

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Kulturní antropologie



MULTIKULTURALISMUS VE ŠKOLNÍ PRAXI

Diplomová práce

Vypracovala: Bc. Barbora Viktorová

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem veškerou použitou literaturu uvedla v seznamu literatury.

Dne:.....V Olomouci

Podpis:

Velké poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Andree Preissové Krejčí, Ph.D., za trpělivost a cenné odborné rady. Také bych chtěla poděkovat ostatním členům týmu (jmenovitě Martina Cichá, Jana Máčalová, Michal Prokeš, Michaela Roubínková, Blanka Morvacová), kteří se podíleli na sběru a analýze dat, bez nich by tato diplomová práce nevznikla. Je potřeba zdůraznit, že až v kontextu komplexních výsledků publikovaných v odborných článcích vzešlých z tohoto výzkumného šetření, výsledky dostávají ještě jeden, kontextově podstatný rozměr. Velké poděkování také patří pedagogům, kteří byli ochotni s námi hovořit a poskytl tak cenné informace.

Zpracování diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum (IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“) udělené roku 2014 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Anotace

Multikulturalismus a také multikulturní výchova je v současnosti velice aktuální téma. V této diplomové práci představím výzkumné šetření zaměřené na postoje pedagogů právě k multikulturalismu a multikulturní výchově, protože jejich pohled na tuto problematiku považuji za důležitý. V první části zmíním teoretická východiska. Zaměřím se na rozbor multikulturalismu českými odborníky – především na kritickou reflexi. Poté se budu věnovat tomu, jak je multikulturní výchova ukotvena vládními dokumenty o vzdělávání. Následně představím metodologii kvalitativního výzkumného šetření. V poslední části diplomové práce se budu zabývat interpretací výsledků výzkumného šetření. Mezi důležitá zjištění patří například to, jak pedagogové nahlíží na Romy, nebo že svůj vliv na žáky v oblasti postojů velice podceňují. Multikulturní výchovu považují za přínosnou, nicméně jejímu naplňování ve výuce nevěnují dostatek prostoru, z důvodů omezené časové dotace.

Klíčová slova

Multikulturalismus, multikulturní výchova, základní a střední vzdělávání, pedagogové, postoje

Annotation

These days, multiculturalism and multicultural education is very important topic. In this work I introduce a research focused on teacher's attitude to multiculturalism and multicultural education, because I consider important their perspective on this issue. The first part will offer theoretical solutions. I will focus on the analysis of multiculturalism by Czech experts - especially for their critical reflection. I will then discuss how multicultural education is anchored in government documents on education. Then, I present the methodology of qualitative research. In the last part of this thesis I will deal with the interpretation of the results of the research. Among the key findings include how teachers viewed the Roma, or that their influence on students in their attitudes greatly underestimated. Multicultural Education deemed beneficial, however, its successful implementation in the classroom does not devote enough space, owing to the limited time allocated.

Key words

Multiculturalism, multicultural education, elementary and secondary education, educators, attitudes

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Teoretická východiska: Multikulturalismus.....	9
2.1. Vymezení pojmů.....	10
2.2. Multikulturalismus ano nebo ne? A jak?	14
2.3. Multikulturalismus v České republice	17
3. Multikulturní výchova a její ukotvení ve vzdělávání v ČR	19
3.1. Bílá kniha.....	21
3.2. Rámcový vzdělávací program.....	22
3.2.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	22
3.2.2. Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a střední školy	23
3.3. Multikulturní výchova a možnosti jejího naplňování ve výuce	25
3.4. Romští žáci a multikulturní výchova	27
4. Shrnutí.....	28
5. Popis projektu „Multikulturalismus v pedagogické praxi? Rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“	29
6. Metodologie výzkumu	31
6.1. Obecné cíle výzkumu.....	31
6.2. Kvalitativní část výzkumného šetření	32
6.3. Polostrukturované rozhovory	33
6.4. Výběr vzorku respondentů.....	34
6.5. Analýza a interpretace dat.....	35
6.6. Kategorie.....	37
6.6.1. Multikulturní výchova.....	37
6.6.2. Romové ve vzdělávání	38
6.6.3. Mimoškolní vlivy	38
7. Interpretace výsledků výzkumu	40
7.1. Multikulturní výchova	40
7.2. Romové a škola.....	49
7.3. Mimoškolní vlivy	54
8. Závěr	60
9. Seznam použitých zdrojů	63
9.1. Seznam použité literatury.....	63
9.2. Seznam použitých internetových zdrojů	65

1. Úvod

Tématem multikulturní výchovy na základních a středních školách jsem se zabývala již ve své bakalářské práci. V průběhu magisterského studia jsem se podílela na realizaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření, a to v rámci projektu IGA_FF_2014_099 – „*Multikulturalismus v pedagogické praxi : Rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?*“ Zabývala jsem se zejména analýzou kvalitativních dat a z tohoto projektu vznikla i má diplomová práce. Myslím, že právě v úvodu je na místě poděkovat ostatním členům týmu, kteří se na realizaci výzkumného šetření podíleli a napomohli tak k získání dat, která jsou stěžejní pro tuto práci.

Multikulturní výchovu a její vnímání pedagogy považují v současnosti za velice aktuální téma. Nejen v odborném diskurzu, ale také v laické diskuzi je multikulturalismus velmi skloňované téma, a to především v souvislosti se současnou situací v české společnosti v návaznosti na tzv. „uprchlickou krizi.“ Při prohlížení různých internetových fór a diskuzí člověk nabývá pocit, že multikulturalismus je politická idea, kterou se tady někteří političtí činitelé snaží zavádět, ale dle mého názoru při tomto pohledu uniká úplný základ. Multikulturalismus jakožto stav společnosti, kde nežijí lidé jako podle šablony, jeden jako druhý, všichni podle stejné „kultury“. Podle mne multikulturalismus především znázorňuje rozmanitost jak jednotlivých lidí, tak skupin, které mají různé ideály, různý pohled na svět, mají samozřejmě také různou kulturu a co je důležité, tak obývají společný prostor, kde tyto menší či větší odlišnosti vyvstávají na povrch. Nemusíme se stěrat s naprosto odlišnou kulturou, s lidmi, kteří hovoří jiným jazykem a vyrůstali v jiné zemi, abychom žili v multikulturní společnosti. Stačí, aby náš soused byl homosexuál, či vegetarián a už pro nás jeho styl života a „kultura“, kterou žije, může být stejně odlišná jako by tento soused byl Vietnamec. Tento základní prvek multikulturalismu se z dnešních diskuzí často vytrácí. Česká společnost je stále velmi homogenní, a ne úplně vstřícná i malé jinakosti, a možná proto je náročné si uvědomovat vnitřní rozdílnost i potřebu hovořit o vzájemném soužití, tak aby zde nebyl nikdo utlačován. A pokud vynecháme rodinu, tak škola je jistě jeden z velmi důležitých zdrojů informací o světě a společnosti, ve které se žák nachází. Ve škole se může žák poprvé setkat právě s jinakostí, a je tedy potřeba se zabývat v rámci výuky i tímto. Osoba učitele může být v některých ohledech dokonce klíčová, a to například

v utváření a korigování vztahů ve třídě či nahlížení žáků na sebe samé v rámci kolektivu. Učitelé mají na své žáky vliv, i když si to nemusí uvědomovat, a mohou hrát obdobnou roli, jako například rodina, nebo média. Nelze zapomínat, že mezi učitelem a žáky panuje sociální interakce, během které může docházet, a dochází, také k výměně hodnot.¹

A právě proto mě multikulturní výchova zajímá zejména z pohledu samotných vyučujících. Žáci by se skrze ni neměli učit jenom o tom, kdo je odlišný, jak a proč. Ale za nejdůležitější prvek multikulturní výchovy považují vzájemnou toleranci, respekt a úctu, a to nejen k těm, co jsou v určitém ohledu odlišní, ale i k těm kteří žijí vedle nás bez povšimnutí a hlavně k sobě samým, jako k bytostem, které mají moc dotvářet sociální realitu kolem sebe. Stále mám víru, že vyučující skrze multikulturní výchovu, pokud je vyučována s citem a přehledem, mohou napomoci uvědomění, že i jedinec může přispět k tolerantnější a spokojenější společnosti, která je solidární k těm, kteří potřebují pomoci, a zároveň má úctu k těm, kteří se jí snaží vést v nejširším slova smyslu. Asi tyto mé myšlenky zní velmi idealisticky, ale právě proto je myslím zřetelné, proč mě toto téma zajímá a zabývám se jím.

Cílem mé diplomové práce je zodpovědět výzkumné otázky, které jsme si stanovili v rámci kvalitativní části kombinovaného výzkumného šetření. Za důležité považuji představit, z jakých teoretických zdrojů vycházím. Proto se v první části práce budu věnovat vymezení pojmu multikulturalismus, také tomu, jak je s tímto pojmem v současnosti nakládáno v odborné literatuře. Představím základní body kritického pohledu na myšlenky multikulturalismu. Přestože je považuji za přínosné, protože mohou otevírat důležitá témata ve společnosti, uvědomuji si, že je potřeba kritického náhledu, tak aby bylo možné tyto myšlenky dále rozvíjet. Poté se budu věnovat vymezení multikulturní výchovy ze strany vládních dokumentů o vzdělávání. V krátkosti se tedy zaměřím na to, jak a proč je multikulturní výchova zařazena do rámcových vzdělávacích programů. Poté již navážu praktickou částí diplomové práce, ve které představím jak samotný projekt, tak metodologii výzkumu, a hlavně také představím výsledky kvalitativní části výzkumného šetření.

¹ PROKEŠOVÁ, Miriam. *Sociální interakce vztahu učitel žák*. Ostravská univerzita v Ostravě, katedra pedagogiky, 2005. s. 10.

2. Teoretická východiska: Multikulturalismus

Multikulturalismus, ve smyslu politické nebo společenské ideje, sklízí v poslední době mnoho kritiky a společenská debata ohledně tématu soužití kultur zdá se být vyostřená. Současná „uprchlická krize“, vytvořila spoustu „odborníků“ na multikulturalismus, především tedy kritiků. Situace není vůbec jednoduchá, zorientovat se v ní zabere opravdu mnoho úsilí. Multikulturalismus ale není nic nového. Je mnoho odborníků, kteří se touto tematikou zabývali opravdu do hloubky z různých pohledů. Proměna společnosti, prolínání světů, globalizace a všudypřítomná blízkost jinakosti, způsobená také zvýšenou mírou migrace, má za následek, že téma soužití je stále velice aktuální. Není možné se z tohoto procesu vymanit, proto je důležité multikulturalismus neztracovat, přijímat kritiku a snažit se s ní dále pracovat. Ačkoliv se může zdát, že dosavadní snahy situaci soužití kultur řešit selhaly, je důležité se snažit dál, hledat nové přístupy a možnosti, jak napomoci klidnému, rovnoprávnému soužití bez nebezpečných konfliktů.

V této části diplomové práce představím myšlenky především českých odborníků, kteří se tématu multikulturalismu věnovali, či věnují, a to z pohledu různých oborů. Představím tak teoretická východiska, která jsou důležitá nejen pro výzkum, který představím níže, ale také pro mě jako pro člověka, kterému je základní myšlenka multikulturalismu blízká. V první řadě ale považuji za nutné vymezit pojmy, které s tématem úzce souvisí.

2.1. Vymezení pojmů

Kultura

Multikulturalismus je složenina dvou slov – multi a kultura. První z nich můžeme bezproblémově chápat jako mnohost. To ovšem neplatí o pojmu kultura. Pojem kultura je jedním z nejproblematictějších a nejkompexnějších pojmů, který může mít v rámci nejen různých oborů, ale také různých teorií různé odlišné významy. Z nejobecnějšího hlediska se tento pojem rozděluje na dva významy – axiologický, tedy hodnotící, spojený především s uměním, a antropologický – tedy zahrnující všechny nadbiologické prostředky a mechanismy, jimiž se člověk adaptuje na vnější svět a stává členem společnosti.² Je zřejmé, že pro tuto práci bude důležité antropologické pojetí kultury. Murphy ve svém úvodu do *Kulturní a Sociální Antropologie* vymezuje pojem kultura jako *celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti. Tyto významy, hodnoty a normy se předávají z generace na generaci.*³ Ačkoliv je tato definice velmi stručná, vyjadřuje základní vymezení pojmu tak, jak jej budu nadále používat já ve své práci. Skupiny příslušníků k určité kultuře budu nazývat také jako určitou kulturu. Uvědomuji si, že přesně ohraničené kultury, jakožto skupiny lidí, ve skutečnosti jen stěží nalezneme. Na každého člověka působí vnější prostředí a v současném globalizovaném světě se hranice mezi jednotlivými kulturami stírají. Kultura je totiž dynamická, stále se rozvíjí. Je důležité si také uvědomit, že kultura je naučená.

Etnicita

Další z pojmů, který velmi úzce souvisí s multikulturalismem a je také problematický, je etnicita. Etnikum je dle Antropologického slovníku „*stabilní seskupení lidí, sdílející společný historický osud. Taková seskupení lidí se vyznačují jednotností určitých reálných příznaků, které se odráží ve společenském vědomí. Sjednocujícími rysy mohou být jazyk nebo náboženství, nicméně v demografické praxi je určujícím znakem etnické sebeuvědomění, které se projevuje v sociálních*

² HORÁKOVÁ, Hana. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 65.

³ MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. s. 32.

poměrech, v politických akcích nebo třeba v kulturních preferencích.“⁴ Dle Thomase H. Eriksena etnicita vyjadřuje aspekt sociálního vztahu mezi osobami, které se vzájemně pokládají za odlišné. Tedy ji lze definovat jako sociální identitu, která je podmíněna interakcí dvou skupin.⁵ Etnicita je navíc dle Eriksena vyjednávaná, je situační. Záleží tedy na kontextu situace a každý jedinec tak může manipulovat se svou identitou nejen sociální, ale také etnickou.⁶ V České republice jsou nejvýraznější etnickou skupinou Romové. V tomto případě se ve výzkumech, literatuře, ale také laickém diskurzu pracuje často s etnicitou připsanou. Tedy jednotlivci jsou na základě určitých antropologických znaků zařazeni do určitého etnika, aniž by byli s tímto sami konfrontováni a sami se tak vůbec vnímat nemusí. Na tento problém poukazyval Alexander Mušinka na konferenci „Aplikovaná antropologie ve veřejném prostoru“ v Praze, která se konala 18.- 19.9. 2015 již jsem se účastnila.

Národ

Podle velkého sociologického slovníku je za národ považováno společenství lidí, které vzniklo na podkladě společného jazyka, kultury, historického vývoje i psychického založení.⁷ Tato definice kombinuje tři typy kritérií, které musí určité společenství splňovat, abychom jej mohli považovat za národ. Je to kritérium kultury, podmínka společného jazyka, společného náboženství či společné dějinné zkušenosti. Dalším je kritérium politické existence – tedy národ má vlastní stát nebo autonomní postavení v mnohonárodnostním státě. Poslední je psychologické kritérium, kdy jednotlivci v rámci národa sdílí společné vědomí o příslušnosti k danému národu.⁸ Jednotlivá kritéria se mohou projevovat slaběji, jiná silněji, některá dokonce mohou chybět. Především v různých kulturních kontextech může národ představovat rozlišný koncept na základě jeho vývoje.

Rasa

⁴ MALINA, Jaroslav. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, c2009. s. 1121.

⁵ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 37.

⁶ Tamtéž, s. 65.

⁷ *Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 669

⁸ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. s.27.

Ve většině současné antropologické literatury je pojem rasa, jakožto biologická rozlišnost mezi lidskými skupinami, již překonán. Na základě zkoumání moderní genetiky můžeme říci, že se již nejedná o vědecký pojem. A to protože mezi lidmi vždy docházelo ke křížení v takové míře, že rozlišovat a ohraničovat jednotlivé rasy ztrácí smysl. Dalším důležitým faktorem je, že genetická variabilita mezi jednotlivci v rámci jedné „rasy“ je vyšší než systematická variabilita mezi jednotlivými „rasami“. Třetím důvodem, proč již nadále užívání pojmu rasa ztrácí smysl, je dle Eriksena to, že člověka a jeho charakterové vlastnosti, mnohem více utváří kultura než jeho genetické predispozice.⁹ Rasa je tedy pouze konstrukt. Ve svém článku *Rasa jako rasistický konstrukt*, Gerlinda Šmausová vysvětluje, že „*Rasy nikdy nebyly chápány pouze jako „horizontální“ multikulturní rozlišení lidských skupin, ale jako hierarchická kategorizace, na jejímž vrcholu stojí „bílá rasa“.*¹⁰ Požaduje tedy, aby tento pojem nesoucí s sebou určité konotace, které mohou být i nevědomé, byl ze sociálněvědného diskurzu vyloučen nebo alespoň kriticky nahlížen. Představa lidských ras je již dávno překonaná, ale nadále se můžeme setkávat s představami o rozlišných lidských rasách mezi lidmi.

Multikulturalismus

Multikulturalismus je stav společnosti, ve které vedle sebe žijí lidé z různého socio-kulturního prostředí. Tito lidé mají své specifické tradice, hodnoty a postoje, ale také svůj specifický systém institucí. V tomto pojetí by multikulturalismus znamenal pouze existenci několika kultur vedle sebe, což automaticky nepředpokládá přítomnost vzájemné tolerance a respektu. Za multikulturalismus můžeme také považovat proces, při kterém dochází k vzájemné výměně kulturních atributů, dochází také ke vzájemnému ovlivňování a vytváření nových kulturních systémů. Dále je to vědecká teorie, která se zabývá právě různými aspekty těchto socio-kulturních rozdílností. Jako vědecká teorie zkoumá odlišné náhledy na svět, to jak je pojímána skutečnost, srovnává také různé vzorce chování, komunikační kódy a kulturní rozdíly. Tyto aspekty vnímá jako výsledek specifické adaptace společností

⁹ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 23.

¹⁰ ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. *"Rasa" jako rasistická konstrukce*. Sociologický časopis. Praha:

Sociologický ústav AV ČR, 1999, (Vol. 35), s. 438. Dostupné z:

http://www.studovna.antifa.cz/sites/default/files/02_smausova_rasa_jako_rasisticka_konstrukce.pdf

na nová prostředí. Multikulturalismus se dá také brát jako společný cíl, jako společné úsilí vytvořit fungující pluralitní společnost, která zahrnuje rozdílné socio-kulturní skupiny. Zde se klade za cíl soužití, které je založeno na principech tolerance, rovnosti, respektu, dialogu a spolupráce. A právě zde, do takto definovaného multikulturalismu bych zařadila multikulturní výchovu, kterou se budu dále zabývat.

11

Dle Tomáše Hirta má multikulturalismus tři dimenze. První je deskriptivní dimenze, tedy popis stavu společnosti, kde jsou kulturní rozlišnosti nadřazeny jiným typům sociální diference. Další dimenze je normativní. Multikulturalismus coby normativně-etický přístup by měl, na základě poznatků o stavu multikulturní společnosti, přicházet s vhodnými způsoby řešení konfliktních situací a nalézat kompromisy, tak aby bylo soužití co neklidnější. Třetí dimenze je pak praktická, tedy přenášení teorie do praxe. Jedním z možných způsobů je multikulturní výchova, ale patří zde také veřejná politika, legislativní opatření či činnost médií.¹²

Z antropologického hlediska můžeme klasický multikulturalismus hodnotit jako koncept, který přikládá zásadní význam kulturním rozdílnostem. Tím, že především poukazuje na rozdílnosti, si vysloužil pojmenování diferenční multikulturalismus. Oproti tomu stojí kritický multikulturalismus, který odmítá ke kulturám přistupovat, jakožto k izolovaným a unifikovaným entitám.¹³

¹¹ BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002. s. 11-12

¹² JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Editor Tomáš Hirt. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 50-53.

¹³ CICHÁ, Martina. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 39.

2.2. Multikulturalismus ano nebo ne? A jak?

Čeští autoři se shodují na tom, že pojem multikulturalismus, je velice módní, nicméně jeho jasné vymezení není vůbec jednoduché, ba naopak. Může se jednat o ideologii, koncept, princip, diskurz, hnutí, systém hodnot, postoj či problém.¹⁴ Také například může působit jako neškodná výzva k toleranci, ale i jako sociální experiment, projekt či strategie, která upřednostňuje pestrost hodnot, norem a idejí před kulturní homogenitou. Spíše než teorií je tedy multikulturalismus schématem či modelem společenské situace.¹⁵ Již vymezení pojmu je problematické, opět se zde setkáváme s mnohostí významů jako je tomu u pojmu kultura.

Dle Tomáše Hirta je multikulturalismus chápán jako politika, která je založena na takovém typu reprezentace společenské situace, kdy se vyjevuje především kulturně-skupinová příslušnost oproti různorodým potřebám jedinců a rodin, kteří na základě své příslušnosti mohou být znevýhodňováni. Tento koncept je, dle autora, potřeba přehodnotit, tak aby identita člověka byla jeho svobodnou volbou, namísto toho, aby mu byla předepsána ze strany druhých.¹⁶

Podle Jiřího Přibáně „*multikulturalismus jako harmonické soužití vzájemně emancipovaných kultur není možné*“¹⁷ Je nutné si uvědomit, že některé aspekty jednotlivých kultur jsou vzájemně neslučitelné. Pokusy o univerzalistické řešení a univerzálně, multikulturně založenou morálku jsou nereálné, už jen z toho prostého důvodu, že kultur je opravdu velké množství. Proto je důležitá politická autorita, která ale přichází s mocenským řešením a vychází, ať vědomě či nevědomě, z určitého kulturního prostředí. Je tedy potřeba si uvědomit, že mezi kulturami v rámci multikulturní společnosti existuje nerovnost.¹⁸

Nedostatky či limity v pojetí multikulturalismu jakožto směru, který ovlivňuje myšlení a jednání předních evropských politikům, vidí také Michal Hauser a shrnuje je ve třech bodech. A to, že multikulturalismus nenabádá přemýšlet nad jeho

¹⁴ JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Editor Tomáš Hirt. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 9.

¹⁵ HORÁKOVÁ, Hana. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 202-203.

¹⁶ JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Editor Tomáš Hirt. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 70-71.

¹⁷ PŘIBÁŇ, Jiří. *Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Post (Sociologické nakladatelství). s. 28.

¹⁸ Tamtéž, s. 21-29.

vztahem ke globalizaci a k evropské kultuře. Vystupuje jako něco ahistorického a nadkulturního, ačkoliv tomu tak není. Stále vychází z hodnot západní civilizace a tak, v rámci multikulturního soužití netoleruje to, co se v rámci hodnot západní civilizace jeví jako porušování lidských práv (zahalování žen, obřízka,...). Za druhé, autor poukazuje na problematické pojmání kulturní identity člověka, jehož identita je redukována právě pouze na etnickou, národní či kulturní. Jedinec se tak sevrkává pouze na svou kulturní identitu a jeho individualita je potlačena. Toto pojetí může v rámci soužití působit kontraproduktivně, pokud je někdo z vnějšku tlačěn k tomu, aby si uchovával své původní tradice a hodnoty, ačkoliv by se sám chtěl integrovat či úplně asimilovat do společnosti, je mu to pak znesnadňováno. Třetí výtky pak úzce souvisí s druhou, a to že v rámci myšlení v multikulturním rámci jsou kultury nějak vymezeny, ale nejsou poznány do hloubky, což je jeden z hlavních požadavků pro to, abychom něco pochopili a na základě toho pak tolerovali a respektovali.¹⁹

Moderní pojetí kultury, tak jak je chápána právě v konceptu multikulturalismu, může sloužit jako politicky přijatelný eufemismus pro rasu. V současnosti tak může být přímo dominantní formou rasismu. Pojem rasa se stal tabu, ale bez větších problémů jej nahradil pojem kultura, který může být chápán jako prvořadý atribut lidských skupin.²⁰ Můžeme tedy hovořit o kulturním rasismu nebo také novém rasismu. Princip je v podstatě stejný, v tomto případě není nositelem neměnných vlastností a charakteristik dané skupiny lidí rasa, ale kultura. A na základě představy o neměnnosti těchto atributů, lze určit, která kultura je nadřazenější jiné.

Dle Hany Horákové multikulturalisté touží po tom, aby byly jednotlivé kultury ukotvené, ohraničené a aby si každý opatřil svou vlastní kulturní identitu. Ve výsledku tímto vyvolávají umělé vytváření kulturních diferencí. Pokud příslušníci jednotlivých skupin přijmou tyto diferenční charakteristiky a internalizují si je, pak nastává situace, kdy tato skupiny jsou marginalizovány a ostrakizovány.²¹

Pojem multikulturalismus byl zaveden v 60. letech 20. století a od té doby je vykládám mnoha způsoby, ale především vznikl jako reakce na kulturní rozmanitost a kulturní potřeby hlavně nezápadních migrantů. Výsadní místo získal v Kanadě a

¹⁹ HAUSER, Michal. Limity multikulturalismu. *Sdružení pro levicovou teorii* [online]. [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: http://www.sok.bz/index.php?option=com_content&task=view&id=217

²⁰ HORÁKOVÁ, Hana. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 203-204.

²¹ Tamtéž, s. 205.

Austrálii, Evropa se stále potýká s různými způsoby integrace migrantů do společností, kam přichází. Není divu, že nejen politici v Evropě ztrácejí v koncept multikulturalismu víru a kritizují jej. To ale nic nemění na situaci, nastalou v návaznosti na zvýšenou migraci, kterou je potřeba nějakým způsobem globálně řešit. Proto jsou diskuze o kulturní rozmanitosti, možnostech soužití a ve výsledku také o multikulturalismu, tedy konceptu, který se může zdát naivní a nefungující, velice důležité, aktuální a potřebné.²²

²² BARŠA, Pavel. *Krise v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi: kolektivní monografie*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Ofis ve spolupráci s katedrou kulturních a náboženských studií Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, 2012. s. 12-15.

2.3. Multikulturalismus v České republice

Území České republiky, je z historického pohledu zajímavý prostor. Za Habsburské monarchie, bylo součástí většího mnohonárodnostního celku, nebylo tedy neobvyklé potkat osoby jiné národnosti. Především se tedy jednalo o německy mluvící obyvatele, kdy i na našem území byla úředním jazykem němčina. Po 1. světové válce jsme se od německého vlivu odpoutali, ale i tak nově vzniklé Československo bylo mnohonárodnostním státem, zahrnujícím Čechy, Slováky, Němce, podkarpatské Ukrajince, také Romy a židy. Po druhé světové válce nastala úplně jiná situace. Sovětský svaz zabral podkarpatskou Ukrajinu, německé obyvatelstvo bylo násilně odsunuto, Romové a židé byli zdecimováni systematickým pronásledováním a vyvražďováním. Od nástupu socialismu, tedy od roku 1948 se česká společnost stala homogenní, ale také byla většinou lidí upřena možnost vycestovat a poznávat jiné kultury. Proto se Češi jako národ odcizili od ostatních národů a odnaučili se tak tolerovat a respektovat nejen národnostní odlišnosti. Není divu, že po roce 1989, kdy nastala opět možnost potkávat i příslušníky jiných národů, česká společnost začala být spíše xenofobní. Chyběla zkušenost, ale také osvěta, proč lidé migrují, a jak můžeme k cizincům přistupovat.²³

V současnosti je Česká republika stále spíše homogenní a homoetnická země, kde žijí převážně Češi, tedy bílí a česky hovořící obyvatelé státu, kteří se narodili v České republice a nejlépe českým rodičům. Zkušenost s jinakostí se omezuje na Romy nebo Vietnamce na tržnicích. Přestože sami sebe deklarujeme jako demokratické společenství, pokud člověk nevykazuje znaky, které jsem popsala výše – tedy nevykazuje znaky češství, pak je automaticky svým okolím vnímán jako cizinec a na základě toho dochází k vystavení symbolické hranice a k exkluzi v rámci společnosti. Mnoho takových „cizinců“ je ale občany České republiky, mnoho z nich se zde narodilo, pouze jejich vnější vzezření neodpovídá představě o občanovi České republiky. Není k podivu, že mnohdy si raději ponecháme své stereotypní představy, protože to je pro člověka a jeho orientaci ve světě snadnější. Nastává situace, kdy se nejen s „cizinci“, kteří jsou vlastně Češi, ale i se skutečnými cizinci, kteří k nám přicházejí, budeme setkávat stále častěji. Je proto nutné přehodnotit i samotné

²³ ŘÍZEK, Zdeněk. *Multikulturalismus v České republice: věc známá či neznámá?* [online]. [cit. 2016-03-16] Dostupné z <https://aosp.upce.cz/article/viewFile/71/61>

„češství“, což ale nebude snadnou záležitostí.²⁴ K tomu by nám mohla napomáhat multikulturní výchova, která je součástí vzdělávání na základních a středních školách.

²⁴ BURDA, František. *Člověk jako východisko dialogu kultur*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. *Studia transculturalia*. s. 25-30.

3. Multikulturní výchova a její ukotvení ve vzdělávání v ČR

Multikulturní výchova je součástí vzdělávání od roku 2005, kdy proběhla vzdělávací reforma. Níže bude stručně popsáno, jaké vládní dokumenty jsou pro vzdělávání důležité, a jak je v nich multikulturní výchova ukotvena. Než se tímto budu zabývat, považuji za důležité definovat multikulturní výchovu, abych vyjasnila, jak s pojmem dále nakládám. Obecně by se dalo říct, že multikulturní výchova by měla být nástrojem, jak uvádět ideje multikulturalismu a multikulturního soužití do společnosti.

Dle pedagogického slovníku z roku 2009 je multikulturní výchova „*jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod.*“²⁵ Například Jan Buryánek upřednostňuje pojem interkulturní vzdělávání, čímž naznačuje, že multikulturní výchova pouze implikuje existenci několika kultur vedle sebe, kdy může docházet k vzájemné segregaci. Oproti tomu, Buryánkem preferovaný pojem interkulturní vzdělávání, již ze své podstaty vyjadřuje nutnost vzájemné interakce mezi odlišnými sociokulturními skupinami.²⁶ Ve výsledku je v rámci obojího patrná snaha vytvářet respektující vztahy a tolerantní přístup mezi různými kulturami, aby bylo možno předcházet nedorozuměním, která mohou vyústit až v konflikty.

Výše jsem zmínila, že pojem multikulturalismus lze chápat mnoha způsoby, stejně tak multikulturní výchova může skrývat celou řadu možných přístupů. Dle Dany Moree tyto přístupy lze rozdělit do dvou skupin, a to na přístup, který je postaven především na informování o jiných etnických či národních skupinách. V tomto případě se většinou jedná o popis celých skupin a jejich specifik. Druhý přístup je zaměřen spíše na rozbor témat, která se týkají interkulturního soužití, jako například obecně téma kultury, konfliktu, identity, komunikace či diskriminace.²⁷ Jak tedy

²⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 160.

²⁶ BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002. s. 12.

²⁷ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. s. 176-177.

multikulturní výchova pojata v závazných vládních dokumentech pro vzdělávání v České republice?

Nejaktuálnějším vládním dokumentem upravujícím vzdělávání v České republice je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2015. V tomto dokumentu se můžeme dočíst dlouhodobé cíle pro rozmezí let 2015-2020, kdy se jedná především o přizpůsobení vzdělávání budoucích potřeb žáků, také o snižování nerovností ve vzdělávání a o kvalitu vzdělávání a zlepšování pedagogických dovedností učitelů. Významnou součástí této strategie je možnost přizpůsobení vzdělávání současné situaci nejen ve světě, ale také lokálním potřebám.

²⁸ V tomto dokumentu se ale nedočteme, jak je by měla být konkrétně pojímána multikulturní výchova, protože pracuje s již zavedenými koncepty, které se můžeme dočíst ve starších vládních dokumentech, jako je například Bílá kniha.

²⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. [online] [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

3.1. Bílá kniha

V České republice byl v roce 2001 vytvořen závazný dokument, který formuluje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Tyto strategie by měly odrážet celospolečenské zájmy a podat tak ucelený základ pro vytváření dalších, již konkrétněji pojatých, dokumentů, které budou závazné pro vzdělávání. V Bílé knize se můžeme dočíst obecné cíle vzdělávání v České republice, jež jsou například *rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti*, atd.²⁹ Již v této obecné části vidíme směřování vzdělávání, které by mělo rozvíjet nejen faktuaální znalosti žáka, ale také jeho sociální kompetence, postoje a v mnohých těchto cílech můžeme vidět základní ideje multikulturalismu. Tvůrci Bílé knihy, tedy odborníci a akademici z Karlovy Univerzity v Praze, při vytváření záměru vzdělávání reagovali na soudobou společenskou situaci a snažili se dále předvídat její směřování. Multikulturní výchova jako taková není v tomto dokumentu konkrétně vymezena, ostatně stejně jako další z průřezových témat, která nastiňuje. V Bílé knize se můžeme dočíst strategie vzdělávání jak pro předškolní, základní, tak i střední vzdělávání. Samostatně zde stojí terciální vzdělávání, tedy vysoké školy a vyšší odborné školy a také vzdělávání dospělých zde má svůj prostor. V Bílé knize se nedočteme konkrétní způsoby jak dosahovat stanovených cílů, nicméně udává rámec procesu vzdělávání a dává možnost lokálně přizpůsobovat průběh vzdělávacího procesu, tak aby co nejlépe odpovídal potřebám žáků, kteří školu navštěvují. Z tohoto základu poté vznikají Rámcové vzdělávací programy, které už jsou závaznější pro různé typy škol.

²⁹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 14-15.

3.2. Rámcový vzdělávací program

Jak bylo zmíněno výše, rámcové vzdělávací programy jsou rozděleny podle typu škol. Já se tedy budu dále věnovat rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, rámcovému vzdělávacímu programu pro střední školy a rámcovému vzdělávacímu programu pro gymnázia, tak aby výběr korespondoval s výzkumem, který budu popisovat v další části mé práce (výzkum byl prováděn právě na základních školách, středních školách a gymnáziích). Všechny rámcové vzdělávací programy by měly vyučujícím posloužit jako přesnější vymezení jednotlivých vyučovacích předmětů, a také napomoci k vytváření školních vzdělávacích programů.³⁰ V následujících odstavcích se budu věnovat jednotlivým Rámcovým vzdělávacím programům a tomu, jak je v nich multikulturní výchova vymezena.

3.2.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Multikulturní výchova je jedním z 6 průřezových témat, která musí být nedílnou součástí vzdělávání, a to od roku 2005, kdy se stala součástí rámcového vzdělávacího programu. Multikulturní výchova, která je založená na seznamování s rozmanitostmi rozličných kultur, jejich tradicemi a hodnotami, tak jak je charakterizována v RVP VZ, vychází z diferenčního multikulturalismu. Multikulturní výchova se dotýká mezilidských vztahů a v rámci třídního kolektivu tak má napomáhat vytvářet přátelskou atmosféru a rovný přístup pro všechny žáky neohledně na jejich etnický původ. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností by měl žák mít základní znalosti o etnických a kulturních skupinách v české společnosti, měl by umět komunikovat s příslušníky jiných sociokulturních skupin a být schopen respektovat odlišné zájmy, názory a schopnosti ostatních. Také by měl získat orientaci v základních pojmech jako kultura, etnicita, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus či národnost. V oblasti postojů a hodnot by měla pomáhat žákům vytvářet postoje tolerance k odlišným sociokulturním skupinám, tak si uvědomit vlastní identitu a reflektovat vlastní sociokulturní zázemí, dále by měla napomoci žákům uvědomit si, že rasová či jiná intolerance je neslučitelná s principy demokratické společnosti, atd. Rámcový vzdělávací program také nabízí tematické okruhy, které by měly vycházet přímo ze situace ve škole a jejího blízkého okolí. Mezi tyto

³⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. s. 20.

tematické okruhy patří: Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ a Princip sociálního smíru a solidarity.³¹

Jak můžeme vidět, na vyučující jsou kladeny v rámci jednoho průřezového tématu vysoké požadavky, co vše je potřeba s žáky probrat a není tedy divu, že je téměř nereálné dosahovat jejich naplnění v každodenní praxi vyučování. Na druhou stranu je ale potřeba si uvědomit, že tato témata opravdu reagují na současný stav ve společnosti, a tak by jejich úplné zanedbání či vynechání mohlo mít negativní důsledky.

3.2.2. Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a střední školy

Pro každý obor vzdělání vznikl upravený Rámcový vzdělávací program, celkově jich je 275. Ty byly na odborné školy zaváděny v letech 2009 až 2015.³² V mém zájmu není zde každý Rámcový vzdělávací program rozebírat, proto považuji za dostatečné se zde věnovat pouze Rámcovému vzdělávacímu programu pro gymnázia, která zastoupí také RVP pro ostatní střední školy.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se můžeme o Multikulturní výchově, která je také nedílnou součástí vzdělání na gymnáziích a je jedním z 5 průřezových témat, dočíst, že je její výuka zásadní pro mladé lidi. Ti se připravují na život v prostředí, kde budou mnohem častěji potkávat lidi jiných národností, etnik či jiného náboženského vyznání. Multikulturní výchova by žákům gymnázií měla napomoci porozumět sobě samým a také hodnotám, jež jsou předávány v kulturním prostředí v němž vyrůstají. Klade tedy důraz na to, aby žáci byli schopni se integrovat v multikulturním prostředí. Multikulturní výchova by měla v oblasti vědomostí, dovedností a schopností rozvíjet u žáka porozumění základním pojmům multikulturní terminologie (národ, kultura, etnicita, identita, asimilace, integrace, inkluze, kulturní pluralismus, globalizace, xenofobie, rasismus, intolerance a extremismus), nebo také rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, umět vysvětlit příčiny xenofobie v minulosti i současnosti; rozumět podstatě nejzávažnějších sociálně-patologických jevů i jejich důsledkům pro společnost; znát nejdůležitější mezinárodní organizace k podpoře multikulturality a orientovat se v jejich funkcích.

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 113-114. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z : http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

³² *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné z : <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

V oblasti postojů a hodnot by měl žák chápat důležitost role integrace jedince v sociokulturním prostředí, také si uvědomovat a reflektovat vlastní identitu, chápat sebe sama jako občana, který má možnost dotvářet sociální realitu kolem sebe nebo chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace. Jako hlavní témata multikulturní výchovy v rámci gymnaziálního vzdělávání jsou stanoveny tyto: základní problémy sociokulturních rozdílů, psychosociální aspekty interkulturality a vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí.³³

³³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10427_1_1/

3.3. Multikulturní výchova a možnosti jejího naplňování ve výuce

Výše jsme si ujasnili, jak je multikulturní výchova obecně vymezena vládními dokumenty, důležitými pro vzdělávání v České republice. Rámcové vzdělávací programy ukládají jednotlivým druhům škol to, jak k multikulturní výchově přistupovat, a co by mělo být její náplní. Ale je na každé konkrétní škole, jak si tyto požadavky uzpůsobí. Na vytváření školních vzdělávacích programů se podílí samotní učitelé. Jak ji tedy do výuky zařadí, je zcela na nich. Jakožto průřezové téma nemá multikulturní výchova jasně určeno v jakých předmětech a kdy má být zařazena. Vždy by měla tematicky korespondovat s probíraným učivem v daném předmětu, v ideálním případě by měla podporovat i mezipředmětové vztahy, a spolu s ostatními průřezovými tématy zaručovat určitou návaznost a provázanost, stejně jako tomu je v běžné sociální realitě.

Otevření témat, která s sebou multikulturní výchova přináší, může být pro mnoho pedagogů obtížné. Na druhou stranu, školy řeší různé problémy v žákovských kolektivech, na něž právě multikulturní výchova může reagovat. Jedná se například o homofobii v žákovských kolektivech, nárůst agresivity a extremismu mezi dětmi, předsudečné chování dětí vůči svým spolužákům, kteří jsou odlišný od většiny dětí v kolektivu, a to nejen etnicky či kulturně, ale také třeba pochází z odlišného sociálního prostředí, či vykazují další známky jinakosti.³⁴

Dle Jana Průchy, který se právě Multikulturní výchově velmi věnuje a napsal mnoho publikací, které s tímto tématem více či méně souvisí, je multikulturní výchova nesprávně pojata jako výchova, jelikož je to spíše proces edukace. Tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování poznatků. A až na základě těchto nabytých znalostí lze rozvíjet tolerantní postoje. Nelze tedy předpokládat, že prostřednictvím multikulturní výchovy je možné přímo působit na chování žáků a měnit je k žádoucímu stavu.³⁵ Tento autor tedy zdůrazňuje faktuelní znalosti o odlišných kulturách, a nejen o nich. Znalost historických souvislostí, nejen českých a evropských, ale i celosvětových, či způsoby, jakými je možné soužití dvou a více odlišných sociokulturních skupin, mohou přispět k tomu, že žáci budou na základě

³⁴ GULOVÁ, Lenka. Multikulturní výchova jako přirozená součást vzdělávání. In *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 83-84.

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. s. 16.

rovnice „poznat -> porozumět -> respektovat“ schopni chápat souvislosti a respektovat tak odlišné chování.

Základem metod, jež se využívají pro realizaci multikulturní výchovy, je vzájemná interakce mezi žáky a pedagogy, případně mezi žáky vzájemně. Vyplývá to ze samotných cílů multikulturní výchovy, tedy pokud se mají žáci učit vzájemnému respektování a respektování druhých, je potřeba, aby s nimi komunikovali, a zároveň je zde osoba pedagoga, která tuto komunikaci může usměrňovat. Mezi konkrétní metody, jak multikulturní výchovu do výuky zapojit patří například diskuze. A to nejen diskuze nad konkrétními tématy, ale také například nad současnou situací v třídním kolektivu. Diskuze může sloužit jako reflexe proběhlých aktivit, a tedy i jako zpětná vazba pro pedagogy. Další metodou může být brainstorming, který podporuje přemýšlení o jasně daném tématu. Skupinové vyučování je přirozenější pro komunikaci mezi žáky, kteří musí v rámci menší skupiny spolupracovat, a tedy dokázat přistoupit na kompromis a být tolerantnější. Také je možné zapojit simulační hry a dramatizace, nicméně tyto metody mohou být časově náročnější. Na druhou stranu žák hrající určitou roli, získá nový pohled na věc, a tím u něj můžeme podpořit schopnost empatie.³⁶

Možností, jak multikulturní výchovu do výuky zařadit je samozřejmě více. V literatuře, určené pro pedagogy, kteří hledají inspiraci, jak multikulturní výchovu zapojit, je velmi mnoho rozlišných aktivit. Některé jsou zajímavé více jiné méně. Nepovažuji za nutné je zde podrobněji rozebírat.

Ústřední roli ve vzdělávání, a tedy i v multikulturní výchově hraje pedagog. Dle Dany Moree má pedagog možnost vybrat si ze dvou konceptů, jak k multikulturní výchově přistupovat. První z nich odkazuje k předání nějaké objektivní a měřitelné sumy vědomostí. Druhý, dle autorky vhodnější koncept, nazývaný progresivní pedagogika, vede ke kultivaci jednice, k reflexi jeho životních zkušeností, na nichž může stavět nové poznání. Pro zapojení multikulturní výchovy je tak nejvhodnější zapojit a reflektovat vlastní zkušenost, oproti bezmyšlenkovitému naplňování témat, která určují vládní dokumenty.³⁷

³⁶ BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002. s. 18-20.

³⁷ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. s. 178-178

3.4. Romští žáci a multikulturní výchova

Považuji za důležité zde zařadit tak tuto kapitolu. Jak bude patrné dál v textu, dle mnohých pedagogů je téma Romové jedním z nejdůležitějších pro multikulturní výchovu. Proto zde zařazuji i kapitolu o vzdělávání Romů a také, jaký dopad může mít multikulturní výchova na romského žáka v třídním kolektivu.

Romské děti jsou ve škole většinou neúspěšné, což je způsobeno komplexem příčin, které se vzájemně podmiňují, kombinují a řešení tohoto problému tak velmi komplikují. Romští žáci nepocházejí z jedné homogenní skupiny Romů, která oplývá určitými vlastnosti. Je tedy přirozené, že by se k nim tak mělo přistupovat.³⁸ Pedagog by měl působit v určitých situačních podmínkách, z nichž žák pochází, a jež ovlivňují jeho život. Tento požadavek je pro mnohé pedagogy, kteří ve svých třídách mají romské žáky, velmi obtížně realizovatelný, a to zejména protože dostatečně neznají prostředí, ze kterého jednotliví romští žáci pocházejí.³⁹ Znovu zdůrazňuji, že toto prostředí se může velmi lišit u různých romských žáků, a nejen těch, a je tedy potřeba, aby pedagog byl obeznámen s konkrétní situací svého žáka. Důležité tedy je, aby se romští žáci zapojovali do třídního kolektivu, čemuž by měl pedagog být nápomocný. Jak vypadá skutečnost, to je otázka hodna samostatné práce, zabývající se inkluzivním vzděláváním.

Pro multikulturní výchovu může být přítomnost odlišných dětí přínosná, protože tím sami žáci získají zkušenost s jinakostí, a pokud pedagog dokáže na rozmanitost ve třídě adekvátně reagovat, pak může napomoci chápat rozmanitost jako normu ve společnosti, nikoliv jako odchylku.⁴⁰

³⁸ RŮŽIČKOVÁ, Dora (ed.). *Aktuální témata pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. s. 176-178.

³⁹ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2004. s. 20-21.

⁴⁰ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. s. 181.

4. Shrnutí

Koncept multikulturalismu se od doby, co vznikl, různě proměňoval a přizpůsoboval. Ačkoliv je tento koncept velmi kritizovaný, je stále součástí vytváření strategií pro soužití a interkulturní dialog. Kritiku považuji za oprávněnou, a to na základě výše zmíněných kritických připomínek. Koncept multikulturalismu již existuje docela dlouhou dobu a problémy soužití stále nebyly vyřešeny, spíše naopak. Rozdíly a symbolické hranice mezi etnickými skupinami se po celé Evropě spíše prohlubují. Samozřejmě existují i místa, kde můžeme nalézt bezproblémové soužití. Bohužel tyto případy bývají často zastíněny těmi negativními a problematickými.

Veškeré problémy spojené s konceptem multikulturalismu se také přenáší do vnímání a pojmání multikulturní výchovy. Pokud pedagogové přistoupí na již překonanou koncepci diferenčního multikulturalismu, a pak tyto myšlenky budou aplikovat ve své výuce, pak nemusí docházet k nabourávání stereotypů o různých etnických, národnostních či kulturních skupinách, ale právě naopak k jejich vytváření. Dle mého názoru by mohlo být mnohem přínosnější poukazovat na to, co mohou mít lidé z odlišného socio-kulturního prostředí společného, tak aby se nacházely styčné body pro rozvíjení vzájemného tolerantního vztahu.

Ačkoliv z globální perspektivy multikulturalismus selhává, v osobní rovině může být myšlenka poznání, tolerance a respektu odlišnosti přínosná. A v tom vidím přínos multikulturní výchovy, na mikroúrovni vztahů v rámci třídního kolektivu či sousedských vztahů.

Multikulturní výchova, potažmo multikulturalismus obecně, je silně provázán s antropologickým myšlením. Multikulturalismus je stav současného, globalizovaného a propojeného světa. Setkávání se s členy s odlišným sociokulturním zázemím, je v něm naprosto běžné. Přičemž právě antropologie nabízí nástroje a vědomosti, které mohou napomáhat soužití jedinců, kteří pocházejí z různorodého prostředí. Může tedy sloužit jako téměř bezdná studnice pro inspiraci, jakými tématy je vhodné se v rámci multikulturní výchovy zabývat a zároveň podává a vysvětluje základní pojmy spojené s multikulturalismem. Z tohoto úhlu pohledu by právě základní antropologické vzdělání mělo být nedílnou součástí přípravy budoucích učitelů.

5. Popis projektu „Multikulturalismus v pedagogické praxi? Rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“

Myšlenka realizovat rozsáhlé výzkumné šetření, které by skloubilo jako kvantitativní, tak kvalitativní výzkumné metody se zrodila již na konci roku 2013, kdy jsme se s ostatními členy týmu shodli, že je potřeba se na multikulturní výchovu podívat také z pohledu samotných vyučujících. To jak samotní vyučující vnímají multikulturalismus a multikulturní výchovu může, a my jsme již v té době byli přesvědčeni, že opravdu má vliv na to, zda a jak ji ve svých hodinách zařazují. Stěžejní pro nás tedy bylo zaměřit se na vyučující, jakožto klíčové osoby v předávání postojů a hodnot v této oblasti. K rozhodnutí, že ve středu našeho zájmu budou zejména pedagogové, také přispělo to, že jejich pohled byl do té doby často opomíjen a výzkumy, které byly realizovány, se zabývaly hlavně samotnými žáky a jejich postoji. Ty jsme z našeho rozsáhlého výzkumného šetření nevynechali, v rámci kvantitativní části výzkumu byli dotazováni tak, abychom poté mohli porovnat postoje pedagogů a žáků.

Všichni členové výzkumného týmu měli již předtím zkušenost s multikulturní výchovou. V mém případě to bylo téma bakalářské práce, kdy jsem se zabývala právě vnímáním multikulturní výchovy vyučujícími na základních školách v okrese Karviná. Právě výsledky, které jsem tímto výzkumným šetřením získala, byly jedním z impulzů, proč dále pokračovat a zabývat se širěji touto problematikou. Také jsem se podílela, i se svými kolegy z výzkumného týmu na realizaci projektu ESF OP VK CZ.1.07/1.2.00/14.0024 „Protipředsudkové workshopy pro žáky základních a středních škol se zaměřením na multikulturní výchovu“. V průběhu samotných realizací multikulturní výchovy jsme si vyzkoušeli být v pozici pedagoga a zároveň jsme mohli pozorovat různé reakce vyučujících a žáků na proběhlé workshopy. Stejně tak hlavní řešitelky projektu Mgr. Andrea Preissová Krejčí, PhD. a doc. Mgr. Martina Cichá, PhD. se odborně věnovaly nebo věnují problematice multikulturalismu, a tak přinášely další zajímavé náhledy, které napomohly k vytvoření záměru projektu a ukotvení v teoretické rovině. Také byl v rámci výše zmíněného projektu „Protipředsudkové workshopy“ proveden výzkum mezi žáky základních a středních škol a gymnázií. Výsledky z tohoto výzkumu sloužily také jako inspirační zdroj, ze kterého jsme vycházeli při vytváření projektového záměru.

Tyto vlastní zkušenosti každého člena týmu nám daly určité předvedění o dané problematice. K realizaci výzkumného šetření jsme přistupovali s již utvořenými předpoklady, které jsme ale neměli empiricky podložené vlastním rozsáhlejším výzkumem, který zahrnuje také pedagogy. Rozhodli jsme se tedy realizovat kombinovaný výzkum, tedy kvalitativní i kvantitativní, abychom poté data, která nám z výzkumu vznikla, mohli vzájemně doplňovat a získali tak ucelenější pohled na zkoumanou problematiku. Dále se ve své diplomové práci budu věnovat pouze kvalitativní části výzkumu, a to především z důvodu rozsáhlosti výzkumného šetření a také, protože kolegyně Blanka Moravcová zpracovává výzkum kvantitativní ve své diplomové práci. Nicméně vzniklo a stále ještě vzniká několik odborných článků, které výsledky z obou výzkumných přístupů kombinují.

6. Metodologie výzkumu

6.1. Obecné cíle výzkumu

Cílem celého projektu bylo zjistit postoje žáků k příslušníkům odlišných kultur a etnikům, se kterými se mohou potkávat, ale tak nemusí. Stejně tak jsme zjišťovali postoje vyučujících k příslušníkům odlišných kultur a k odlišným etnikům, abychom tyto postoje poté mohli srovnat. Pro tento účel nám posloužil kvantitativní přístup, realizovaný za pomoci dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli na základních a středních školách ve třech krajích, a to v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském. Dotazováno bylo celkem 228 učitelů a 918 žáků. Dalším cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vyučující rozumí multikulturalismu a multikulturní výchově a jak ji ve svých hodinách realizují. V této oblasti výzkumu je dotazníkové šetření nevhodné, proto jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně polostrukturované hloubkové rozhovory, přičemž ty byly provedeny s 32 pedagogy. Kvantitativní přístup bývá často upřednostňován v současném pedagogickém zkoumání, protože je založen na pozitivistické tradici, z čehož vyplývá přesvědčení o jedné objektivní realitě, kterou je možné zkoumat a dostat tak jasné odpovědi na otázku. Kvalitativní přístup oproti tomu je založen na fenomenologické tradici, jež zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a snaží se o porozumění.⁴¹

⁴¹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 32.

6.2. Kvalitativní část výzkumného šetření

Ve své diplomové práci se budu věnovat rozboru kvalitativních dat. Ještě před samotnou realizací výzkumu jsme považovali za důležité vyjasnit si, jak budeme výzkum provádět, jak budeme postupovat při kontaktování vyučujících, na jaké otázky se jich budeme ptát, abychom co nejlépe dosáhli stanovených cílů.

Mezi tyto cíle tedy patřilo zjistit konkrétní postoje pedagogů k multikulturní výchově jakožto průřezovému tématu, které by mělo být součástí vzdělávání. Také zjistit, v jaké míře je multikulturní výchova do výuky zahrnovaná, jaká témata pedagogové volí a proč, a nakolik se ztotožňují či neztotožňují s myšlenkou multikulturalismu.

Jelikož byl tento výzkum týmový, bylo potřeba také rozdělit úkoly. Na sběru dat se podíleli všichni členové týmu. Poté jsme se pracovníě rozdělili na dvě skupiny, abychom mohli provádět analýzu dat. Vznikl tedy tým „kvantitativců“ a „kvalitativců“. Je zřejmé, že já patřím do druhé skupiny. Od té chvíle probíhala souběžná analýza dat, tak aby se nakonec výsledky mohly dát dohromady a vzájemně se doplňovat.

6.3. Polostrukturované rozhovory

V rámci výzkumného týmu jsme si předem připravili otázky a témata, která jsme chtěli při rozhovoru s učiteli pokrýt. Zvolili jsme tedy formu polostrukturovaných individuálních rozhovorů, abychom mohli usměrňovat průběh rozhovoru námi žádoucím směrem, ale zároveň, abychom pedagogům ponechali prostor, aby vyjádřili vlastní názor a co je podle nich důležité. Otázky byly vytvořeny spíše formou okruhů, které vznikly především s ohledem na dosažení cíle výzkumu, které mají být zodpovězeny, tak aby se mezi jednotlivými rozhovory daly vyzorovat společná témata, zároveň ale nebyly potlačovány individuality jednotlivých učitelů, a tak jsme mohli zjistit i jiné, avšak související informace. Rozhovory probíhaly nenuceně, dotazovaný často ani nemusel tušit, že otázky jsou předem připravené, protože jsme je neměli na papíře, ze kterého bychom je četli. Vždy jsme se snažili reagovat na to, o čem zrovna vyučující hovořil, proto byl průběh rozhovorů velmi přirozený, ale zároveň byl stále ohraničen tématem multikulturalismu a multikulturní výchovy. Otázky byly stanoveny tak, aby bylo možné detekovat, jakým způsobem učitelé začleňují multikulturní výchovu do hodin v rámci svých předmětů, co si pod tímto pojmem představují a také, jestli věří v smysluplnost a přínosnost multikulturní výchovy. Také nás zajímalo, jak dle učitelů vnímají multikulturní výchovu žáci samotní. V návaznosti na tyto otázky obecnějšího ražení jsme se posléze ptali na to, jak může multikulturní výchova napomoci v praxi každodenního života, přičemž tento dotaz si většina učitelů spojila s problematikou soužití s romským etnikem. V rámci těchto otázek jsme měli snahu zaměřit se také na jiná etnika, popřípadě kultury. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí, ve všech případech přímo na pracovišti samotných učitelů, tak aby se cítili uvolněněji. Trvaly v průměru 30 minut, nicméně vždy jsme se snažili vyjít vstříc časovým možnostem samotných vyučujících. Všechny rozhovory pak byly domluveny předem a vyučující byli obeznámeni s tématem rozhovorů, nikoliv se samotnými otázkami. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a všem vyučujícím byla zaručena anonymita při zpracování dat a závěrečné prezentaci výsledků.

6.4. Výběr vzorku respondentů

K získání pedagogů, kteří byli ochotni nám odpovídat na otázky, jsme využili již nabytých kontaktů, a to především z předešlé realizace výzkumného šetření a multikulturních workshopů v rámci projektu ESF OP VK CZ.1.07/1.2.00/14.0024 „Protipředsudkové workshopy pro žáky základních a středních škol se zaměřením na multikulturní výchovu“. Každý člen týmu také přispěl získáním kontaktů ve svém rodném městě. Již výše bylo nastíněno, že pedagogů bylo nakonec 32, s tím, že dvakrát proběhl rozhovor se dvěma pedagogy najednou. Výzkum probíhal na 16 různých školách, kdy převažovaly školy základní s počtem 11. Zbýlých 5 byly školy střední a gymnázia. Nejvíce navštívených škol bylo v Moravskoslezském kraji, zde probíhaly rozhovory na 7 školách. Ve Zlínském kraji jsme navštívili 4 školy a v Olomouckém kraji jsme navštívili škol 5. Na některých školách tedy probíhalo více rozhovorů s více učiteli. V moravskoslezském kraji jsme si promluvili s celkem 17 pedagogy, v Olomouckém kraji s 9 pedagogy a ve Zlínském kraji s 6 pedagogy. Z celkového počtu 32 pedagogů bylo 7 mužů a 25 žen. Tento genderový nepoměr odpovídá situaci na základních a středních školách, kde jsou jako vyučující v mnohem větší míře zastoupeny ženy. Je nutno zdůraznit, že v rámci kvalitativního šetření, které je založené na polostrukturovaných rozhovorech, nelze hovořit o reprezentativním vzorku. Již z povahy získaných dat, je téměř nemožné vyvozovat z analýzy závěry, které by měly být obecně platné pro všechny pedagogy. Kvalitativní analýza se zabývá především hloubkovým rozborem, a tak má napomoci zkoumané jevy pochopit, tomu tedy odpovídá daný vzorek 32 dotazovaných pedagogů. Na realizaci rozhovorů se podílela většina členů našeho výzkumného týmu (Andrea Preissová Krejčí, Jana Máčalová, Michaela Roubínková, Michal Prokeš, Barbora Viktorová). Výběr bych charakterizovala jako náhodný. Záleželo především na samotných vyučujících, zda budou ochotni s námi hovořit.

6.5. Analýza a interpretace dat

Samotná analýza dat probíhala v první polovině roku 2015 a první zprávy z výzkumu vznikaly již v červnu 2015. Počátečním krokem analýzy dat je přepsání jednotlivých rozhovorů do textového dokumentu. Tento přepis je prvním analytickým krokem, který umožňuje následný proces otevřeného kódování a kategorizace.⁴² Vzniklo velké množství textového materiálu. Vzniklé dokumenty jsme poté nahráli do specializovaného softwaru na analýzu kvalitativních dat Atlas.ti. Tento počítačový program umožňuje přehledné otevřené kódování. Otevřené kódování je jedna z nejuniverzálnějších technik, jak začít zpracovávat kvalitativní data. Jedná se o podrobné pročitání textů a následné rozbíjení textových celků na významové segmenty. Tímto způsobem lze proniknout do získaných dat, a to nejen zjistit, co je řečeno přímo, ale také rozpoznat informace, které jsou v celku skryty, a pokud je od celku oddělíme, tak mohou přinést nové poznání. V průběhu otevřeného kódování přiřazujeme jednotlivých částem textu, a to jak slovům, větám, tak třeba i odstavcům, jednotlivé kódy, které vyjadřují, co mají tyto segmenty společného a vystihují podstatu daného jevu.⁴³ Díky práci v programu Atlas.ti jsme získali možnost zpětně přejmenovávat kódy, tak aby co nejlépe odpovídaly významu přiřazených částí textu. Také jsme je mohly přeřazovat, znovu pročitat, a dohledávání určitých segmentů bylo díky programu velice rychlé. Na základě otevřeného kódování vzniklo 85 kódů, které byly rozlišně satureovány. Následným krokem kvalitativní analýzy je kategorizace vzniklých kódů. Kategorie se vytvářejí seskupováním kódu na základě jejich podobností a vnitřních souvislostí.⁴⁴ Tato konceptualizace a kategorizace nám napomohla utříbit základní myšlenky ohledně našeho kvalitativního výzkumu, zároveň jsme tím získali menší počet objektů, se kterými budeme dál v analýze pracovat. V rámci kategorizace se data syntetizují, nepomáhá nám zorganizovat velký počet dat a přeskupit je do nových směrů. Díky důsledné analýze získaných dat a jejich následné kategorizace je možné je kvalitně interpretovat. Naším cílem

⁴² MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, c2009. Jossey-Bass higher and adult education series..s. 178.

⁴³ GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada)..s. 47 – 48.

⁴⁴ RICHARDS, Lyn a Janice M MORSE. *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. 2nd ed. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications, c2007. s. 148–149.

totiž není jen poukázat na zajímavosti z rozhovorů, ale podat výsledky, které vycházejí ze systematické analýzy a následné interpretace.⁴⁵

Řada autorů považuje analýzu dat také za interpretaci a tyto dva pojmy tedy zaměňuje. Tímto nechci naznačit, že zaměňování těchto pojmů není správné, nicméně sama dávám přednost jejich rozdělení, stejně jako tak činí Švaříček a Šedřová. Za analýzu dat považuji právě proces otevřeného kódování a následnou kategorizaci, kdy stále pracuji se samotnými daty. Samozřejmě i v této fázi probíhá interpretace dat výzkumníkem, jelikož již v této fázi nějakým způsobem interpretuje a přiřazuje významy segmentům textu. Interpretace je poté systematický rozbor toho, co kategorizovaná data a nalezená spojení mezi nimi znamenají. V rámci interpretace dat již můžeme vyvozovat určité závěry. Interpretativní činnost je možné dále rozdělit na primární a sekundární. S tím, že za primární interpretaci považujeme práci na čistě faktické úrovni. Tedy rozebíráme fakta, která je možné přímo vyčíst z textu. Sekundární interpretace potom vzniká znovupromýšlením strukturovaných dat, již se snažíme data interpretovat jako celek a přesáhnout pouze faktickou úroveň.

⁴⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. 207.

6.6. Kategorie

Z prvotní kategorizace nám vzniklo 10 subkategorií, které jsme následně spojili do 3 základních kategorií. Rozdělení na jednotlivé kategorie také posloužilo pro vytvoření tří základních témat pro interpretaci, kterými se budu dále v interpretaci zabývat. Je důležité si uvědomit, že toto je analytické rozdělení, tak abych mohla následnou interpretaci strukturovat, ve skutečnosti se témata často prolínají a je tedy důležité je poté nahlížet v celkovém kontextu. Jedná se o tyto kategorie, vždy je krátce popíšu a uvedu příklady jednotlivých subkategorií a kódů, které pod ně spadají:

6.6.1. Multikulturní výchova

Tato kategorie je nejrozsáhlejší, zahrnuje velké množství subkategorií a kódů. Vychází to ze samotného záměru výzkumu, kdy multikulturní výchova z pohledu pedagogů byla hlavním tématem, který provázel celé rozhovory. Do této velké kategorie jsou tedy zahrnuty subkategorie:

Předměty, ve kterých je vhodné multikulturní výchovu zařazovat dle vyučujících, v této subkategorii je také zahrnuta reflexe vyučujících a jejich možnosti ve vlastních vyučovaných předmětech multikulturní výchovu zahrnovat;

Témata multikulturní výchovy – tedy to, co by v rámci multikulturní výchovy mělo dle pedagogů zaznít, čemu by se měla věnovat;

Pojetí multikulturní výchovy – tedy představa pedagogů, jak by měla multikulturní výchova v rámci vyučování probíhat a celkově jak vyučující multikulturalismus a multikulturní výchovu chápou;

Subkategorie (ne)Výhody obsahuje právě kódy, v nichž pedagogové vyjadřují vlastní názor na to, zda a v čem je multikulturní výchova přínosná, ale také zda a jaké vnímají rizika spojená s výukou multikulturní výchovy;

Multikulturalismus a multikulturní výchova přesahující školní prostředí je subkategorie, ve které můžeme nalézt kódy jako akcentace lokality, situace ve světě či multikulturalismus na úrovni státní politiky;

Poslední subkategorie shrnuje kódy, které představují přímé odpovědi na konkrétní otázky, které zazněly ve všech rozhovorech, jako například definice multikulturalismu, konkrétní realizace multikulturní výchovy, multikulturní výchova

dána rámcovým vzdělávacím programem a komunikace mezi pedagogy v rámci pedagogického kolektivu ohledně témat spojených s multikulturní výchovou.

6.6.2. Romové ve vzdělávání

V rámci výzkumného šetření jsme navštívili širokou škálu různých škol, kdy některé z nich navštěvovali téměř jenom romští žáci, jiné byly etnicky různorodé, a také mnoho z nich bylo etnicky homogenních s tím, že romští žáci je navštěvovali jenom výjimečně a ve velmi malém počtu. Proto pro nás byla často překvapující, že vyučující se k problematice Romů ve vzdělávání vyjadřovali téměř v každém rozhovoru. Naše otázky byly připraveny tak, aby nebyly zaměřeny na žádné konkrétní etnikum či národnost, s níž se mohou žáci a pedagogové setkávat, vždy tedy téma Romů vycházelo z přesvědčení pedagogů, že multikulturní výchova je na školách zavedena především kvůli nim. Do této kategorie jsme zahrnuly tyto subkategorie:

Postoj k Romům obecně, jež obsahuje kódy, v nichž se pedagogové vyjadřovali k Romům, jakožto k etnické skupině, která má určité neměnné vlastnosti. Mezi tyto kódy například patří „neměnné romství“, „romská kultura“ nebo „sociální podpora Romů“;

Další subkategorie nese název Romové ve vzdělávacím systému. Zde jsou kódy jako například zkušenost pedagoga s romským žákem, asistenti pro romské žáky, Romové a možnosti jejich vzdělávání. Zde tedy shrnujeme především zkušenosti pedagogů, ale také jejich náhled na romské žáky ve vzdělávání obecně;

Kolektiv je poslední subkategorii, která obsahuje především představy pedagogů o tom, jak jejich žáci vnímají romské spolužáky v rámci třídního kolektivu, ale také jak jejich žáci vnímají Romy obecně. Předpokládáme, že v těchto tvrzením o tom, co si pedagogové myslí, že si myslí jejich žáci, můžeme také detekovat postoje samotných pedagogů vůči Romům.

6.6.3. Mimoškolní vlivy

Tato kategorie se vyjevila až při samotné analýze dat, kdy jsme se v téměř každém přeepsaném rozhovoru setkali s tím, že vyučující svůj vliv na žáky v rámci multikulturní výchovy velmi podceňovali, ba dokonce často říkali, že ani nemají možnost postoje žáků k jiným kulturám či etnikům přetvářet. V této kategorii tedy shrnujeme veškeré vlivy, které vyučující zmínili jakožto důležité pro utváření postojů

žáků, a to nejen v rámci multikulturní výchovy, ale obecně. Analyticky jsme si je rozdělili do dvou subkategorií, a to Vnitřní vlivy a Vnější vlivy.

Vnitřní vlivy zahrnují vliv vlastní zkušenosti, vliv rodiny a vliv věku žáka. Za vnější vlivy považujeme vliv technologií, vliv médií a vliv sociálního prostředí na žáky. Toto rozdělení vzniklo na základě toho, co považujeme za neměnné vlivy, tedy vnitřní. Vnější vlivy jsou potom takové, které jsou proměnlivé a žák sám má možnost je rozpoznat a pozměnit.

7. Interpretace výsledků výzkumu

Nyní přicházím k samotné interpretaci získaných dat. Výše zmíněné kategorie použiji jako osnovu témat, která budu dále rozebírat, vždy se budu svá tvrzení snažit doplnit i konkrétní citací pedagoga, abych tím doplnila, dokreslila své závěry.

7.1. Multikulturní výchova

Hovořili jsme s mnoha pedagogy, jejichž aprobace se lišily. Za vhodné předměty k zařazování multikulturní výchovy pedagogové nejčastěji zmiňovali cizí jazyky, český jazyk, dějepis, občanská výchova (základy společenských věd na středních školách a gymnáziích) a zeměpis. Cizí jazyky, dle většiny námi dotazovaných pedagogů, přímo vybízí k tomu, aby byly přiblíženy národnosti, kde se daným cizím jazykem hovoří. Vyplývá to přímo z náplně výuky a multikulturní výchova je její přirozenou součástí, mnohdy to vyučující ani za multikulturní výchovu nepovažují, a uvědomují si to až zpětně. V literatuře, která je součástí českého jazyka, je pak časté přiblížit žákům kontext, ve kterém literární díla vznikala, a tím, že se nehovoří pouze o české literatuře, je zde opět prostor pro multikulturní výchovu. Další možností, kterou někteří pedagogové zmiňovali v souvislosti s českým jazykem, je zapojení žáků, kteří nepocházejí z českého prostředí, a jejich rodným jazykem není čeština. Dějepis je také vhodným předmětem pro začlenění multikulturní výchovy, protože v rámci tohoto předmětu je spousta témat, která s multikulturou souvisí, jako například vznik národů, 2. světová válka, či obecně dějiny 20. století. Mnoho pedagogů považuje občanskou výchovu za předmět, kam je možné multikulturní výchovu zařadit nejlépe. To je dáno tím, že v občanské výchově je větší množství rozličných témat, kterých se ale multikulturní výchova úzce dotýká.

A jaká témata jsou tedy dle pedagogů zahrnuta do multikulturní výchovy? Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové považují multikulturní výchovu za přibližování jiných kultur žákům, tak aby je alespoň částečně poznali, a na základě toho je pak tolerovali. Dalším důležitým prvkem multikulturní výchovy je pak nabourávání stereotypů, ačkoliv několikrát jsme se setkali s tím, že sami vyučují, pokud hovoří o nějaké etnické skupině, přemýšlí stereotypně. Jednalo se především o Romy, ale k tomuto tématu se vyjádřím níže, Romové budou samostatná kapitola. Mezi další

skupiny etnické, národnostní, či náboženské, o kterých je dle pedagogů potřeba s žáky hovořit jsou Vietnamci, muslimové, židé. Dalším často zmiňovaným tématem je náboženství, nejčastěji byl za důležité téma považován Islám. Někteří pedagogové uznávají, že obraz muslimů v médiích může obecně zkreslovat to, co si o nich žáci myslí. Například pedagog 14 hovořil o muslimech takto:

„Většinou když každý vám řekne, tam byla otázka třeba muslimů, tak jsem říkala, který pořad v televizi vám ukazuje muslimy z jiné strany, než ze strany války? Opravdu si myslím, že poslední dobou když si pustíte zprávy, tak jenom kdo koho zabil, zavraždil, kde je válka se řeší.“

Předpokládám, že v současnosti by se debata s mnohými vyučujícími často stočila k tématu „uprchlické krize“ a bohužel, dle mého názoru, by byla debata o muslimech mnohem více vyostřená, protože již v době, kdy rozhovory probíhaly a tato tzv. „krize“ ještě nastala, se někteří pedagogové vůči muslimům vyjadřovali velmi stereotypně a spojovaly je s hrozbou a nebezpečím, jako například vyučující 26:

„Jednak strach a jednak prostě jako já se cítím jako křesťanka a mě jako muslimské náboženství jako neoslovuje a já se cítím ohrožena. Mě, já se, kdy slyším prostě teroristické útoky já si to automaticky spojím s nějakým tím, tím útokem a teď říkám prostě, že to sleduju jako v těch novinách, já jsem se nikdy jako s člověkem jako s nějakou...paní, nebo člověkem osobně nesetkala, ale prostě celkově to vnímám, jako že ten islámský svět do té Evropy se hodně tlačí.“

Pokud budeme vycházet z výše popsaných teoretických předpokladů, pak vycházíme z toho, že multikulturní výchova by měla také napomoci rozvíjet vztahy mezi žáky, pracovat s jejich individualitou, učit je nejen toleranci národnostních a etnických menšin, ale také lidí z odlišného socio-ekonomického prostředí, s odlišnou sexuální orientací, s jinými politickými názory, atd. S možností využití multikulturní výchovy i v těchto oblastech jsme se setkali velice zřídka. Náhled na multikulturní výchovu zejména z pozic „poznání a tolerance jiných národů či etnických skupin“ uzavírá mnoho možností, jak ji aplikovat na rozličná témata, jež mohou být spjata se stereotypy, předsudečným chováním ze strany žáků, vyvolána například rozdílným socio-ekonomickým zázemím jednotlivců, nebo rozdílnou sexuální orientací, ale také například neobvyklým stylem oblékání apod. Jedná se o aspekty, které mohou být aktuální v každodenní realitě školních lavic. Příčinou pro tento redukcionistický

přístup může být fakt, jež sami vyučující mnohdy zmiňovali. Multikulturní výchova v současnosti není a pravděpodobně se ani nestane prioritním předmětem ve vzdělávání. K její výuce dochází zřídka, především v souvislosti s probíraným učivem v různých vyučovaných předmětech. Vyučující pociťují, že jsou na ně stále kladeny vyšší a vyšší nároky ve smyslu, kolik témat a informací by měly do svých hodin zahrnout, i přes to, že jim to daná časová dotace pro jednotlivé předměty neumožňuje. Tento aspekt byl zmiňován mnohými respondenty. Jako jeden z problémů vyučující shledávají nedostatečnou připravenost k relativně nově zavedeným tématům. Někteří respondenti by uvítali, kdyby se mohli zúčastnit vzdělávacích seminářů, které by jim poté umožnily lépe s tématy multikulturní výchovy ve výuce pracovat, jako například vyučující 26:

“Myslím si, že, bychom měli my učitelé v tady v tom směru projít nějakými semináři vzdělávacími, protože to je tak široký pojem ta multikulturní výchova, že prostě jako, chtělo by to nějakou dobře zpracovanou metodiku, mít nějaké pracovní listy, abychom se my, učitelé, v tom oboru, v tomto směru vzdělali, abychom my dostali přehled a náhled a potom to přenesli na ty děti. Protože ono se řekne, budete učit multikulturní výchovu, dáme to do ŠVP a...a nic.“

Pedagogové se shodli na tom, že multikulturní výchovu chápou jako výchovu k toleranci. Velmi zajímavý názor můžeme vidět u vyučujícího 5, který nahlíží na multikulturní výchovu jako na nástroj na odbourávání stereotypů u žáků:

“Ti žáci si vlastně uvědomí, že žijou v určitém skleníku, který v podstatě vybudovali jejich rodiče, v určitých stereotypech, a ty stereotypy se musíme naučit vždycky jako kdyby překonat. Jsme bohužel součástí globalizovaného světa, takže tohleto je jaksi největší plus jakýchkoliv prostě výuk multikulturality nebo prostě učení se diskuze o určitých problémech.“

K tomu ale také dodává, jako většina vyučujících, že ústředním motivem multikulturní výchovy na školách by mělo být:

“...učení se toleranci...”.

Na základě celkového vyznění z rozhovorů tedy vyplývá, že dle vyučujících by mělo být hlavní náplní multikulturní výchovy především poznávání odlišných kultur, které dle nich vykazují jiné znaky, než je kultura, ve které žáci celý život vyrůstají, dále také, aby se učili tolerovat a respektovat odlišné způsoby chování, jiné tradice a také světový názor, který si s sebou příslušníci jiných kultur přináší.

Téměř všemi pedagogy je toto téma považováno v naší společnosti za velmi aktuální, poněvadž se dle nich v České republice budeme častěji setkávat s cizinci, s příslušníky rozličných etnik. Vyučující 18 se vyjadřuje takto:

“...tím, jak se svět jakoby zmenšuje, globalizuje, tak čím dál víc lidí emigrují a dostávají se do kontaktu s lidmi rozného náboženského vyznání, různé rasy...”

Ovšem někteří pedagogové toto stanovisko svých kolegů nesdílejí. Například vyučující 29 z moravskoslezského kraje, který tvrdí:

“myslím si, že je to chápáno většinou jako soužití odlišných národností, eventuálně ras v některých zemích. Což se nás netýká. Týká, týká se naší země, ale třeba omezeně ve srovnání třeba s Amerikou...”

Tento názor se ale v rozhovorech vyskytoval výjimečně. Obecně mezi vyučujícími panuje shoda, že za pomoci multikulturní výchovy by se měly rozvíjet vztahy mezi rozlišnými kulturami. Ostatně pojem kultura, respektive odlišné kultury, byl při definování jak multikulturalismu, tak multikulturní výchovy přítomen ve výpovědích všech pedagogů, aniž by byl nějak problematizován.

Navzdory určitým komplikacím, které s sebou může zavádění průřezových témat do výuky přinášet, se vyučující shodují, že témata multikulturní výchovy jsou ve vzdělávání potřebná a mohou být přínosná pro budoucí život žáků. Jak zmiňuje vyučující 16:

“Protože si myslím, že naše společnost je velmi xenofobní, nejenom k Romům, ale i celkově, jakoby k jiným národnostem, vadí nám tu Vietnamci, berou nám pracovní příležitosti, vadí nám tu černoši, s těma jsme tu nespokojení atd.”,

tak i jiní respondenti vidí českou společnost jako netolerantní, a tato situace by se dle jejich názoru mohla pomalu měnit právě s mladší generací, která má mnohem více možností poznávat konkrétní lidi z jiných zemí a kultur, než tomu bylo dříve. Právě tento aspekt, tedy větší možnost cestování do zahraničí, které je v současnosti velmi dostupné, zmiňuje mnoho vyučujících jako jeden z hlavních důvodů, proč se vůbec multikulturalismem ve vyučování zabývat. Dalším takovým aspektem, který několik vyučujících zmínilo je, že témata, která multikulturní výchova nabízí, často ve třídě působí jako aktivizační prvek. Jelikož se některá témata mohou jevit jako spíše kontroverzní, žáci si již ze svých rodin přinášejí určitý názorový “background”, který v rámci diskuze může být silně konfrontován. Jako konkrétní příklad může

posloužit tématika Romů. V některých oblastech, ve kterých jsme vedli rozhovory, se žáci setkávají s příslušníky romského etnika více, mají s nimi osobní zkušenost, případně opět zprostředkovanou zkušenost od rodiny či kamarádů, a to je důvod, proč o tomto tématu chtějí s učiteli více diskutovat. Ovšem tento aktivizační prvek je pro mnohé vyučující zdrojem problému, protože si nejsou jisti, jak témata multikulturální výchovy uchopit. Pokud dle jejich názoru silně nekorrespondují s názory a osobními zkušenostmi žáků. Například učitel 1 rozebíral náhled žáků na Romy, který je podle něj silně negativní:

“98% negativní. V hodinách se na to dá reagovat velmi těžko, protože jsou ty negativní zkušenosti téměř u všech.”

Při dotazu, jak na tuto situaci může učitel reagovat, zazněla tato odpověď:

“No podívejte se, já s nima tady přijdu do styku dejme tomu 2 hodiny týdně, a oni tam mezi tou komunitou žijou 24 hodin denně, kromě toho co jsou ve škole. Takže oni to...je to hodně těžké, vykládat.”

Jeden z učitelů (6) se také silně vymezil vůči pojetí multikulturální výchovy, které je žákům předkládáno výhradně s pozitivními konotacemi:

“že jsme přehlčeni takovým tím patologickým pozitivismem, že se neřeší problémy, nevysvětlují se problémy, nerozebírají se problémy, pořád se mluví jenom o tom, jak je to hezké.”

Tento přístup je ale spíše ojedinělý, ostatní respondenti ve svých vyjádřeních o přínosech multikulturální výchovy, zastávali právě spíše pozitivizující přístup. Tedy takový přístup, kdy se v rámci multikulturální výchovy je možné zabývat pouze tím, jak je setkávání s příslušníky jiných kultur přínosné, ale bez toho aniž by vyučující reflektoval, že takové setkání může přinášet i určitá úskalí a nutnost přizpůsobení se na obou stranách. Učitelé také mnohdy upozorňují, že velmi důležitá je osobnost vyučujícího, který s žáky témata multikulturální výchovy probírá. Pokud vyučující ví, jak téma uchopit, a především, jak vést diskuzi s žáky, aby nedošlo k situaci, že jejich žáci svými názory převýší, pak vyučující shledávají v multikulturální výchově jednoznačný přínos. Také je dle vyučujících nutná jistá obezřetnost, pokud se v kolektivu žáků nachází byť jen jeden příslušník určité odlišné skupiny, kterého by se mohly vyřčené názory žáků nějak osobně týkat. Například vyučující 2 se vyjádřila takto:

“No v každém případě se to (multikulturální výchova - pozn. autora) musí dělat opatrně, protože když vím, že mám ve třídě pět Romů, tak musím jo dávat pozor,

jakým způsobem to téma nastolím, a jestli jsem to vůbec schopna ukočírovat tak, aby ty děti neodešly s pláčem potom po té hodině.”

Ve výsledku lze konstatovat, že se většina vyučujících shodla na tezi, kterou shrnujeme v následující ukázce rozhovoru s vyučujícím 22,

“že těm děckám otevřeš oči pro jejich běžný život.”

nebo také s vyučujícím 21, který tvrdí:

“myslím, že je to další taková oblast, kde člověk může zařadit lidskost do té výuky.“

Nejjednodušším způsobem, jak multikulturní výchovu zařazovat je dle vyučujících, navázání diskuze pokud se témata objeví v učebnicích. S tím se setkávají především v učebnicích cizích jazyků, které jsou zahraniční. V starších učebnicích málokdy nalézají podporu pro výuku multikulturní výchovy, a přitom by to mohlo velice pomoci při začleňování těchto témat. V novějších učebnicích se s těmito tématy pedagogové setkávají více.

Pokud jsme se ptali pedagogů na konkrétní způsoby realizace multikulturní výchovy, pak odpovědi se málokdy lišily. Nejuniverzálnější způsob, který byl nejvíce zmiňován, je diskuze. A to jak diskuze nad tématy, která se probírají v rozličných předmětech s multikulturním přesahem, tak například diskuze na popud žáků. V tomto případě se, dle pedagogů, nejčastěji jedná o aktuální témata a události, o kterých se žáci mohli doslechnout doma od rodičů, či z médií. Například pedagog číslo 31 říká, že:

„musí to vyjít ze samotného učiva, jsou tam témata typu já nevím, nacionalismus, rasismus, xenofobie a podobně, přímo související s tématem, nebo probíráme třeba nějaké důležité události, které se v tom týdnu staly, je-li potřeba, tak tady přistupujeme k tomu, že rozebíráme tu danou situaci, je-li to situace, která nějakým způsobem s tou multikulturní výchovou souvisí, takže dá se vlastně říct, že v každém tom ročníku je vždy řada takových bodů, témat, v rámci celého tematického plánu, ve kterém se to dá projít, rozebrat.“

Velice oblíbeným způsobem, jak multikulturní výchovu zahrnout do vzdělávání, jsou projektové dny. Z toho, jak o projektových dnech pedagogové hovořili, vyplynulo, že se jedná o jednorázové akce, při nichž si žáci přiblíží jednotlivé kultury, ale velice povrchně. Zjistí, jak se příslušníci jiných kultur odívají, jaký mají jazyk, také například ochutnají tradiční jídlo, případně si přiblíží nějaké významné svátky či

rituály. Takovéto projektové dny, ale představují pro žáky spíše zábavu. Pokud ale v rámci takových dnů pozvou samotné příslušníky kultur, o kterých se baví, pak, dle mého názoru, osobní zkušenost může být pro žáky mnohem přínosnější. V takovém případě si žák může uvědomit, že jednotlivec sice může dodržovat zvyky a tradice, ale jako člověk nemusí odpovídat představě „správného příslušníka určité kultury“. A tímto způsobem se mohou nabourávat stereotypy. Další možností, jak naplnit téma multikulturní výchova ve výuce, je pozvání odborníků, kteří si připraví besedu či přednášku na dané téma. Dle vyučující 16:

„je spousta organizací, odkud si můžete pozvat odborníky, specialisty, kteří o tom ví daleko více, než ten učitel, mají k tomu třeba jiný přístup, to u lidí, kteří na to mají třeba jiný názor, nechtějí se tím zabývat, tak si radši pozvu odborníka, který tomu rozumí, který to dětem představí nějakou jinou formou“.

V rámci realizovaných rozhovorů jsme se s vyloženě odmítavým přístupem k multikulturní výchově nesetkali, ačkoliv přístupy byly různé. Nicméně všichni pedagogové, s nimiž jsme vedli rozhovory, považují témata multikulturní výchovy za přínosná, někdy dokonce za nezbytná ve výuce.

Pedagogové se také zamýšleli nad tím, zda a v jakém případě může být multikulturní výchova nežádoucí. Dle mnohých vyučujících jde v rámci multikulturní výchovy o to, hovořit o jiných kulturách a setkávání s příslušníky jiných kultur pouze v pozitivním světle. Sami to ale považují za rizikové, protože ví, že jejich žáci mohou mít odlišnou zkušenost, ať už osobní nebo zprostředkovanou skrze rodinu, přátele či média. V takovém případě považují za důležité, aby daný pedagog disponoval dostatečnými znalostmi a argumenty tak, aby dokázal diskuzi ve třídě korigovat. A někteří přiznávali, že si v těchto tématech nejsou úplně jisti, proto by raději některá témata radši ani nezmiňovali, aby to nevyznělo negativně. Zároveň pedagogové poukazovali na to, že na multikulturní výchovu (a obecně průřezová témata) nezbývá mnoho času ve vyučovacích hodinách. Takže pedagogové, kteří toto zmiňovali, se téměř shodli na tom, že pokud k tématům multikulturní výchovy učitel nemá nějaký vztah, pak ho nic nenutí, aby ji ve svých hodinách vůbec zahrnoval. Na druhou stranu, dle pedagogů, když ji vyučující zahrnuje až moc, pak to může mít na žáky opačný efekt. Tedy pokud je to nezajímá a nebaví, a i přesto pedagog často zahrnuje témata do výuky, žáci pak rezignují a výsledkem může být, že se například

utvrdí ve svých stereotypch. Pokud pedagogové hovořili o negativech multikulturní výchovy, pak by se jejich tvrzení dala shrnout v tomto výroku pedagoga 31:

„všeho moc škodí“.

Jinak tomu tedy není ani u multikulturní výchovy. Na druhou stranu je ale potřeba zdůraznit, že všichni pedagogové, se kterými jsme na toto téma hovořili, vnímají multikulturní výchovu jako přínosnou, pokud je ve výuce integrována s citem, a zároveň doplní probírané téma daného předmětu, takže je přirozenou součástí výuky, aniž by žáci rozpoznali, že je cíleně vyučována.

Pokud jsme se pedagogů ptali na jejich názor ohledně zařazení průřezových témat a tedy i multikulturní výchovy do výuky vládními dokumenty, pak mnoho z nich tvrdilo, že multikulturní výchovu by zařazovali i pokud by nebyla dána „zvrchu“. Na druhou stranu, stejně jako pedagog 7:

„Myslím si, že to nepřinutí, že opravdu, kdo o tom nebude chtít mluvit, tak o tom mluvit nebude. Myslím si, že ten zákon není nějak všeobecně natolik důležitý.“,

tak i já předpokládám, že pokud samotný učitel nemá zájem multikulturní výchovu zahrnovat ve vyučování, pak neexistuje žádný funkční mechanismus, jak jej přimět k tomu, aby ji zahrnoval. V tomto případě by mohla nastat situace, kterou mnozí pedagogové považovali za možné riziko multikulturní výchovy, a to, že by takový pedagog nedokázal argumentovat s žáky o jejich názorech, a tak by mohl podpořit jejich stereotypní náhled.

Závěrem této kapitoly bych ráda uvedla několik definic multikulturalismu, tak jak je podali samotní pedagogové, protože některé byly velice zajímavé. Pedagog 4 například definuje multikulturalismus takto:

„No já to vnímám hlavně tak aby ty naše děti, které vyrůstají v této společnosti, se naučili vnímat a chápat to slovo tolerance. Že tady jsme všichni tady na tom světě, ta planeta je jenom jedna, a podle toho jak se navzájem k sobě budem chovat, podle toho tady budeme žít. A jestli se nenaučíme vnímat jeden druhého, brát ho i s těmi negativy které jsou, a snažit se prostě domluvit, abychom všichni mohli společně normálně žít, já si myslím, že to je to nejdůležitější, protože my jsme jako lidstvo se nepoučili. Nepoučili jsme se, a proto ty války jsou dál, a je tragédie že na to doplácení stále ti nevinní. Takže já se učím ty naše děti tady ve škole, aby měli srdce

na pravém místě, pak tady rozum a naučili si říct, nejsem jenom já. Ale jsme tady my. A to je myslím důležité i v té multikulturní výchově, abychom se takhle vnímali.“

Vyučující 6 například chápe multikulturalismus jako

„vazbu, vztah. Vztahy mezi kulturami, poznávání kultur. Vstřícný přístup k těm kulturám.“

Pedagog č. 27 ještě dodává:

„Dneska žijeme v době, kdy se otevřely hranice a samozřejmě se setkáváme s různými národy, etnikem a podobně a pokud někde cestujeme my, tak bychom měli vycestovat až tehdy, až se něco o tom etniku, nebo o tom, jak ten člověk třeba žije, jaké vyznává náboženství, dozvíme. Abychom byli schopni i teda si my od nich třeba něco vzít.“

Obecně pedagogové definují multikulturalismus především jako soužití rozličných národů a kultur, za předpokladu, že si každý může ponechat své kulturní tradice a zvyky. Důležitá je tedy tolerance a respekt jinakosti, s tím, že může být i přínosem pro jednotlivce dozvědět se, jak žijí lidé v jiných částech světa.

7.2. Romové a škola

Romové jakožto etnická skupina byli tematizováni téměř všemi učiteli, se kterými jsme vedli rozhovor, a to i přes to, že na toto téma byla zaměřena pouze jedna z našich otázek, která byla spíše nepřímá, konkrétně Romové se v ní neobjevovali. Otázka zněla: „*Myslíte, že by mohla multikulturní výchova napomoci k řešení některých problémů soužití, se kterými se můžeme potýkat u nás v České republice?*“ Nejenom tato otázka byla ale ze strany pedagogů chápána v souvislosti s romským etnikem. Na toto téma jsme narazili téměř v každém rozhovoru, na všech školách. Tyto školy se nacházeli v různém sociálním prostředí, stejně tak etnická skladba žáků na školách se různě lišila. Pedagogové tedy multikulturní výchovu chápou především v souvislosti s řešením a možnostmi jak žít s Romy. Tato problematika byla v době, kdy byly rozhovory realizovány, nejaktuálnější pro mnoho regionů, které jsme také navštívili. Většina pedagogů považuje soužití s Romy za problémové, ačkoliv někteří z nich uznávají, že sami nemají vlastní zkušenost a jejich informace tedy mohou být zkreslené. Ač jsou pedagogové multikulturní výchově nakloněni, poznávání jiných kultur a etnik považují za přínosné, pokud jsme narazili na téma spojené s Romy, pak mnohdy pedagogové vyjadřovali velmi stereotypní názory a jejich pohled na toto téma byl spíše negativní. V tomto případě jsme se velice často setkali s tím, že pedagogové hovořili o tom, jak žáci vnímají Romy. Samozřejmě, věřím, že tato tvrzení vychází ze zkušenosti s žáky samotnými, nicméně zde můžeme předpokládat, že v některých případech se jedná o samotné nahlížení pedagogů na Romy.

Co se týká přístupu samotných učitelů k Romům, respektive romským žákům, je samozřejmě závislý na jejich osobní zkušenosti s romskými žáky ve výuce. Někteří učitelé konstatovali, že mají pozitivní zkušenost s Romem, avšak povětšinou s dovětkem, že se jednalo o “netypického Roma”, tudíž o Roma, který byl slušný, vychovaný, nerušil. To může zdánlivě působit pozitivně, avšak na druhou stranu tyto výroky dokazují, jak si někteří učitelé představují “pravého” Roma. Aby byl Rom tzv. “typickým” Romem, měl by mít kázeňské potíže, chovat se hlučně, nedodržovat pravidla. To může být také překážkou pro proměnu názorů pedagogů na Romy jako skupinu, i přes pozitivní zkušenost s romským žákem. Pokud je romský žák označen učitelem jako “netypický” Rom, ve výsledku tím dává najevo, že tento žák nespadá do skupiny “typických” Romů a je z této skupiny nepřímo vyčleněn. Žáci tím pádem

nemají důvod změnit svůj postoj k Romům jakožto skupině, který tak neustále zůstává zatížena předsudky. Také někteří učitelé chápou Romy jako neměnnou skupinu, a to buď s odkazem na odlišnou kulturu, nebo také mentalitu (čili odkazující na rasové teorie). Tyto názory mohou být velmi problematické a mohou mít negativní dopad na samotné žáky, ale nedá se říci, že by byly zjevné u všech učitelů. Obecně ve výpovědích učitelů nenalzáme problematizování romské identity, což znamená, že za Roma je jednoduše považován ten, kdo má tmavší pigmentaci pokožky. Je velmi zajímavé, že s tímto aspektem, tedy barvou kůže, se u učitelů objevují také implicitní předpoklady spojitosti s určitými charakterovými rysy. Například pedagog č. 4 se k romské „mentalitě“ vyjadřuje takto:

„Třeba jako chování těch, protože ve své podstatě jsou to hluční lidé, a to není tím, že by chtěli dělat binec, ale oni prostě hluční jsou, oni se takhle projevují. Však vidíte i ve třídách, kdybychom měli kázeňsky řešit to, že děti křičí, na sebe hulákají, o přestávkách, tak ten kdo neví, že prostě že ta jejich mentalita je takhle, že oni se takhle vlastně vnímají, že oni mají potřebu prostě toho té zvýšené aktivity, tak bychom tady dělali jenom důtky a dvojky z chování a já nevím co ještě.“

Nebo například pedagog 12:

„Maminka se teda o ně až přehnaně stará, že ona toho chlapce v 6. třídě vodí do třídy, dívku která je o dva roky mladší taky, v podstatě a neustále je vlastně omlouvá, musíme zavírat okna, aby na ně nefoukalo, ona je taková asi...netypická Romka, jo. Ona se opravdu asi dobře stará, ale do školy nechodí, no.“

V tomto úryvku se můžeme dočíst, že matka romského původu, která se stará o své dítě je netypickou Romkou. V důsledku to vypovídá také o představě pedagoga 12 o tom, jak Romové vychovávají své děti – tedy vlastně vůbec nevychovávají. Obecně, z výpovědí pedagogů, můžeme usoudit, že dle většiny z nich jsou Romové skupina, která je definována určitou „biologickou“ konstantou, tedy mentalitou, krví, geny. U některých pedagogů můžeme sledovat záměnu těchto „biologických“ předpokladů za vliv kultury, která je ale opět neměnná. Zastává tedy stejnou funkci – Romové jsou hluční, nepořádní a líní, protože jsou příslušníky romské kultury, která vykazuje tyto znaky, především je odlišná od kultury majoritní. Jen v několika málo případech

došlo na reflexi sociálního prostředí, či reálné marginalizace Romů. Pedagog 6, se k této problematice vyjadřuje takto:

„Takže řešíme proč, z jakého důvodu, třeba když někdo něco ukradl. Tak z jakého vychází prostředí, jaké má třeba návyky, jestli byl schopen někdy vidět, že se dá daná situace řešit i jinak... Že jestliže nevydělávám určité množství peněz, jestliže jsem v nějaké sociální nouzi, na co mám nárok vůbec. Že mám taky nárok na ty sociální dávky, to třeba ty děcka si vůbec neuvědomují. A pořád říkají jo romové a dostávají takové sociální dávky, a makové sociální dávky, a tam nemusí jako platit za doktora a tohleto, ale nikdo jim nevysvětlí, že na to mají nárok všichni. Že prostě podle zákona jsme si všichni rovni. Že to je akorát neznalost té většiny, nebo stud, ostych, prostě ukázat no dobře já jsem tak chudý tak já ty dávky chci, dejte mi je.“

Dle většiny pedagogů, jejich žáci nahlíží na Romy negativně⁴⁶, jako na problematickou skupinu obyvatel, a to ať se s nimi setkávají ve škole, či v místě jejich bydliště, nebo nemají vůbec žádnou osobní zkušenost. Jejich náhled je, dle pedagogů, silně zatížen stereotypy a předsudky, jak uvádí například pedagog 6:

„neustále narážíme na to, že oni (Romové – poznámka autora) mají pořád nějaké výhody, že bílá většina je diskriminovaná, že oni mají všechno zadarmo atakdale. Na to narážím u těch žáků.“

I pedagog 7, zastává názor, že jeho žáci přemýšlí o Romech stereotypně:

„Protože když jsme u těch Romů, tak všichni Romové kradou, nedělají, žijou ze státních příspěvků, to ty děcka všechno vyjmenujou, ale dobrý příklad neřekne nikdo, protože ho třeba opravdu nezná.“

Například ve výroku pedagoga 25, lze jen těžko oddělit, co jsou názory pedagoga, a jak pedagog interpretuje, co si myslí jeho žáci:

„Hodně je tady mezi dětma nevráživost vůči Romům. Vidí to všude, slyší to, takže třeba ví, že jo. Tady prostě v české národnosti, dejme tomu 10 % Čechů má nějaké

⁴⁶ Dotazníkové šetření, které proběhlo v rámci téhož výzkumu, se také zaměřovalo na detekci postojů žáků na základních a středních školách vůči Romům (a také jiným etnickým skupinám či národnostem). Výsledky, a jak tedy žáci ve skutečnosti nahlíží na Romy, budou zpracovány v diplomové práci spoluřešitelky projektu Blanky Moravcové.

problémy, kriminalitu. U Romů je těch procent daleko více. Takže i když je jich méně, tak jsou daleko více vidět a oni to často vnímají, že je to u nás i obrácený rasismus, vlastně vůči Čechům. Že jde na nějaký úřad, Rom dostane všechno, Čech ne. A v podstatě Romové si zvykly na ty sociální dávky a v podstatě si zvykli na takový způsob života, takže oni to takhle berou, oni to takhle vnímají.“

Předpokládám tedy, že i přemýšlení pedagogů o Romech je zatíženo stereotypy, ačkoliv v některých případech je patrná sebereflexe v této oblasti.

Zároveň je potřeba zmínit, že pokud mají pedagogové ve své třídě romské žáky, pak vztahy v rámci třídního kolektivu ve většině případů nehodnotí negativně. Ačkoliv osobní zkušenost s romským spolužákem může být i celkem pozitivní, náhled na Romy obecně, jako na skupinu, tato zkušenost nezmění. Pedagogové dokonce tvrdí, že není výjimkou, pokud mají ve třídě Roma, pak jej jeho spolužáci za Roma ani nepovažují, protože je součástí kolektivu a nevybočuje výrazně z řad svých spolužáků, jako například pedagog 12:

„Je to specifické vlastně třída od třídy, že pokud v té třídě je tam konkrétně ten romský žák, a je vlastně oblíbený, nebo dodržuje ta pravidla té majority, tak je to většinou bez problémů a ty děti ho většinou neberou ani jako že to je Rom.“

Pokud ale má přijít nový žák – Rom do třídy, pak k němu jeho noví spolužáci přistupují opět velice stereotypně, a v důsledku toho, pak má takovéto nahlížení dopad na vztahy v rámci třídního kolektivu, jak uvádí pedagog 9:

“Ta třída už má takovou obavu, protože je Rom, tak oni se s ním nebudou bavit, nebo mu budou nadávat, nebo ho prostě nebudou brát, nebo cokoliv.”

Žáci samotní mají zájem hovořit a probírat témata, která souvisí s Romy. Pedagog 1 uvádí:

“Určitě, oni (žáci) třeba ty témata i navádějí sami, jo. Že k tomu se vždycky sklouzne. Můžem probírat třeba právo a co se stane tomu co udělal to a většinou se to převede na ty, na tu romskou problematiku. Většinou se to týká jich.”

Téma je to v mnoha regionech, kde jsme realizovali rozhovory, aktuální. Dle pedagogů, se v mnohých rodinách na toto téma diskutuje, a právě z rodin si jejich žáci přináší své postoje, které je dle pedagogů náročné přetvářet. Překážkou není ani přítomnost romských spolužáků, kteří si pak musí vyslechnout stereotypní a předsudečné výroky svých vrstevníků. V tomto případě je na pedagogovi, jak se k této situaci postaví. Jak uvádí například pedagog 1:

„Ale na druhou stranu se ty děti nebojí o tom mluvit, že se jim to nelíbí i před těmi spolužáky. A ti spolužáci samozřejmě, jsou tam jeden dva, jsou tam v menšině, tak dělají, že se jich to netýká. Oni dělají, že oni to nejsou oni, to oni se nepovažují v tom případě za Romy, když se o tom takhle bavíme.“

Tyto výpovědi jsou velmi důležité, ale je nutno upozornit, že nepoukazují na to, co si skutečně děti myslí, ale na to, co si o názorech svých žáků myslí učitelé samotní. Ti obecně podotýkají, že Romové jsou z pozic žáků rozuměni jako jednotná, homogenní skupina, lidově řečeno “házena do jednoho pytle”. Paradoxní je, že i přes to, že mají žáci pozitivní zkušenost s Romem přímo v třídním kolektivu, nevede to bohužel, dle pedagogů, ke změně postojů vůči Romům jako skupině, ale spíš k tomu, že daný jedinec je označen jako “výjimka potvrzující pravidlo”.

7.3. Mimoškolní vlivy

Základní kategorií, která se vyjevila až během kvalitativní analýzy získaných dat, je kategorie „Vliv školy a vlivy mimo školní prostředí“. Termínu „vliv“ vyžívali nejčastěji samotní pedagogové, proto je zachován i v této interpretaci. Je zřejmé, že žáky základních a středních škol může, co se jejich postojů týče vůči odlišným etnikům, cizinců, ovlivnit nespočet faktorů, které jsou reálně pravděpodobně neoddelitelné. Ovšem pedagogové vyjadřovali spíše názor, že vliv, jenž pochází „mimo“ školu, je pro žáky naprosto určující, přičemž základní stavební kameny těchto vnějších vlivů představují média a rodina. I přes to, že školu nelze chápat jako instituci, jež by byla odtržena od reality, je tak právě ve výpovědích pedagogů často chápána.

Pedagogové obecně nevěří, že by měli nějak na žáky výrazný dopad, přičemž tento postoj ospravedlňují odkazem na časová omezení, nejen v tom smyslu, že děti ve škole tráví oproti rodinnému kruhu kratší čas, ale také v tom, že časové možnosti učitelů jsou omezeny danými osnovami. Jak uvádí například pedagog 17:

„Ta problematika je strašně složitá, najednu stranu určitě je dobře že v té škole je, určitě bych se nepřimlouval za to, aby ji byla věnována ještě větší pozornost, to rozhodně ne. Ale určitě je pravda, že v té škole toho prostoru není zas tolik, aby se stihlo všechno, co by se stihnout mělo nebo dalo.“

Omezení, vyplývající z daných osnov, je často důvodem, proč pedagogové nezahrnují témata multikulturní výchovy explicitně do výuky. Multikulturní výchova je tedy chápána jako určitá látka, která musí být probrána v konkrétních hodinách, spíše než jako postoj, který se může prolínat v širokém spektru vyučovaných hodin a témat.

Dle pedagogů patří do největší sféry vlivu, která má největší dopad na postoje a názory žáků, vliv médií a vliv rodiny, rodičů. To umožňuje pedagogům tvrdit, že i kdyby měli sebevětší zájem názor dítěte změnit, není to právě kvůli časovým možnostem, a již předem utvořeným názorům skrze rodinu a média, příliš reálné. K tomu se vyjadřuje například pedagog 6:

„S takovými názory přicházejí žáci, ty názory mají samozřejmě z rodin, nebo z médií, a vzhledem k tomu že na to není až tolik času, tak my nejsme schopni jim to vyvrátit, nebo přesvědčit je, že to třeba může být jinak trošičku.“

Názor pedagogů na jejich možnosti utvářet postoje žáků, je sám o sobě velmi zajímavý a může vypovídat o tom, jakým způsobem, a zejména v jakém rozmezí, zahrnují pedagogové témata multikulturalismu do výuky, pokud předpokládají, že má na žáky pouze minimální vliv. Role učitele a jejich dopad na žáky je větší než si často samotní pedagogové připouštějí.

Nyní se již dostáváme k tomu, jaké vlivy tedy mají dle učitelů na žáky naprosto klíčový dopad, co se týče utváření jejich názorů a postojů vůči „jinakosti“.

Vliv rodiny je velmi podstatný. Pedagogové jej chápou jak jistý protipól školy, čili ve svých výpovědích často vytvářeli dichotomizaci, tvořenou *školou* a *rodinou*. Rodina je chápána jako základní nositel názorů a postojů, které žáci přenáší do školy. Rodina je také chápána jako nejvýznamnější činitel ve výchově. Jak zmiňuje pedagog 6:

„No reagují jako velice zmateně. Dokonce až nepřátelsky, protože okamžitě někteří řeknou: „a to není pravda“, a takovýhle prostě. Nedokážou pochopit, protože opravdu, oni žijou v tomhleto...v zkreslených pohledech, tohle jim to prostě asi nikdo neřekl nikdy. Mají to odmalička, jsou v tom vychováváni.“

Dalším významným faktorem, který má na žáky podle pedagogů značný vliv, jsou média. Ta jsou chápána veskrze negativně, jakožto zdroj, který v žácích upevňuje předsudky a stereotypy vůči určitým skupinám, a to zejména vůči Romům, ale také vůči muslimům. Je zajímavé, že i přes to, že pedagogové reflektovali fakt, že média vytvářejí špatný náhled na muslimy, někteří tento náhled sami reprodukovali ve svých výpovědích. Jako například výpověď pedagoga 26:

„Já s tím nesouhlasím, protože my máme svoji kulturu a když někdo sem chce přijít a začlenit se, tak by se měl začlenit i s tou naší kulturou a ne aby my se přizpůsobovali jim. Protože my když jedeme třeba do eeh, eeh do muslimské země nebo státu takže tak tam taky nechodíme v šortkách a v odhalených eeh...“

Na některých školách je zařazena také výuka mediální gramotnosti, ale naprosto v minimální míře. Média údajně žáci vnímají jako „okno do reality“ tudíž jako prostředek, která zprostředkovává objektivní a nezávislá data. Avšak také média jsou

řízeny lidmi, kteří zastávají nějaké pozice a mají určité názory, a také jsou závislé na prostředí, ve kterém působí. To znamená, že média se často řídí poptávkou, tím, aby měly dostatečné tržby apod. To ve výsledku znamená, že některé skupiny dostávají v médiích prostor větší, a některé menší. Do médií se prolínají také názory žurnalistů samotných. Média se pravděpodobně nedají chápat jakožto zprostředkovatelé reality, ale spíše realitu do určité míry utváří – tím, jaká témata si vybírají na úkor druhých apod. Naším výzkumným záměrem nebylo zjistit, jak probíhá mediální výchova (jakožto jedno z průřezových témat) na základních a středních školách, z výpovědí pedagogů ale můžeme vyvozovat, že je pravděpodobně zařazována také ve velmi malé míře.

V souvislosti s vlivem médií pedagogové nejvíce zmiňovali vliv médií na náhled žáků na Romy a Muslimy nebo Islám jakožto náboženství obecně. Tento náhled je zprostředkováván především v televizních relacích, které běžně sledují doma s rodiči. Tedy vliv rodiny a médií se částečně prolíná, protože to, co rodiče vybírají, jakožto vhodné zdroje informací, pak působí na děti skrze tyto mediální obsahy. Možnost ovlivnění například sociálními sítěmi a možnost šíření informací mezi jejich uživateli, je reflektována podstatně méně.

Dle některých pedagogů způsob, jakými média zobrazují Romy, podporují negativní náladu v celkové společnosti vůči nim. Jak například uvádí pedagog 27:

„Nahrávají tomu média. Já si myslím, že tento problém velmi jako zveličují, třeba nova, e ukazují jako záběry tak kde se kumulují Romové, jaké jsou s tím problémy, další problém zneužívání sociálních dávek a ukáže, jak ti Romové jedou v luxusním zahraničním autě, na který nemá Čech peníze a jedou si pro další peníze a řeknou v televizi, že podvodem si vylákali 90 000, protože si započítali postižené děti, které bydlely i někde na Slovensku a dostávali ty dávky. Nebo další problém je bydlení, kdy dostanou 12 000 na bydlení a žijí v nějakém pokoji 1+1 a sociální někde na chodbě. Ty děcka tohle všechno vnímají, takže já si myslím, že ovlivnit jako tady toto bychom měli u těch dospělých, ne u těch dětí, protože to dítě tady toto nezvrátí.“

Vliv věku dítěte pedagogové často zmiňovali v souvislosti s tím, jak přistupovat k výuce multikulturní výchova. Pokud jsou děti mladší, tak má pedagog důležitější roli v utváření postojů, tedy i v rámci multikulturní výchovy. Starší děti mají již utvořený vlastní pohled na svět, takže je náročnější působit na jejich postoje. Ale

zároveň je s nimi možné lépe debatovat a o dané problematice polemizovat. Tento názor zastává například pedagog 24:

„Takže, že třeba, no trošičku jinak k tomu přistupují, když potom trošku dozrávají áá v osmičce se to tak ňák láme a v devítce se ty jejich názory tak ňák utř...utřídí a když na ten problém...ať už je to problém, nebo téma, téma jako multikulturalita jako narazíme tak, tak už se s nimi dá debatovat mnohem líp a vidí to jinak. Je tam ten posun, teda alespoň já to tak vidím.“

Vliv osobní zkušenosti byl nejčastěji zmiňován v lokalitách, kde se nachází vyšší počet příslušníků určitého etnika, zejména romského, a to v moravskoslezském kraji především. Po rodině a po médiích se jednalo o další aspekt, který dle pedagogů je u žáků velmi silný a těžko se proti němu „bojuje“. O to silněji, pokud se v daných lokalitách nacházejí tzv. vyloučené lokality (v jednom případě také v olomouckém kraji). Tyto zkušenosti ve většině případů negativní. Pedagog 12 se vyjadřuje takto:

„Vlastně jsme malá vesnice, kde žilo, můžu už říct žilo, hodně Romů, takže oni mají ty praktické negativní zkušenosti. Takže ano, často ty témata naráží s těmi zkušenostmi.“

Na druhou stranu pedagogové uznávali, že osobní zkušenost může být také přínosným činitelem při utváření postojů žáků. Tento názor uvádí pedagog 3:

„Takže myslím si, že takovými těmi zážitky, setkáváním se s osudy konkrétních lidí, se dá u těch žáků vytvořit taková ta, dejme tomu jako tolerance, nebo soucit s lidmi, ať už jsou jakéhokoliv vyznání, nebo jakéhokoliv rasy, jakéhokoliv etnika nebo tak. Ale myslím si, že je dobré, když je to takové přirozené, když to není jako násilné.“

S možným vlivem osobní zkušenosti také velice souvisí často zmiňovaný vliv sociálního prostředí, ve kterém žáci vyrůstají a celý život se pohybují – do něj spadá rodina, ale také kamarádi a reflexe lokality, z níž pochází. Především pokud bydlí v lokalitě, kde se setkávají s Romy, pak pedagogové nepředpokládají, že by mohli pozměnit postoje žáků vůči Romům. Pedagog 6 se k této problematice vyjadřuje takto:

„Hmmm...ne. Právě proto že ti žáci mají své osobní zkušenosti, konkrétně z tohoto regionu, a ty zkušenosti mají, nebo názory a zkušenosti mají zvnitřnělé, protože si je budují již od malička v podstatě, v podstatě od školky. Z rodin, právě proto že

s tímto konkrétně s tímto etnikem a s tímto, touto problematikou přichází téměř denně do styku, do kontaktů, tak těch pár hodin v podstatě nic neřeší. “

Pokud pedagogové hovořili o vlivu technologií, pak především ve spojitosti s tím, že v současnosti je vhodné zapojovat také nové technologie do výuky. Tedy především interaktivní tabule, tablety či jiné nástroje, kterými jsou děti obklopeny již od útlého dětství, a jež jsou součástí jejich života. Někteří pedagogové tyto technologie považují za zajímavé zpestření hodiny, pokud se zapojí v rozumné míře. Jiní ale nejsou příliš zastánci těchto pomocníků, protože pak jejich žáci neudrží pozornost při klasickém výkladu. Pedagog 25 je proti, protože vidí v nových technologiích spíše negativní dopad:

„Já si myslím, že když budou mít tablety, tak vědomosti budou mít menší než když se to odučí klasickým stylem bez tabletů. Já myslím, že jim to bude rozptylovat pozornost, budou chtít tam hledat své věci, to co chtějí a ne to, co zrovna mají dělat. A navíc si myslím, že jim to tady, ten život ten tablet usnadňuje. Takže mají tendenci usnadňovat si život. Tady tím způsobem, že nemusí nic řešit, že řešení najdou na internetu. A já si myslím, že když se srovná, vím že probíhaly nějaká srovnání mezi třídami, které jedou podle tabletu či nejede, a potom úroveň znalostí, tak i já sám jsem pořád přesvědčený, že ti co budou mít ty tablety, budou mít menší úroveň znalostí. Oni budou vědět, kde to hledat, ale nebudou to mít v hlavě. “

Zde považuji za velmi důležité, že i přes to, že pedagogové vyjadřují názor žáků, často mohou skrze žáky vyjádřit i své vlastní názory a reflektovat své vlastní zkušenosti. Pokud tvrdí, že je těžké žáky učít ohledně multikulturalismu, protože děti mají špatné názory z rodiny, z médií, a také negativní osobní zkušenosti, tak do určité míry vyjadřují také svůj problém s výukou multikulturní výchovy, pokud mají tyto zkušenosti totožné.

Obecně lze říci, až na několik výjimek, že učitelé předpokládají, že nemají dostatek prostoru a času na to, aby mohli žáka nějakým způsobem výrazně a pozitivně ovlivnit. Z toho vyplývá také strategie výuky multikulturní výuky, která je chápána jako určitá část učební látky, kterou je nutno probrat. Dle našeho názoru by základní aspekty multikulturní výchovy měly spíše „pronikat“ skrze všechny předměty a názory samotného učitele, aby mohla být rozvíjena tolerantní společnost, namísto xenofobní.

8. Závěr

Cílem kvalitativního výzkumného šetření mezi pedagogy bylo zjistit, jak nahlíží na multikulturní výchovu jakožto součást základního a středního vzdělávání. Formou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů jsme zjišťovali postoje u 32 pedagogů na 16 školách ve třech moravských krajích, a to v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském. Důležitým zjištěním, které považuji za přínosné je, že pedagogové se shodli na potřebnosti zařazování témat multikulturní výchovy do výuky. Na druhou stranu musím konstatovat, že ne vždy k jejímu naplňování dochází, poněvadž pedagogové sami uznávali, že je jedním z okrajových témat, která dostávají prostor ve výuce velice málo. Pedagogové pocítují, že na ně i jejich žáky, jsou stále kladeny vyšší a vyšší nároky, nicméně například časová dotace zůstává stále stejná. Proto je pro mnoho pedagogů prioritní, žákům předávat znalosti a vědomosti faktického rázu a témata multikulturní výchovy (i jiných průřezových témat) tak bývají často upozaděna.

Pokud dochází k zapojení multikulturní výchovy, pak především ve významu diferenčního multikulturalismu, který je již překonaný. Pedagogové tedy často považují kultury za ohraničené entity, které se vzájemně liší, a jejich pohled na takové kultury je redukcionistický. Pokud hovořili o tom, jak multikulturní výchovu zapojují, pak hovoří především o zvycích, jazyku, odívání či způsobech přípravy jídla. Samozřejmě i toto je součástí multikulturní výchovy, žáci by se měli dozvědět i tyto informace, ale je potřeba, aby si pak uvědomovali, že ačkoliv člověk pochází z jiné země a jiného kulturního prostředí, neznamená to, že nelze nalézat také znaky, které jsou společné. Redukcionistické pojetí zakrývá rozdílnosti mezi jednotlivci, protože z nich vytváří pouhou část celku. Toto pojetí, ačkoliv může být zamýšleno v dobré víře, pak podporuje stereotypní náhledy na danou kulturu a její příslušníky.

Pedagogové považují témata multikulturní výchovy za aktuální v České republice a konkrétních lokalitách, kde byl výzkum prováděn, především v souvislosti s Romy. Právě Romové byli často redukováni pouze na příslušníky romské kultury s neměnnými charakteristickými atributy jako hlučnost, nepořádnost, divokost, lenost či vychytralost v souvislosti se sociálními dávkami. Pouze v několika případech bylo zohledněno jejich postavení ve společnosti, a reálné možnosti vymanění se ze „sociální pasti chudoby“. Toto shledávám za velice problematické, protože pokud pedagogové přistupují k Romům, kteří těmto atributům neodpovídají, jako

k výjimkám, pak není možné pozměnit nahlížení na Romy ani u žáků. Pokud měli zkušenost s romským žákem, pak ve většině případů tato zkušenost nenabourala nahlížení na Romy, ať byla jakákoliv.

Pokud se pedagogové vyjadřovali obecně o cizích kulturách, pak většinou v pozitivním slova smyslu, že by mohlo být přínosem se o nich něco dozvědět. Zároveň deklarovali, že své žáky vybízí k pochopení a toleranci odlišných kultur. Na druhou stranu, pokud ale hovořili o konkrétních skupinách, pak bylo možné vysledovat u některých pedagogů stereotypní nahlížení. Jednalo se především o výše zmíněné Romy, ale také o muslimy. Ačkoliv výzkum proběhl ještě předtím, než nastala tzv. „uprchlická krize“. Pedagogové reflektovali, že tento náhled může souviset s tím, jak jsou muslimové prezentováni v médiích, nicméně uznali, že v případě setkání s muslimem mají strach a necítí se bezpečně. Dle jednoho pedagoga jsou muslimové dokonce nekompatibilní s evropskou kulturou. Pokud jsme tedy hovořili o konkrétních cizincích, kteří žijí v České republice, pak byli kladně hodnoceni ti, kteří se sami, bez pomoci státu, dokázali do společnosti integrovat. Jednalo se především o Vietnamce, hlavně o druhou či třetí generaci dětí, které umí plyně česky a ve třídních kolektivech vybočují pouze svým vzezřením.

Za důležité zjištění považuji, že pedagogové považují své působení na žáky v oblasti postojů a hodnot za nepodstatné. Mnohem více zdůrazňují působení rodiny, médií, nových technologií nebo také sociálního prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Tímto oddělením ze školy vytvořili ohraničený prostor, který do sociálního prostředí žáků nepatří. Pedagogové si tak tím, že svůj vliv na žáky podceňují, spíše obhajují to, že sami multikulturní výchovu moc nezapojují.

Tato zjištění mohou napomoci chápat, jak je na základních a středních školách pojímána multikulturní výchova. Ačkoliv si v rámci kvalitativní analýzy nekladu za cíl, poukázat na obecné jevy, které mohou mít výpovědní hodnotu o všech pedagogích, tak hloubkový pohled může přinášet zajímavá zjištění a poukázat na určité problematice jevy, které se právě s multikulturní výchovou pojí. Dále pak artikulování toho, s čím se potýkají samotní pedagogové, může přispět ke zkvalitnění jejich přípravy v rámci rozlišných školení či kurzů. Stejně tak pro pedagogické fakulty může být takový výzkum přínosem, aby mohli reflektovat potřeby pedagogů. Pokud předpokládáme, že za pomoci multikulturní výchovy, jakožto průřezového tématu v rámci vzdělávání, můžeme pěstovat v žácích základních a středních škol

toleranci, pak je důležité se tímto tématem zajímat. V této oblasti považuji mou diplomovou práci za přínosnou, protože přináší pohled pedagogů, který úzce souvisí s tím, zda a jak multikulturní výchova na základních a středních školách probíhá.

Dle mého názoru, se tento výzkum může stát inspiračním zdrojem pro další bádání, například na pedagogických fakultách. Zajímavé by bylo zjistit, jak probíhá příprava budoucích pedagogů, jak jsou seznamováni či školeni v problematice multikulturní výchovy. Také by bylo vhodné zaměřit se na analýzu literatury, která je určena pro pedagogy, a na to, jak je v ní pojímána multikulturní výchova. Tyto informace mohou přinést nové světlo na již zjištěné informace a problematické aspekty multikulturní výchovy na základních a středních školách.

9. Seznam použitých zdrojů

9.1. Seznam použité literatury

1. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
2. BARŠA, Pavel. *Krise v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi: kolektivní monografie*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s katedrou kulturních a náboženských studií Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7405-188-3.
3. BURDA, František. *Člověk jako východisko dialogu kultur*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. Studia transculturalia. ISBN 978-80-7405-315-3.
4. BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-903510-5-0.
5. ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-053-7.
6. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.
7. HORÁKOVÁ, Hana. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-103-9.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Editor Tomáš Hirt. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, 279 s. ISBN 80-868-9822-9.

9. MALINA, Jaroslav. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akadmičké nakladatelství CERM, c2009, 303 s. ISBN 978-80-7204-560-0.
10. MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, c2009. Jossey-Bass higher and adult education series. ISBN 978-0-470-28354-7.
11. MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.
12. MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-25-3.
13. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
14. PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
15. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Sociální interakce vztahu učitel žák*. Ostravská univerzita v Ostravě, katedra pedagogiky, 2005.
16. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
18. RICHARDS, Lyn a Janice M MORSE. *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. 2nd ed. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications, c2007. ISBN 1412927439.
19. RŮŽIČKOVÁ, Dora (ed.). *Aktuální témata pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3171-0.

20. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
21. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

9.2. Seznam použitých internetových zdrojů

1. HAUSER, Michal. *Limity multikulturalismu. Sdružení pro levicovou teorii* [online]. [cit.2016-03-16]. Dostupné z: http://www.sok.bz/index.php?option=com_content&task=view&id=217
2. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. [online] [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>
3. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
4. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10427_1_1/
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z : http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
6. ŘÍZEK, Zdeněk. *Multikulturalismus v České republice: věc známá či neznámá?* [online]. [cit. 2016-03-16] Dostupné z <https://aosp.upce.cz/article/viewFile/71/61>
7. ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. *"Rasa" jako rasistická konstrukce*. Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1999, (Vol. 35), s. 438. ISSN 0038-0288. [cit.2016-03-12]. Dostupné z: http://www.studovna.antifa.cz/sites/default/files/02_smausova_rasa_jako_rasisticka_konstrukce.pdf