr Evropa. Hlavní cíl byl jasný, Anglie. Trvalo to příšerně dlouho, ale mnohem horší byly některé zážitky. Tak například v Damašku. Seděli jsme v první třídě a najednou přišel průvodčí a sdělil jednomu pánovi, že si musí přesednout do druhé třídy. Řek bych, že to byl Žid, protože měl na hlavě tu židovskou jarmulku. Tu už teď znám, protože v Jeruzalémě ji měl skoro každý. Pán se chvíli hádal, ale nakonec raději odešel, asi se bál. Vůbec jsem nechápal, co se děje, vždyť měl jízdenku do první třídy.

..
Chtěl jsem se ho zastat, ale taťka mě kopl do nohy a důrazně naznačil, že mám bejt zticha. Průvodčí potom prones fakt divnou poznámku, něco jako „židovskej hajzl“. Bylo mi z toho divně a fakt jsem byl rád, že nejsem Žid.

Dost se mi ulevilo, když jsme asi po čtyřech dnech dorazili do Londýna. V demokratické zemi se snad s něčím takovým už nesetkám. Vůbec to tady je moc hezký. Anglická královna, Alžběta II., totiž právě slaví narozeniny. Všude jsou vlaječky, oslavy, písničky a jedí se scony. Ty jsou tak výborný! Musíte je rozhodně ochutnat. Královna má prej i nějaký vnoučata v mém věku, ale zatím jsem viděl akorát normální děti, jak v těch svých uniformách štrádujou do školy. Pokud je potkám, určitě vám o tom napíšu!

Zatím ahoj, z Anglie srdečně zdraví Frederik ☺

Příloha M – recept Scones

SCONES (čti: skounz) - typické anglické vdolky k odpolednímu čaji

Přísady:

- 450 g hladké mouky
- 2 a půl lžice cukru
- 2 lžice prášku do pečiva
- 2 lžice rostlinného tuku
- 30 g studeného slaného másla
- 1 vajíčko
- 240 ml mléka + na potřetí
- 90 g rozinek (nemusí se přidávat)

Postup:

Připravíme se troubu – předehřejeme na 220°C. Plech vyložíme pečicím papírem.

Mouku, cukr a prášek do pečiva smícháme ve velké míse.

Do mísy přidáme rostlinný tuk a máslo nakrájené na kousky.

Rukama vše prohněteme, dokud nevznikne drobenkové těsto.

Vajíčko rozšleháme v malé mističce a přidáme mléko.

Vaječno-mléčnou směs přidáme do drobenkového těsta a hněteme, dokud nevznikne hladké těsto. Můžeme přidat rozinky.

Hotové těsto rozdělíme na 16 malých kuliček, každou o hmotnosti zhruba 60 g.

Kuličky poskládáme na plech, tak, aby měly mezi sebou dost místa. Každou kuličku dlaní mírně rozpláceme a potřeme mlékem.

Teď už můžeme vložit plech se scony do trouby. Pečeme 15 min. (Po 10 minutách můžeme scony vyndat a otočit je.)

Hotové scony necháme vychladnout a poté podáváme s máslem nebo se zakysanou smetanou a jahodovou, či jinou oblíbenou marmeládou. Zapijíme černým čajem s kapkou mléka a špetkou cukru. (Gray, 2019)

Příloha N – Dopis od Frederika (čtvrtek)

Ahoj! Jambo! Hakuna Matata!

Vítejte v Africe, kamarádi. Pardon, vím, že tu nejste, ale jsem tu já a tak se s váma zase podělím o pár zajímavostí. No jo, taťka se v Anglii dlouho nezdržel, říkal jsem vám, že je to velký cestovatel. Tak jsme sedli tentokrát do letadla a šupky dupky, už jsme tady.

Je to tu úplně jiné, než u nás v Evropě. Příroda je krásná, všude jsou pouliční trhy s vynikajícím místním ovocem (zase jsem vám poslal ochutnávku, ať ucítíte aspoň kousek Afriky ☺) a lidi jsou tu hodně veselý, možná to dělá jejich oblečení, rádi totiž nosí pestré věci.

Seznámil jsem se tu s Amaduem. Je se mnou starý a taky rád hraje fotbal. Šel jsem se s ním podívat do školy, no spíše jsme jeli, ale pak autobusu praskla pneumatika, tak jsme to raději vzali pěšo. Odpoledne jsme i s jeho kamarády z vesnice hráli různé hry, to bylo prima. Zatím je to fajn, ale na to, že si musím vodu nosit v těžkém džbánu ze studny, bych si asi musel dlouho zvykat. Kohoutek je kohoutek. Chudák Amadu.

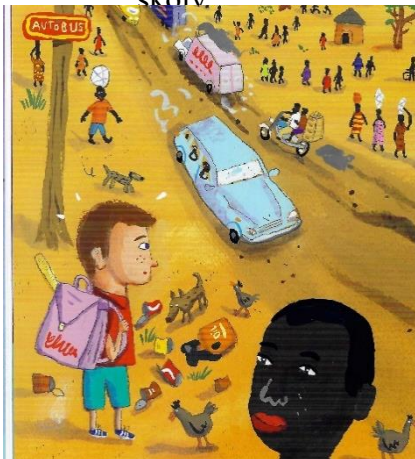
Kamarádi, ochutnejte ovoce, zahrajte a zazpívejte si, tak jako já s Amaduem!

Mějte se fajn, váš Frederik

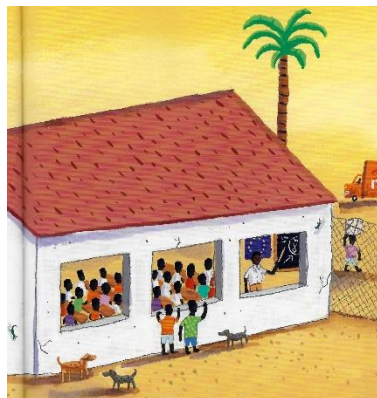
Příloha O – Amaduův den

Jednotlivé rámečky se rozstříhají. Děti je pak zkusí složit tak, jak jdou za sebou.

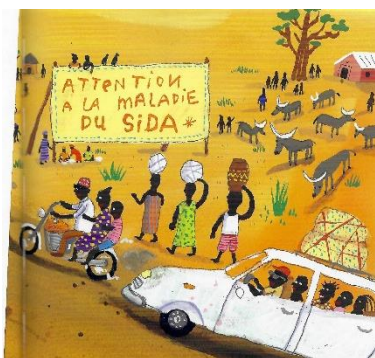
Amadu vstává a vydává se na cestu do školy.



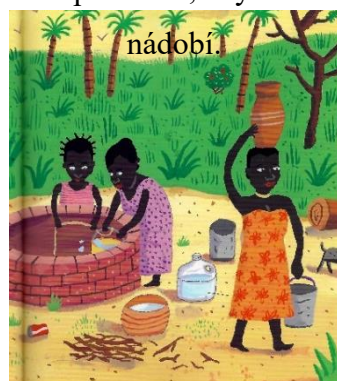
Amadu je ve škole. Děti mají novou budovu díky penězům z Evropské unie. K svačině si Amadu dává šřavnaté



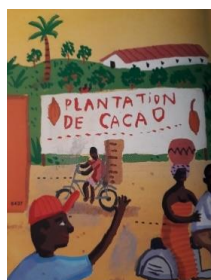
Amadu se vrací nacpaným autobusem domů. Autobusu praskne pneumatika, tak jde Amadu raději pěšky.



Maminka už chystá oběd. Po obědě musí Amadu skočit do studny s těžkým džbánem pro vodu, aby mohl umýt



Odpoledne se jde Amadu podívat za svým tátou. Pracuje na kakaové plantáži. Jsou tam i stejně staré děti jako Amadu. Jejich rodiče potřebují peníze, tak chodí místo do školy taky na plantáž.



Večer si Amadu zahraje s kamarády z vesnice ještě pár her a pak už jde spát.



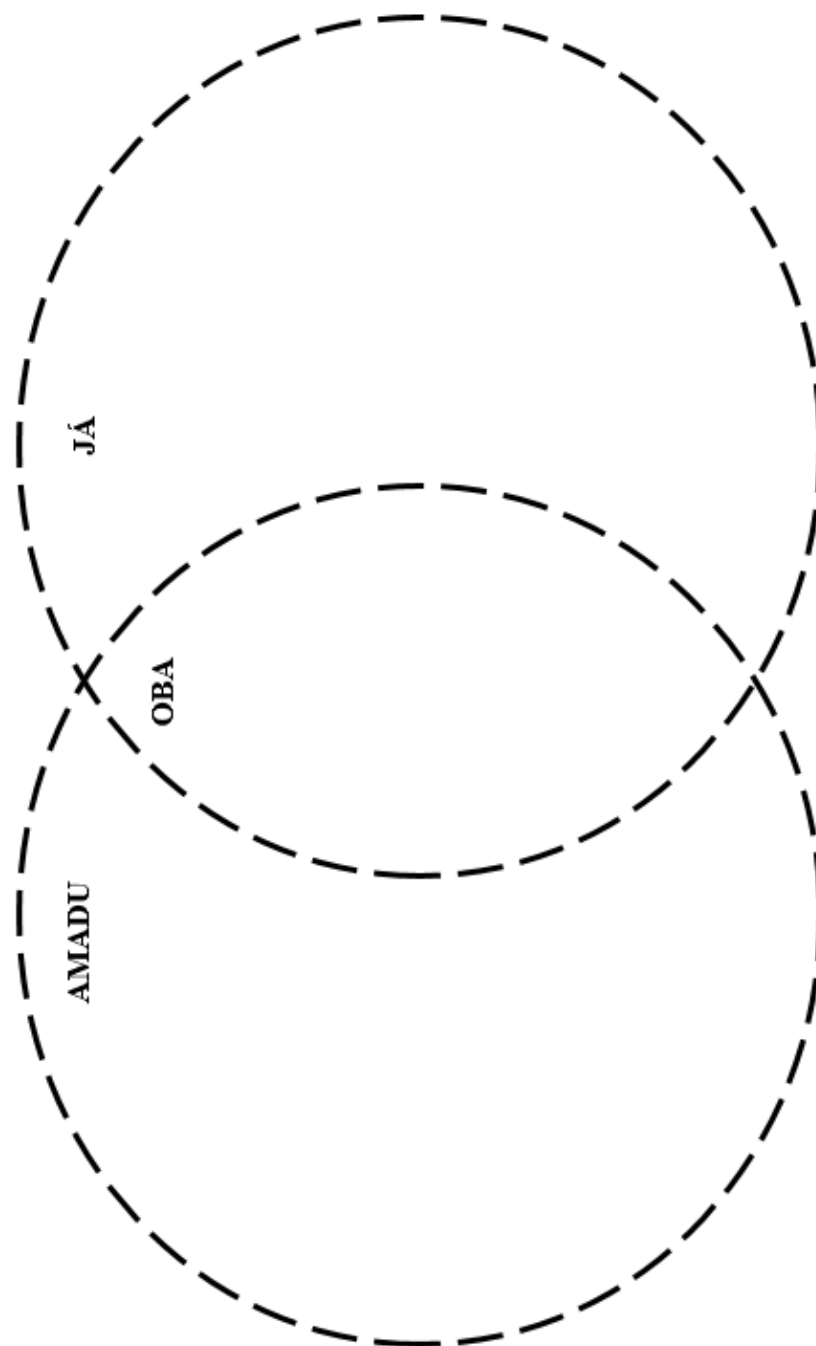
(LE FORT, MICHAUX, 2007, Matouš a Amadu)

Příloha P – Pracovní list (porovnání mého a Amaduova dne)


Jak vypadá tvůj den? Porovnej ho s Amaduovým dnem.

Do levého kroužku piš, co během dne zažije Amadu a ty ne. Do pravého kroužku piš, co během dne zažiješ ty a Amadu ne.

Do místa, kde se oba kruhy setkají (uprostřed) napiš, co zažijete během dne oba dva.



Příloha Q – text písničky Toemba



Toemba

① *Emi* *H⁷* *Emi*

Toem-ba, toem-ba, toem-ba, toem-ba, toem-ba, toem-ba, toem - ba.

Luskání $\frac{2}{4}$

Tleskání $\frac{2}{4}$

Pleskání $\frac{2}{4}$

Dupání $\frac{2}{4}$

②

la - la - la la - la - la la - la - la - la la la

③ *Ami* *Emi* *H⁷* *Emi*

la la la la la la la la la la la la la la la la.

(čteme: tomba)

Zaspívejte si písničku jako kánon.

Příloha R – Amaduovy sny a obavy (vzkazy)

<p>Přál bych si, abychom měli v domě kohoutek s tekoucí čistou vodou.</p>
<p>Mým snem je stát se lékařem, abych mohl pomáhat lidem ve vesnici. Nevím ale, jak zaplatím studia.</p>
<p>Dneska jsem dočetl Harryho Pottra v angličtině. Knížku mi poslali příbuzní z Evropy. Škoda, že tu nemáme knihovnu, půjčil bych si další knížku.</p>
<p>Maminka mě dnes překvapila mými oblíbenými africkými koblihami. Jsou malinké, bez náplně, a tak nadýchané! Připravila mi k nim i oblíbený pečený banán. Mňam!</p>
<p>Můj bratr studuje v Praze. Moc se mu tam líbí, ale občas mu někdo nadává, že je černej a nemá tam co pohledávat. Je z toho hodně smutný. Bojím se kvůli tomu jet za ním, protože naše černá pleť je hned poznat, a tak každý hned vidí, že jsme cizinci.</p>
<p>Přál bych si kolo. Nemusel bych jezdit do školy přecpaným autobusem, ani chodit pěšky. Nedá se tady ale sehnat.</p>
<p>V neděli jsme byli v kostele. Zpívali jsme tak nahlas, a tak vesele, že jste nás snad museli slyšet až u vás v Čechách.</p>

Příloha S – Dopis od Frederika (pátek)

Ahoj lidi!

Tak a je to tady. Včera nám tatínek oznámil, že na chvíli necháme cestování, za to se odstěhujeme do Čech. Trochu z toho mám bobky.

Maminka je sice Češka, ale stejně je slyšet, že mám německý přízvuk. Děti to ve škole určitě poznají. Myslíte, že se se mnou budou kamarádit, když budu cizí? Jo a věděli jste, že u vás v Čechách žije 582 336 cizinců? Jsou to různé menšiny. To jsou skupiny lidí, který jsou nějak jiný, než většina obyvatel. Například Vietnamci, Němci, Poláci a tak. Ale menšina jsou prý i křesťani nebo muslimové nebo jiný náboženský skupiny.

Mám z toho v hlavě trochu zmatek. Každopádně budu asi součástí takový menšiny, ale doufám, že se zapojím a nebude to moc poznat. Není u vás na škole místo? Že bych se nastěhoval k vám, když už vás trošku znám... To by bylo super! ☺ Nebo by vám to vadilo, protože jsem cizinec?

Budu moc rád, když mi pošlete taky nějakou zprávu nebo dopis!

Moc vás zdravím, váš Frederik

Příloha T – Menšiny v České republice

KŘEŠŤANÉ (katolíci)	Židé	NĚMCI	VIETNAMCI
1 047 942 osob v ČR	1 891 osob v ČR	20 861 osob v ČR	61 844 osob v ČR
posmrtný život, víra, křesť	jarmulka, hebrejščina, košer jídlo	Dankeschön! ☺	Cam on rat nhieu! (Děkuji pěkně!)
věří v Boha, Ježíše Krista a jeho ukřižování, čtou si z Bible	modlí se v Synagoze	odpoledne si rádi dají <i>Kaffeetrimken</i> , to znamená, že si posedí u šálku kávy a dobrého koláče	vyjadřují úsměvem nejen radost, ale i smutek, nebo trapnou situaci
slaví Velikonoce, kdy byl Ježíš ukřižován a poté vzkříšen	slaví svátek Chanuka (svátek světel), neslaví Vánoce ani nedostávají dárky	slaví Vánoce stejně jako Češi, mají stromeček, dávají si dárky, ale nejedí kapra	tradiční rodiny neslaví narozeniny ani svátky (jmeniny), neslaví Vánoce
chodí v neděli do kostela	v sobotu (o šabat) nesmějí nic dělat	jsou velmi podobní českému obyvatelstvu, vzhledově i chováním	milují jarní rolky a sójovou omáčku

Příloha U – Jak se zachováš?

<p>Anička je věřící a s rodiči chodí každou neděli do kostela. Víra je pro ni hodně důležitá. Dneska ráno jí spolužák řekl, že jí je víra k ničemu a že je hloupá.</p>				
nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci

<p>Tien je Vietnamka, ale narodila se už v České republice a umí výborně česky. Dneska ji kamarádky Emma a Věra pozvaly na narozeninovou oslavu.</p>
--

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci
---------------------------------	---	--	--	--

Thomas pochází z Německa. O víkendu byl na výletě u příbuzných a přivezl svým spolužákům z Německa čokolády. Spolužáci byli nadšení a ptali se, zda by mohli jet někdy s ním do Německa.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci
---------------------------------	---	--	--	--

Jonáš je desetiletý normální kluk, který miluje fotbal. Pochází z křesťanské rodiny, kde jsou zvyklí se před jídlem modlit a poděkovat za jídlo. Jeho spolužáci to o něm vědí, a tak jim nevadí, že má biblické jméno, ani že se v jídelně občas krátce modlí a děkuje za jídlo.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci
---------------------------------	---	--	--	--

Dan má českou maminku a vietnamského tatínka. Cestou domů ho zastavili kluci ze školy, strkali do něj a nadávali, že tady žádné Vietnamce nechtějí, ať táhne pryč.

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci
------------------------------	---	--------------------------------------	--	---

Sára je Židovka. Její rodiče jsou ortodoxní Židé, proto Sára nesmí jíst některá jídla ve školní jídelně. Dneska, když procházela kolem spolužáka Petra s jiným jídlem, stalo se to, co se stává často. Petr křičel „Fuuj, měla by jíst to stejný co my!“

nesouhlasím, zakročil/a bych	nesouhlasím, ale bál/a bych se zakročit	je to normální situace, nevadí mi to	souhlasím, taky bych se tak zachoval/a	souhlasím, také bych chtěl/a zažít tuto situaci
---------------------------------	---	--	--	--

Příloha č. 5 – Seznam grafů

Graf 1: Podíl národnostních menšin na celkovém počtu cizinců v ČR

Graf 2: Počet příslušníků jednotlivých národnostních menšin

Příloha č. 6 – Seznam obrázků

- 1 Nachystaná tabule
- 2 Dopis od Frederika
- 3 Tvorba myšlenkové mapy
- 4 Ukázka myšlenkové mapy
- 5 Pracovní list *Jiná národnost – jiné jméno*
- 6 Pracovní list *A kdo jsi ty?*
- 7 Výsledek hlasování – Raphael
- 8 Výsledek hlasování – Ava
- 9 Leporelo – pondělí
- 10 Leporelo – pondělí
- 11 Výstavka na tabuli
- 12 Otázky k videu
- 13 Ochutnávka hummusu – dívky
- 14 Ochutnávka hummusu – chlapci
- 15 Pracovní list *Širel* (přední strana)
- 16 Pracovní list *Širel* (zadní strana)
- 17 Skládání písmene
- 18 Výstavka na tabuli
- 19 Píšeme hebrejsko-česky
- 20 Leporelo – písmeno gaviaa
- 21 Leporelo – písmeno mem
- 22 Leporelo – písmeno dag
- 23 Leporelo – písmeno pe
- 24 Špatná legrace
- 25 Dobrá legrace
- 26 Příprava sconů podle receptu
- 27 Scones po upečení
- 28 Leporelo – středa
- 29 Leporelo – středa
- 30 Leporelo – středa
- 31 Leporelo – středa

- 32 Zkoušení afrických oděvů
- 33 Zkoušení afrických oděvů
- 34 Můj a Amaduův den – Vennovy diagramy
- 35 Můj a amaduův den – Vennovy diagramy
- 36 Leporelo – čtvrtek
- 37 Leporelo – čtvrtek
- 38 Leporelo – čtvrtek
- 39 Leporelo – čtvrtek
- 40 Křížovka na tabuli
- 41 Menšiny v České republice
- 42 Čtení a hlasování
- 43 Čtení a hlasování
- 44 Jak se zachováš? – Dan
- 45 Jak se zachováš? – Thomas
- 46 Jak se zachováš? – Tien
- 47 Jak se zachováš? – Anička
- 48 Jak se zachováš? – Jonáš
- 49 Jak se zachováš? – Sára
- 50 Dopis od Mariky
- 51 Dopis od Nikol
- 52 Dopis od Pavla
- 53 Leporelo – pátek
- 54 Leporelo – pátek
- 55 Leporelo – pátek
- 56 Leporelo – pátek