



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Výukový projekt: „Každý jsme jiný, a to je
dobře!”

Výpracovala: Bc. Nikol Peltanová

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Výukový projekt: „Každý jsme jiný, a to je dobře!“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 7. 2023

Bc. Nikol Peltanová

Poděkování

Děkuji Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce.

Děkuji za lásku a podporu mému manželovi Vendovi. Bez něj by tato práce nikdy nevznikla. Stojí vždy při mě, navzdory veškerému utrpení světa, a za to ho neskonale miluji.

Děkuji mým dětem Zoince a Vitečkovi za to, že vždy objevili zdroj mé další síly. Tuto práci věnuji právě jim, protože to jsou dvě nejúžasnější osůbky v mém životě.

Anotace

Diplomová práce se věnuje průřezovému tématu RVP ZV – Multikulturní výchova a jejímu využití v rámci výuky na 2. stupni ZŠ. Cílem práce je teoretické zpracování tématu multikulturní výchova a její praktické využití multikulturní výchovy ve výuce.

Práce představí výukový projekt „Každý jsme jiný, a to je dobře!“, který je tvořen do hodin výchovy k občanství. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část vymezuje hlavní pojmy a didaktické aspekty multikulturní výchovy, které vycházejí z RVP ZV. Zaměřuje se na propojení tohoto průřezového tématu s hodinami výchovy k občanství na 2. stupni ZŠ a nabízí konkrétní aktivity multikulturní výchovy do výuky.

Praktická část představuje výukový projekt multikulturní výchovy, který zpracovává téma kultury, předsudků a stereotypů, hodnot a vlastenectví. Poslední kapitoly této práce jsou věnovány realizaci samotné, její reflexi a diskuzi.

Tento výukový projekt dokázal, že lze vhodně propojit témata multikulturní výchovy a předmětu člověk a společnost.

Abstract

This thesis deals with the cross-curricular theme of multicultural education and its use in teaching in the 2nd level of elementary Czech school. The aim of the thesis is to provide a theoretical treatment of the topic of multicultural education and its practical application in teaching.

The text will present the educational project "We are all different, and that's good!", which is implemented in civics education lessons. The diploma thesis is divided into two parts: theoretical and practical.

The theoretical part defines the main terms and didactic aspects of multicultural education. It focuses on the integration of this cross-cutting topic with civics education lessons in the 2nd grade of elementary school and provides specific multicultural education activities for teaching.

The practical part presents a teaching project on multicultural education, which addresses the topics of culture, prejudices and stereotypes, values, and patriotism. The final chapters of this work are devoted to the implementation itself, its reflection and discussion.

This teaching project has demonstrated the possibility of effectively connecting the topics of multicultural education and the subject of man and society.

Úvod	7
1. Teoretická část	9
1.1. Multikulturní výchova v teorii	9
1.1.1. Vymezení multikulturní výchovy a souvisejících pojmů	10
1.1.1.1. Interkulturní vzdělávání	12
1.1.1.2. Multikulturalismus	12
1.1.1.3. Etická výchova	13
1.1.1.4. Stereotypy a předsudky	14
1.1.2. Přístupy multikulturní výchovy	15
1.2. Multikulturní výchova v české škole	17
1.2.1. Multikulturní výchova ve školské legislativě	17
1.2.1.1. Rámcové vzdělávací programy	18
1.2.1.2. Průřezová témata	19
1.2.1.3. Klíčové kompetence	23
1.2.2. Pedagogické cíle	24
1.2.2.1. Kognitivní cíle	25
1.2.2.2. Afektivní cíle	26
1.2.2.3. Behaviorální cíle	26
1.2.3. Propojení multikulturní výchovy s výchovou k občanství	26
1.2.4. Specifika zařazování multikulturní výchovy do výuky	27
1.2.6. Výukové metody a organizační formy multikulturní výchovy	30
1.2.6.1. Interaktivní metody	31
1.2.6.2. Projektové vyučování	32
1.2.6.3. Metody zážitkové pedagogiky	33
1.3. Konkrétní realizace multikulturní výchovy	34
1.3.1. Menšiny a jejich kultura	35
1.3.2. Předsudek a stereotypy	36
1.3.3. Náboženství	38
2. Praktická část	42
2.1. Představení výukového projektu	42

2.2. Cíl výukového projektu	43
2.3. Tvorba projektu	44
2.4. Konkrétní plán výukového projektu	45
2.4.1. První hodina	45
2.4.2. Druhá hodina	49
2.4.3. Třetí hodina	52
2.5. Realizace	54
2.5.1. První hodina	56
2.5.2. Druhá hodina	57
2.5.3. Třetí hodina	59
2.6. Reflexe výukové projektu	61
2.7. Kritéria účinnosti projektu a jejich zhodnocení	62
2.8. Výhody a úskalí projektu	63
2.9. Diskuze	64
Závěr	68
Seznam tabulek	70
Seznam použitých zdrojů	71
Seznam příloh	75

Úvod

V dnešním globalizovaném světě dochází k výraznému propojování kultur a zvyků. Vlivem dalších faktorů, kterými může být válka, špatná ekonomická situace či globální oteplování, dochází k migraci lidí, která proměňuje život nejen lidem, kteří se přesouvají, ale také lidem, za kterými se přesouvají. Dochází tak ke koexistenci lidí z různých kultur a je na společnosti, jak se k takovýmto situacím postaví. Společnost by měla nalézt v první řadě pochopení. Musí také překonat strach z neznámého a naučit se, jak s jinou kulturou žít. Tomu, aby společnost takové situace lépe zvládala, napomáhá mimo jiné multikulturní výchova.

Multikulturní výchova však neřeší pouze vztah mezi více kulturami, ale snaží se o širší pojetí, ve kterém hraje důležitou roli respekt, tolerance a solidarita. Tyto hodnoty jsou pak důležité i v rámci jedné společnosti, protože každou společnost tvoří skupina jednotlivců, kteří mají odlišné ekonomické podmínky, sociokulturní zázemí a další individuální nebo zdravotní specifika. Multikulturní výchova by měla vzdělávat v této široké oblasti a měla by se snažit o odbourávání předsudků a stereotypů, které vytváří zkreslený pohled na jednotlivce.

K tomu, aby multikulturní výchova mohla povzbuzovat realistický pohled na skupiny či jednotlivce s odlišnými specifiky, je zapotřebí také vzdělávat a podporovat postoj sebe sama. Práce s pochopením svých hodnot a ukázáním, že hodnoty, tradice či využívání volného času může být u řady jedinců zcela odlišné. Navíc by měl tento proces být podpořen vzděláváním v oblasti kritického myšlení a schopnosti argumentace.

Multikulturní výchova je začleněna do české školní legislativy a učitelé by tuto problematiku měli zařazovat do svých hodin. Řada učitelů si však není jistá, jak s multikulturní výchovou ve svých předmětech pracovat. Tato práce se snaží o teoretické ukotvení širší problematiky multikulturní výchovy s ohledem na specifika ve škole. Zpracovává teoretické předpoklady a také formu, kterou lze v této výchově uplatnit. Jedná se zejména o různé metody práce. Pro lepší představení metod jsou přidány i konkrétní aktivity, které jsou uplatnitelné ve výuce.

Multikulturní výchově se věnuje i druhá část této diplomové práce, ve které byl vytvořen výukový projekt tak, aby navazoval v co největší míře na probírané učivo

předmětu, ve kterém byl následně také realizován. Projekt tak nabízí učitelům možnost pro propojení multikulturní výchovy se svým předmětem.

Důležitým prvkem této práce je využívání aktivizujících metod výuky, které mají celou řadu pozitivních dopadů na žáky. Nejdůležitějším dopadem je pozitivní ovlivňování postojů a hodnot. Multikulturní výchova není jen o vzdělávání v oblasti odlišných kultur a tradic, ale i o širším vnímání sebe či lidí s různými specifiky, pracuje také s předsudky a stereotypy. Postoje a hodnoty jsou velmi těžko měnitelné pouze pomocí frontální výuky. Je proto třeba, aby výuka probíhala pomocí jiných metod, například skupinovou výukou. Také je vhodné využívání konkrétních příkladů, díky kterým se žáci vyhýbají zjednodušujícím výroky. Žáci přemýšlí nad konkrétními příklady a vciťují se do pozice někoho jiného. Vhodným doplněním jsou zkušenosti žáků, o kterých se může ve třídě diskutovat, a žáci jsou tak více vtaženi do samotné výuky. Na to navazuje další velmi pozitivní dopad pro výuku, kterým je zvýšení motivace žáků. Pokud je žákům přenechán prostor pro své vlastní učení v hodinách, mohou cítit větší zodpovědnost, a jsou tak více motivováni k učení a výuce.

Cílem této práce je poskytnout teoretické i praktické poznatky v oblasti multikulturní výchovy a ukázat možnosti propojení témat multikulturní výchovy s vyučovacím předmětem. K tomu jsou využity aktivizující metody.

1. Teoretická část

Tato kapitola vysvětluje pojem multikulturní výchova a zasazuje ho do kontextu práce. Teoretická část představuje znalostní základnu pro celou práci. Na počátku práce dochází k vymezení multikulturní výchovy a dalších stěžejních pojmů a oddělení multikulturní výchovy od dalších podobných oborů a výchov. Dále navazuje část, která se věnuje multikulturní výchově v českém prostředí. Jedná se o legislativní ukotvení, didaktické aspekty multikulturní výchovy a specifika její realizace. Poslední částí teoretické práce je představení výběru konkrétních aktivit pro práci s žáky v rámci multikulturní výchovy. Tato část představuje krátký vhled do problematiky zpracování multikulturních témat ve škole.

1.1. Multikulturní výchova v teorii

Multikulturní výchova se zabývá celou řadou jevů vztahujících se k společnosti, v níž žije několik kultur. Tyto kultury se prolínají a může mezi nimi docházet k napětí. Lidé mají tendenci se neznámému (či tomu čemu nerozumí) bránit. Multikulturní výchova se snaží o vysvětlení odlišných kultur a jejich dalších aspektů tak, aby společnost mohla fungovat a nevznikalo v ní napětí na základě nepochopení kulturních odlišností.

Oblastí multikulturní výchovy se však nezabývá pouze pedagogika. Předsudečné a stereotypní chování a možnosti zmírnění jeho negativních dopadů zkoumá také sociální psychologie. Tématem předsudků se u nás zabývá právník a vysokoškolský pedagog Jan Kosek. V zahraničí se tímto tématem zabýval Gordon Willard Allport, který ve své knize z roku 1945 *O povaze předsudků* mluví o důležitosti instituce školy, která má za cíl snižovat napětí uvnitř různorodých skupin.¹

Mezi další vědy, které mají vztah k multikulturní výchově se může zařadit antropologie, která pracuje například s pojmy rasa a dalšími typologiemi, právo a politologie, které pracují s právními regulacemi např. pro rasovou nenávist či diskriminaci² či filosofie, která se ptá na smysl multikulturalismu a zařazuje ho do myšlení filosofických autorů. Multikulturní výchova má tak velmi interdisciplinární ráz,

¹ Srov. PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8. Str. 15.

² Srov. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8. Str. 9-13.

z toho důvodu se k ní také může vyjadřovat velké množství autorů z různých oborů. Různorodost hledisek, interdisciplinarita multikulturalismu a i nejednotný postoj autorů, vyvolává otázku, zda je multikulturní výchova smysluplná a ve společnosti potřebná. Nejednotný názor na to mají sami učitelé, kteří v závislosti na svém žebříčku hodnot a svých zkušenostech multikulturní výchovu zařazují na různé příčky důležitosti. Někteří mohou zaujímat například pozitivní přístup k tomuto tématu, jiní naopak stanovisko odmítavé. Multikulturní výchova tak není jen o vzdělávání a pedagogice samotné, jak by tomu název mohl napovídat, ale jedná se o společenské téma s mezioborovým přesahem. V rámci této diplomové práce je nahlíženo na multikulturní výchovu z východisek pedagogiky, avšak v souvislosti s výše řečeným, je jisté, že dochází i k prolínání s jinými vědami.

1.1.1. Vymezení multikulturní výchovy a souvisejících pojmů

Termín multikulturní výchova se v českém prostředí objevuje po roce 1989. Vychází z anglické terminologie *multicultural education*. Pojem education byl poté přeložen jako výchova, i přesto že by se tímto pojmem mohla označit edukace či samotná pedagogika.³ Jednotné vymezení tohoto pojmu neexistuje, což souvisí i s tím, že má interdisciplinární charakter a je s ním v různých vědách nakládáno odlišně. Také existuje celá řada pojmů, které jsou si s multikulturní výchovou blízké a je těžší rozlišit významové rozdíly mezi nimi. Těmito pojmy jsou například multikulturalismus, interkulturní vzdělávání, protipředsudkové vzdělávání či do jisté míry i etická výchova.

Pojem multikulturní výchova se skládá ze slov *multikulturní* a *výchova*. Předpona multi- označuje, že se jedná o mnoho kultur. Vymezení pojmu kultury je velmi obtížné, existují však dvě pojetí - širší a užší hledisko. V širším pojetí je kulturou vše, co je výtvozem lidské civilizace - hmotné (například obydlí nebo průmysl) i duchovní výtvoř (například umění, náboženství či právo). Užší hledisko je specifické pojetí kultury, které se spíše vztahuje k projevům chování lidí (jako jsou například zvyklosti, jazykové rituály či sdílený hodnotový systém).⁴ Propojení užšího a širšího hlediska může představovat definice, že kultura je „*systém sdílených, společensky*

³ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2. Str. 15.

⁴ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2. Str. 31.

předávaných vzorců chování, myšlení a vnímání.”⁵ Zde se však vytrácí důraz na hmotné výtvoř, avšak definice podává velmi přehledně základní vymezení kultury, ve které je důležitá socializace, kolektivní vědomí a systémovost, která se vyznačuje relativní ustáleností. Poněkud jednodušeji vysvětluje význam multikulturalismu vysokoškolská pedagožka Martina Cichá, která význam spatřuje v kulturní tradici či v jazykové, náboženské nebo etnické identitě.⁶ Nyní tedy zbývá ještě osvětlit pojem výchova, kterou *Pedagogický slovník* vymezuje jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*”⁷. Co si tedy představit pod pojmem multikulturní výchova? Vysokoškolský pedagog Jan Průcha předložil ucelené vymezení: „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*”⁸

Tato edukační činnost je pak dle J. Průchy realizována ve škole a mimoškolních zařízeních či v rámci dalších akcí. Zároveň se podle J. Průchy pojí s multikulturní výchovou vysoké finanční náklady na úkor toho, že její efekty pro společnost nejsou dostatečně dokládány.⁹ Všeobecně však J. Průcha ve své knize *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* pokládá multikulturní výchovu za nezbytnou pro českou společnost.¹⁰ Stejně tak autorka Andrea Preissova Krejčí zdůrazňuje úlohu nových multikulturních přístupů, v nichž spatřuje důležitost pro fungování české společnosti, která se stává multikulturní.¹¹ Zdá se, že multikulturní výchova je považována za nezbytnou pro fungování společnosti, v níž mají jednotlivci své individuální odlišnosti, protože konstruktivní komunikace mezi nimi není možná bez vzájemné snahy o pochopení a respektu. Multikulturní výchova je tak chápána jako důležitá součást

⁵ BAUMAN, Petr. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2. Str. 28.

⁶ Srov. PREISSOVÁ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1. Str. 28.

⁷ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. Str. 277.

⁸ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Str. 15.

⁹ Srov. Tamtéž, str. 15.

¹⁰ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Str. 119.

¹¹ Srov. PREISSOVÁ, Andrea, MARTINA CICHÁ a LENKA GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 8.

vzdělávání, což se odrazilo i v české školské legislativě, která multikulturní výchovu zařadila v rámci tzv. *rámcově vzdělávacích programů* do průřezových témat (více kap. 1.2. Multikulturní výchova v české škole). V obdobném duchu pak píše i autorka Lenka Gulová, která jednoznačně hovoří o potřebnosti multikulturní výchovy a to zejména z důvodu, že připravuje žáky na realitu, ve které se setkávají s tématy jako jsou například migrace, diskriminace či obecně lidská práva. Autorka přiznává, že mechanismy multikulturní výchovy se zatím ověřují, ale úspěch sklízí v pedagogice volného času, sociální pedagogice či dramatické výchově. V těchto oblastech se využívá zkušeností jedinců, kteří si tak lépe mohou pomoci situačních her představit, jak se jedinec v dané pozici cítí.¹²

1.1.1.1. Interkulturní vzdělávání

Vzhledem k terminologickému neukotvení v českém prostředí, je možné se setkat v odborných publikacích s pojmem interkulturní vzdělávání. Multikulturní výchova je pak chápána jako užší přístup a interkulturní vzdělávání je pojímáno širěji v návaznosti na čím dál větší společenskou různorodost s cílem pochopení svého kulturního zázemí, a odlišností druhých. Důležitými pojmy jsou stejně jako u multikulturní výchovy spravedlnost, tolerance a solidarita.¹³

1.1.1.2. Multikulturalismus

Pojem multikulturalismus je složitým termínem, který má mnoho definic a výkladů. Na multikulturalismus je nahlíženo z různých hledisek. Ohledně problematiky multikulturalismu píše autor Michael Murphy, že neexistuje žádná sjednocující politická filozofie multikulturalismu, a pokud chceme porozumět tomuto pojmu, je třeba abychom pochopili jednotlivé politiky a nahlédli, jakým způsobem je v nich multikulturalismus uplatňován. Nejedná se tedy pouze o pohled na jednotlivé kultury, ale také na politické systémy a instituce. Tyto dvě oblasti se dále propojují - multikulturalismus ovlivňuje politiku a politické rozhodování má vliv na náhled na

¹² Srov. PREISSOVÁ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Str. 14.

¹³ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3. Str. 11-12.

multikulturalismus. Jako příklad M. Murphy uvádí, že instituce reagují na různé kulturní a jazykové potřeby svých zaměstnanců a klientů a snaží se jim přizpůsobit. Důležitým hlediskem pro vnímání multikulturalismu je vždy kontext.¹⁴

Multikulturalismus v sobě obsahuje určitou bipolaritu, která je podle M. Murpyho způsobená několika zdroji nedorozumění:

- tendencí vydávat závěry o nebezpečí kulturní rozmanitosti na základě nerelevantních výzkumů,
- neschopností pochopení široké škály perspektiv multikulturní politické filozofie,
- nepochopením nesmírné rozmanitosti kulturních menšin.¹⁵

Multikulturalismus má řadu výhod, ale také omezení. Tento pojem je velmi svázán s aktuální situací ve světě, či v konkrétní zemi. Mezi výhody multikulturalismu podle M. Murphyho patří respekt k různým kulturám a identitám, možnost učit se od jiných kultur a podpora dialogu a porozumění mezi kulturami. Omezeními poté jsou sociální segregace, potenciál pro konflikty a narušení společenské soudržnosti a nutnost řešit otázky spojené s rovností a diskriminací.¹⁶

1.1.1.3. Etická výchova

Etická výchova není zařazena do české školské legislativy, jako tomu je na Slovensku, kde se etická výchova realizuje jako povinně-volitelný předmět. Etická výchova se zakládá na propracované metodice a struktuře. Obsah se vztahuje z velké části k osobnostní a sociální výchově. Etická výchova směřuje k pozitivnímu hodnocení sebe sama a ostatních, k spolupráci mezi členy společenství a prosociálnímu chování.¹⁷ Styčnými body mezi etickou výchovou a multikulturní výchovou je uvědomění si vlastní identity a svého kulturního zázemí, respekt, vnímání a pochopení odlišností mezi jednotlivci a zaměření se na zlepšení vztahů ve společnosti. Existuje zde však rozdílnost, která se nachází zejména v důrazu na prosociální chování, o které

¹⁴ Srov. MURPHY, Michael. *Multiculturalism: A Critical Introduction*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-26043-5. Str. 1-12.

¹⁵ Srov. Tamtéž, str. 6-7.

¹⁶ Srov. Tamtéž, str. 10-16.

¹⁷ Srov. MOTYČKA, Pavel. Etická výchova. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 01. 2009, [cit. 2022-09-06]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.

multikulturní výchova primárně neusiluje, obsah a metody se také mohou lišit. Etická výchova klade větší důraz na zkušenosti, polemiky a diskuze (což souvisí s tím, že je v etické výchově za důležité považováno kritické usuzování v návaznosti na každodenní život), a také se v ní více využívá při vzdělávání zážitková pedagogika. V multikulturní výchově záleží na konkrétním pojetí učitele či autora metodiky, zda považuje zážitkovou pedagogiku za vhodnou či ne. V tomto ohledu existují dva hlavní náhledy na multikulturní výchovu, ten první má více společného s metodami etické výchovy, snaží se cílit na zkušenosti a emoce, díky kterým se snaží o změnu žákova chování, využívá zážitkovou pedagogiku a kritické myšlení. Druhý proud klade větší důraz na vědomostní ukotvení, seznámení se s kulturami, tradicemi a hodnotami. Tito autoři jsou přesvědčeni, že až na základě dobré úrovně znalostí o kulturách může docházet ke kultivaci postojů a hodnot žáka.

1.1.1.4. Stereotypy a předsudky

Předsudky a stereotypy úzce souvisí s multikulturní výchovou. Souvisí s postoji a hodnotami, které má každá kultura odlišné. Jsou velmi těžce ovlivnitelné, ale přesto ovlivnitelné jsou. Rysem postojů je hodnotící charakter a taktéž tedy emocionální zabarvení. U postojů jsou rozlišovány tři složky - afektivní (zde má své místo právě emocionalita a citovost), racionální a behaviorální (vztaženo k chování).¹⁸ Předsudky a stereotypy jsou pak postoji, u kterých je potlačen či snížen racionální komponent. Předsudek je tak „*názor, který máme ještě dříve, než jsme o věci přemýšleli, než jsme ji podrobili úvaze*”¹⁹ a stereotypem „*jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenost individua, jsou přebírány a udržují se tradicí*”²⁰. Předsudky a stereotypy jsou dle J. Průchy vnímány odborníky často jako synonyma či je rozdíl vnímán jako minimální. Tímto rozdílem by bylo, že předsudky jsou vnímány zcela negativně, ale stereotypy mohou být neutrální či dokonce pozitivní²¹

¹⁸ Srov. PREISSOVÁ, Andrea, MARTINA CICHÁ a LENKA GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 150-152.

¹⁹ TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6. Str. 53

²⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Str. 36.

²¹ Srov. Tamtéž, str. 37.

(příkladem pozitivního stereotypu by mohlo být: Němci jsou prezicní.). Naopak M. Cichá považuje za velmi důležité rozlišovat pojmy předsudek a stereotyp. Předsudky podle ní ze stereotypů vychází a za základní rozdíl považuje přímou zkušenost u předsudků, která u stereotypů chybí. Stereotypy jsou u autorky spojovány se skupinou jedinců, která má předpojaté chování k jiné skupině, v rámci tohoto chování nedochází k rozlišování individuálních charakteristik osob.²²

1.1.2. Přístupy multikulturní výchovy

Vývoj multikulturní výchovy stojí na změnách ve společnosti. Reagovala na společenskou kulturní diferenciaci a nerovnosti ve společnosti. Multikulturní výchova reflektuje potřeby společnosti a rozvíjí schopnosti, které jsou potřebné. Jedním z fenoménů, který má zásadní dopad na podobu multikulturní výchovy je globalizace. V globalizovaném světě jsou kladeny vyšší nároky na spolupráci zemí mezi sebou a dochází k propojování mezinárodního dění. V návaznosti na globalizaci se také zjednodušují podmínky pro migraci lidí a dochází ke spojování kultur a kontaktu mezi skupinami. Multikulturní výchova reaguje na tyto změny a klade své cíle v souladu s nimi. Obecným cílem je vhodná komunikace a řešení pro již vzniklé konflikty a snaha o dobré fungování skupin v rámci konkrétní země. V multikulturní výchově je obsažena také snaha o to, aby se budoucí generace orientovali v globalizovaném světě a byly připraveny na nároky, který takový svět představuje.²³

V pojetí multikulturní výchovy se objevují dva základní přístupy - kulturně-standardní a transkulturní. Kulturně-standardní přístup neboli kulturalismus se uplatňoval v České republice od 90. let 20. století.²⁴ Tento přístup je založen na zachycení specifických znaků skupin, které mohou vyvolávat nedorozumění. Toto chápání využívá znalostí znaků k jejich pochopení, na základě čehož by poté mělo docházet k respektování skupin. Tyto skupiny jsou označovány jako *sociokulturní skupina* a jsou vymezovány především na základě etnické či národnostní příslušnosti.

²² Srov. PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 152.

²³ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 22.

²⁴ Srov. KRÁKORA, Pavel. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha: Epoque, 2010. Erudica. ISBN 978-80-7425-079-8. Str. 13.

V rámci kulturně-standardního přístupu jsou vymezovány určité standardy pro konkrétní skupiny, odtud pochází název tohoto přístupu.²⁵

Kulturně-standartní přístup se snaží o pochopení příčin a vysvětlení jiného kulturního zázemí, které sociokulturní skupiny mají. Díky těmto znalostem by mělo docházet k zlepšení interkulturních vztahů na základě překonání počátečního strachu z neznámého. Zvyšování znalostí je nesporným kladem tohoto přístupu, který má však také řadu úskalí. Důležitým úskalím je zejména zúžený výběr znaků skupiny, který nemusí obsahovat důvody k pochopení odlišného chování. Dalším rizikem je zvýšený důraz na skupinovou identitu, který předem vymezuje skupiny bez zřetele na individuální zkušenost a navíc skupiny rozlišuje na ty "odlišné". Díky tomu také dochází k prohlubování či vytváření nových stereotypů o dané skupině. Posledním úskalím je také tendence ke zvyšování důrazu na rozdíly mezi skupinami.²⁶

Navazujícím přístupem v multikulturní výchově je pak transkulturní přístup, který má překonávat rizika předešlého přístupu a podporovat osobní vztah. Opouští se od charakterizování na základě sociokulturních kategorií a prostor je věnován pro svou identitu a kontaktu s dalšími lidmi. Dochází k posunu od úrovně odlišností mezi skupinami k rozdílům mezi jednotlivci. Namísto vycházení z charakteristiky skupiny se v tomto přístupu uplatňuje jako východisko konkrétní jev a jednotlivé osoby. Mezi důležité hodnoty tohoto pojetí patří otevřenost, pluralismus, vnímavost a respekt.²⁷

Transkulturní přístup se objevuje v evropském myšlení od 80. let 20. století. Česká republika navazuje na tuto tendenci a také se v ní prosazuje. Důležitým rysem tohoto pojetí je návaznost jednoho člověka na druhého. Nejedná se pouze o respekt k odlišné skupině, ale také o vliv odlišné skupiny na mně samého a o vzájemné ovlivňování. V praxi toto pojetí obsahuje více osobních zkušeností a příběhů, než-li představování skupin a učení se o jejich znacích.²⁸

²⁵ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 22-24.

²⁶ Srov. Tamtéž, str. 24-25.

²⁷ Srov. KRÁKORA, Pavel. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Str. 13-14.

²⁸ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 27-28.

1.2. Multikulturní výchova v české škole

V České republice jsou principy a témata multikulturní výchovy legislativně zakotveny. Obecně panuje spíše shoda na začlenění multikulturní výchovy do českého vzdělávání. Z výzkumu A. Preissové Krejčí z roku 2015 vyplývá, že 89 % pedagogů vidí potřebnost multikulturní výchovy.²⁹ Otázkou však pro mnohé zůstává jakým způsobem. By měla být multikulturní výchova uplatňována. V souvislosti s vymezením přístupů multikulturní výchovy není samozřejmostí pro českou společnost transkulturní pojetí. Řada autorů prosazuje pojetí zaměřené na etnickou, rasovou či náboženskou odlišnost. V praxi to v českém prostředí může mít za následek omezování multikulturní výchovy na problematiku romské menšiny.³⁰

Zdá se, že jedním z nejdůležitějších činitelů vhodného začlenění témat multikulturní výchovy do výuky je učitel. Ten by měl disponovat multikulturními kompetencemi a schopností žáky vést k získávání vědomostí, postojů a hodnot, které jsou potřebné k překonávání bariér a vedení mezikulturního dialogu. Je však otázkou do jaké míry toto sami učitelé mohou předávat svým žákům, pokud mají negativní či neutrální vztah k odlišným etnikům. Z výzkumu A. Preissové Krejčí vyplývá, že pozitivní osobní vztah k odlišným etnikům má 29,3 % pedagogů, neutrální poté 60 % a negativní 8,8 %. Stejně otázky byly kladeny žákům. 25,7 % žáků zastává osobní pozitivní vztah k odlišným etnikům, 46,2 % neutrální a 14,7 % negativní, 13,3 % k nim nemá žádný vztah.³¹ V českém prostředí je tedy prostor pro změnu zejména negativního postoje žáků k odlišnému etniku.

1.2.1. Multikulturní výchova ve školské legislativě

Důležitým mezníkem nejen pro multikulturní výchovu ale i celý školský systém bylo přijetí *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* neboli *Bílé knihy*. Přijata byla roku 2001. Před rokem 1989 bylo vzdělávání ovlivněno socialistickou ideologií, která měla své pojetí témat do výuky. Od tohoto roku docházelo k postupné deideologizaci. Právě přijetí *Bílé knihy* se stalo zásadním počinem v oblasti školské

²⁹ Srov. PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1. Str. 14-15.

³⁰ Srov. Tamtéž, str. 14-15.

³¹ Srov. Tamtéž, str. 86.

legislativy. Jedná se o nejdůležitější dokument, který byl v popředí reformy vzdělávání v České republice. *Bílá kniha* se v rámci svých cílů věnuje také multikulturní výchově. V rámci obecných cílů vzdělávání a výchovy vymezuje záměr k posilování soudržnosti společnosti, který je realizován výchovou k lidským právům a multikulturalitě, která se snaží o začlenění jedinců pocházejících z menšin do společnosti, a to na základě získání vědomostí o daných menšinách.³² Dále je multikulturalita v *Bílé knize* spojena s bodem: *Evropská a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání*, ve kterém je obsaženo i cílené prohlubování multikulturních postojů.³³ Mimo cíle a doporučení se ještě vyjadřuje *Bílá kniha* o multikulturní výchově v souvislosti se vzděláváním učitelů. Učitelé by měli být vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy spolu s výchovou k toleranci.³⁴

1.2.1.1. Rámcové vzdělávací programy

Mezi základní kurikulární dokumenty patří tzv. *rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), které rozpracovávají požadavky na vědomosti a dovednosti u žáků podle stupně vzdělávání (programy pro základní vzdělávání, pro gymnázia...). Školy musí RVP zpracovat do svého vzdělávání a řídí se jimi i vypracování *školních vzdělávacích programů* (dále jen ŠVP), které jsou pouze v kompetencích škol. Ty mají do velké míry svobodu v konkrétním naplňování požadavků.³⁵ RVP se nevěnují pouze učivu a cílům jednotlivých předmětů podle toho, jak jsou rozděleny ve školách. Řadí předměty do oblastí, které jsou si blízké, a měly by se tak mezi sebou více prolínat. Jde tedy o interdisciplinární záměr propojování více předmětů mezi sebou, než o přijímání kouskovitých informací z jednotlivých vyučovacích předmětů. Mimo zpracování jednotlivých oblastí se v RVP objevují také dvě části zcela nové. Jsou jimi průřezová témata a klíčové kompetence. Obě tyto části jsou představeny v následujících kapitolách, protože je v nich téma multikulturní výchovy zpracováváno. Jako jedno z průřezových témat je dokonce multikulturní výchova samostatně vymezena. Mezi další pojítko multikulturní výchovy a RVP patří také vztah k výchově k občanství

³² Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Str. 14-15.

³³ Srov. Tamtéž, str. 30.

³⁴ Srov. Tamtéž, str. 44.

³⁵ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 34-35.

(potažmo oblast člověk a společnost), s níž se některá témata multikulturní výchovy překrývají.

1.2.1.2. Průřezová témata

Průřezová témata jsou obsažena v RVP. Jedná se o povinnou součást vzdělávání. Průřezová témata mohou být vyučována jako samostatný předmět či implementována do výuky vyučovacích předmětů, nebo mohou být realizována dalšími školními aktivitami jako jsou například besedy, projektové dny či semináře. Jak bylo výše řečeno, průřezová témata se musí promítnout do vzdělávání, ale jakou formou budou zpracována, je již zcela v kompetencích škol. Průřezová témata se mají prolínat mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Vyjadřují tendenci k mezioborovému prolínání znalostí. Narozdíl však od vyučovaných předmětů, by neměly vědomosti stát primárně v popředí, ale důraz by měl být kladen na schopnosti, postoje a hodnoty.

Jedním z průřezových témat je také multikulturní výchova. V RVP je zpracována multikulturní výchova do tří částí - charakteristika průřezového tématu, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a tematické okruhy průřezového tématu. V charakteristice je obecně naznačeno, co multikulturní výchova obsahuje a co má žákům přinést. Multikulturní výchova seznamuje žáky s odlišnými kulturami, což má vést k uvědomění si vlastního kulturního zázemí a porozumění, respektu a toleranci kultur jiných. Nejen takto hypoteticky, ale i konkrétněji má přispívat multikulturní výchova ke zlepšení klimatu ve třídě a škole, a to na základě porozumění odlišného sociálního a kulturního zázemí žáků a učitelů. Multikulturní výchova se dle RVP prolíná především se vzdělávacími oblastmi: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda. Také se RVP zmiňuje o propojení multikulturní výchovy s digitálními technologiemi, které mají přispívat k získávání informací, na jejichž základě má docházet ke kritickému zhodnocení.³⁶

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka je rozdělen na dvě části. První částí je oblast vědomostí, dovedností a schopností. Obsahem této části je

³⁶ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-09-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>. Str. 131.

získávání znalostí o etnických a kulturních skupinách v Evropě, schopnost vést mezilidskou komunikaci, vnímání druhého jako osoby se stejnými lidskými právy jako jsem já a dovednost určení projevů rasové nesnášenlivosti. Druhá část obsahuje přínosy v rovině postojů a hodnot. Díky znalostem může být žák tolerantnější k odlišným sociokulturním skupinám. Multikulturní výchova upravuje hodnotový žebříček žáků, dává do souvislosti toleranci a lidská práva s možnostmi soužití v demokratické společnosti. Cílem je pak aktivní přístup žáka v občanské angažovanosti, který má vést ke zlepšení celospolečenského přijetí společnosti jako nestejnorodého systému jedinců.³⁷ Přínosem multikulturní výchovy mohou být tedy znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje či hodnoty. Všechny tyto složky jsou zde zastoupeny, avšak J. Průcha vyzdvihuje za její základ pouze znalosti. Svůj výběr odůvodňuje tím, že si nelze vytvářet postoje k jevům, kterým jedinec nerozumí. Za základní znalosti považuje spolehlivé informace o jevech, které se týkají etnicity, rasy či kultury. Teprve až díky získaným znalostem může u jedince dojít pochopení, na němž pak stojí respekt a kooperace.³⁸ Protiváhou tohoto názoru je tvrzení vysokoškolské pedagožky Věry Jiráskové, že základem v multikulturní výchově je orientace na hodnoty. Autorka nepopírá důležitost vědomostí, ale zdůrazňuje složku hodnotovou, díky níž žák může pochopit jinou kulturu, tradici, hodnoty.³⁹ V RVP oblast vědomostí, zdá se, nestojí nad ostatními složkami, ale dochází spíše k doplňování a návaznosti mezi znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.

Poslední částí zpracování multikulturní výchovy v RVP jsou tematické okruhy. Ty se mohou měnit v závislosti na aktuální situaci ve společnosti či škole. Jako témata RVP vyčleňuje kulturní diferenciaci, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalismus a princip sociálního smíru a solidarity. Tato témata jsou v souladu s charakteristikou a přínosy multikulturní výchovy.⁴⁰

Celé teoretické zpracování multikulturní výchovy v RVP je přehledné, ale vlastně velmi rozsáhlé. Panuje shoda ohledně hlavních myšlenek multikulturní výchovy, že by nějakým způsobem měly být do výuky implementovány. Někteří autoři však

³⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Str. 132.

³⁸ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Str. 16-17.

³⁹ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0. Str. 65.

⁴⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Str. 133.

reflektují zpracování tohoto průřezového tématu jako nedostatečné. J. Průcha spatřuje jako zásadní problém jeho praktickou stránku, tedy převedení do praxe. Koncepce multikulturní výchovy z teoretického hlediska se mu zdá správná, avšak požadavky, které multikulturní výchovy předkládá, jsou podle něho nereálné až iluzorní. Je podle něho otázkou, zda ve skutečnosti mají nějaký účinek. J. Průcha si myslí, že autoři RVP nebyli dostatečně obeznámeni s praktickou stránkou ovlivňování postojů a hodnot u žáků. Podle J. Průchy zatím neexistují spolehlivé a jednoznačné odpovědi na klíčové otázky, mezi které patří: Odkud se berou stereotypy a předsudky? V jakém věku dochází ke zvnitřnění? Jaký vliv má škola na upevňování postojů a předsudků? Z tohoto důvodu je velmi těžké pro učitele s tímto tématem pracovat. S učiteli se podle J. Průchy pojí také další úskalí multikulturní výchovy, a to je jejich samotné vzdělání a příprava na učitelskou profesi. Učitelům podle něj chybí znalostní základna o tématu a povědomí o odborných publikacích, z kterých by mohli čerpat.⁴¹

Dalšími autory, kteří se kriticky vyjadřují ke zpracování multikulturní výchovy jako průřezového tématu jsou Dana Moree a Iva Janská. Ty ve své publikaci *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* vymezují pět sporných bodů⁴²:

1. Přílišná obecnost zpracování multikulturní výchovy

Konkrétní návod a metodika není součástí průřezového tématu. Učitelé tak vlastně nevědí, jakým způsobem s multikulturní výchovou pracovat. Autorky také zaráží, že se v multikulturní výchově nevěnuje více prostoru roli pedagoga, který svým působením velmi ovlivňuje, jakým způsobem a v jaké míře dojde k pochopení důležitosti tématu u žáků.

2. Nevyváženost mezi znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami

Autorky zdůrazňují rozpor, který vidí v celkové koncepci RVP a konkrétním zpracování multikulturní výchovy. RVP klade požadavky na stejný důraz pro oblasti kognitivních, afektivních i behaviorálních cílů, ale multikulturní výchova klade do popředí kognitivní cíle spolu se znalostmi. V tomto bodě se autorky dostávají do opačné pozice než

⁴¹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Str. 27-28 a str. 90.

⁴² Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 38-44.

J. Průcha, který považuje znalosti za základ multikulturní výchovy.⁴³ Autorky naopak kritizují nevyváženost cílů a tíhnutí ke kognitivní složce.

3. Způsob vytyčení témat multikulturní výchovy

Vymezení témat v RVP je zpracováno podle autorek velmi obecně a jsou zaměřena na místní sociokulturní odlišnosti mezi skupinami. Autorky si také všimají, že jsou v tématech zastoupeny zejména negativní jevy (diskriminace, rasismus...) a neutrální či pozitivní (jedinečnost, solidarita...) mají nižší četnost. Kritika je také směřována k celkovému vymezení témat, a to z důvodu možnosti použití témat nesprávným způsobem, který může vést k nepochopení u žáků či zamýšleným opakem v upevňování postojů a hodnot vedoucích k toleranci a respektu.

4. Nízká návaznost na globální souvislosti

V tomto bodě se jedná o nevymezení lokálního a globálního charakteru multikulturní výchovy. Zahraniční koncepce směřují k rozvoji globálních souvislostí a začlenění jednotlivce do globálního systému, avšak pojetí multikulturní výchovy v RVP tyto postoje málo zohledňuje a za důležité spíše považuje lokální jevy, které reflektují multikulturní problémy v dané zemi. Přesah do globálního měřítka je tak spíše v pozadí.

5. Tíhnutí ke kognitivním cílům namísto důrazu na kritické myšlení

Posledním sporným bodem autorek je absence rozvoje kritického myšlení. Podle autorek se multikulturní výchova shoduje se zahraničními texty na důrazu předávání znalostí důležitých pro multikulturní oblast, ale na druhou stranu se v zahraničních publikacích více objevují metody kritického myšlení a témata rozvoje a jedinečnosti identity, které se v českém prostředí nedostává takového prostoru jako v zahraničí. V. Jirásková však jako chybu nespatřuje nízký prostor věnovaný kritickému myšlení, protože kritické myšlení vnímá jako naprosto zřejmou součást multikulturní výchovy.⁴⁴ Záleží tedy na tom, na co odborník klade důraz, zda se jedná o postoj založený na znalostech či na postojích, a co podle něho z čeho vyplývá, zda je kritické myšlení a kultivace hodnot samozřejmou součástí multikulturní výchovy, či by mu mělo být věnováno více prostoru samostatně.

⁴³ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Str. 16-17.

⁴⁴ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Str. 65.

1.2.1.3. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou zcela zásadní pro RVP a měly by být rozvíjeny v rámci celého vyučovacího procesu. Pojem klíčové kompetence byl zaveden spolu s přijetím RVP. Jejich definice v tomto dokumentu zní: „*klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti*”⁴⁵. I podle následující charakteristiky klíčových kompetencí v RVP je vidět myšlenka celoživotního učení.⁴⁶ RVP se tedy nesnaží pouze o předání a naučení znalostí a dovedností, ale záměr tkví i v předání „kompetencí”, které jedinci pomohou v jeho profesním i osobním rozvoji. Škola ztrácí „monopol na pravdu”, protože nemůže zaručit platnost svých tvrzení po několik desítek let. U některých znalostí a dovedností pravděpodobně ke změně nedojde, ale nemůže zaručit, že nedojde k novým objevům, či že se těžiště pozornosti neupne novými směry. Z tohoto důvodu je pro společnost zcela zásadní celoživotní učení, které může jedinci i společnosti pomoci (například se zánikem i vznikem různých pracovních pozic). Koncepce klíčových kompetencí má však také svá úskalí. V. Jirásková za hlavní problémy související s klíčovými kompetencemi označuje obecné definování klíčových kompetencí, které je pro učitele nedostatečně uchopitelné, a nepřipravenost školících pracovníků, kteří často nedokážou vysvětlit význam a smysl klíčových kompetencí.⁴⁷

Klíčové kompetence jsou propojeny nejen se vzdělávacími oblastmi, ale také s průřezovými tématy, kterým je i multikulturní výchova. Klíčové kompetence jsou tak naprosto interdisciplinární. Na jejich rozvoji by se měli podílet všichni učitelé, protože tyto kompetence jsou výsledkem celého školního vzdělávání. Klíčové kompetence jsou důležité pro multikulturní výchovu zejména pro jejich společnou oblast zájmu - kritické myšlení, nazírání na svět a jeho uchopení. V. Jirásková považuje klíčové kompetence za důležité i pro to, že mohou „*zásadním způsobem přispívat k přeměně konzervativního modelu vyučování založeného na frontální výuce a větším formálním přístupem*”

⁴⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Str. 10.

⁴⁶ Srov. Tamtéž, str. 10.

⁴⁷ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Str. 45.

ke způsobu výuky založeném na interaktivních metodách směřující k větší flexibilitě a rozvoji schopnosti adaptovat se na potřeby současného světa⁴⁸. Nejedná se tedy o samostatný jev vzdělávání, ale spíše o součást většího celku, který tíhne k projevům individuality žáka a jeho rozvíjení schopností potřebných pro uplatnění a individuálnímu růst v aktuálním světě. O tom, zda se tato idea naplňuje vhodnými způsoby, diskutují v mnoha publikacích či na konferencích odborníci - je to předmětem pedagogické diskuze.

1.2.2. Pedagogické cíle

V této kapitole jim bude věnováno více prostoru oblasti cílů. Pro multikulturní výchovu, jako i pro další oblasti vzdělávání, je důležité nastavení správného pedagogického cíle. Od pedagogického cíle poté učitel může usuzovat, zda se ho podařilo naplnit a zda byly správně zvoleny metody a obsah učiva k jeho dosažení. Pedagogický slovník ve vymezení vzdělávacího cíle obsahuje dva body - účel, proč se to žáci učí, jaký má učitel záměr a výsledek, kterého bylo dosaženo.⁴⁹ V rámci pedagogických cílů u multikulturní výchovy rozlišuje rozlišuje D. Moree a I. Janská cíle kognitivní, afektivní a behaviorální.⁵⁰ Tyto cíle nejsou myšleny jako samostatné celky, spíše jako doplňující se a navazující oblasti. Při jejich formulaci je dobré mít na paměti několik pouček, díky nimž dojde lépe i k jejich naplnění⁵¹:

1. Pozitivní formulace cílů - spíše než cíl zaměřený na odstranění nějakého předsudku, by měl být formulován ve spojitosti se snahou o rozvoj určité dovednosti či postoje
2. Reálnost cíle - cíl musí být adekvátní věku a životním zkušenostem studentů, z tohoto důvodu se musí i v cílech odrazit spíše malé kroky a postupné budování postoje, nelze v rámci jedné vyučovací hodiny zcela změnit hodnotovou oblast žáka

⁴⁸ JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Str. 65.

⁴⁹ Srov. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Str. 29.

⁵⁰ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 92-95.

⁵¹ Srov. Tamtéž, str. 94-95.

3. Ověřitelnost - konkrétní cíle neměří, zda žák přijal či nepřijal některou hodnotu, ale mohou ověřit, zda žák disponuje určitou dovedností
4. Vztah se životní zkušeností - cíle by neměly být vytaženy z kontextu učitelova a žákova světa, ale měly by na něj navazovat, pro učitele a žáka jsou jednotlivé zkušenosti důležité pro následnou reflexi náhledu na problematiku

1.2.2.1.Kognitivní cíle

Jedná se oblast založenou na znalostech. Jsou zde uplatňovány poznávací procesy. V rámci kognitivních cílů je velmi známé rozpracování podle psychologa Benjamina Blooma z roku 1956, ve kterém rozděluje cíle do šesti na sebe navazujících kroků - znalost, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení.⁵² Podle revidované taxonomie z roku 2001 pak dochází ke změně postupů: pamatujte, rozumějte, aplikujte, analyzujte, vyhodnocujte a vytvářejte.⁵³

Z pohledu multikulturní výchovy se v rámci kognitivních cílů hovoří o možnostech kritického myšlení, ve kterém je pozornost zaměřena na nalezení rozdílů mezi fakty a názory, nalezení vzájemné souvislosti a schopnosti argumentace. V multikulturní výchově je kritické myšlení obsaženo značně, přebírání stereotypů a předsudků je toho jasným dokladem. Je tedy důležité vnímat, zda se jedná o přebraný názor druhých, či si vytvořit svůj vlastní, k čemuž je třeba odstup a zhodnocení získaných informací. S tím souvisí také rozpoznávání sociálních mýtů, které by se měli žáci snažit odhalovat.⁵⁴ Kognitivní cíle by tedy měly směřovat k získání znalostí potřebných k porozumění, pochopení a utvoření si názoru, který je žák schopen podložit argumenty. Jak bylo zmíněno výše, řada autorů oblast kognitivní vnímá odlišně. Buď se jedná o základ a těžiště multikulturní výchovy, či o jeho počátek, na základě něhož se pracuje dále s postoji a hodnotami. Kognitivní sféra však jednoznačně není jedinou,

⁵² Srov. *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. [cit.2022-09-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/I.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

⁵³Srov. *Vanderbilt University*. [online]. © 2022 [cit.2022-09-12]. Dostupné z: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/>

⁵⁴ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 93.

keré by se měli učitelé věnovat, i přes to, že je považována kognitivní oblast za dominující.

1.2.2.2. Afektivní cíle

Afektivní cíle se vztahují k emocím. Zde se jedná o složku, která může mít vliv na hodnoty a postoje žáka. Tyto cíle jsou velmi těžce měřitelné. Učitel hraje velmi důležitou roli, pro žáky je jeho chování a postoj vzorem. Učitel by měl být důsledný a dlouhodobě se snažit o kultivaci, neboť zlepšení v této oblasti není jednoduché ani rychlé, ale jedná se o dlouhodobý proces. Z pohledu multikulturní výchovy se v rámci afektivních cílů setkáváme s individuálními rozdíly, kulturními odlišnostmi a jejich přijetím u žáka. Dochází k internalizaci hodnot jako je tolerance, respekt, svoboda a dalších hodnot důležitých pro naši společnost. Setkáváme se s pojmem tzv. interkulturní senzitivita, která se snaží o změnu vnímání žákova obrazu světa, který má být založen na pochopení, že jím utvářený obraz není jediný, ale je jedním z možných interpretací.⁵⁵

1.2.2.3. Behaviorální cíle

U některých jiných autorů se behaviorální cíle pojí s jinou terminologií - psychomotorické cíle, které se vztahují k dovednostem jako takovým. Behaviorální cíle jsou vztaženy více k chování. Jedná se o změnu či vývoj v chování. V multikulturní výchově jsou behaviorální cíle vztaženy buď na celou třídu, ve které se pracuje se sociálními dovednostmi, které směřují k dobrému třídnímu kolektivu, nebo na určitou sociokulturní skupinu, která je podpořena k uplatnění svého potenciálu. V multikulturní výchově je zohledněna kulturní rozmanitost a přístup učitele by měl podpořit spolupráci uvnitř třídy, na jejímž základě by měl vzniknout přesah i do mimoškolních aktivit.⁵⁶

1.2.3. Propojení multikulturní výchovy s výchovou k občanství

Vzhledem k tomu, že projekt bude zpracován v rámci předmětu Člověk ve společnosti, je důležité, aby došlo k propojení multikulturní výchovy a výchovy k občanství.

⁵⁵ Srov. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Str. 93.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, str. 93-94.

K propojení multikulturní výchovy by mělo docházet v rámci všech vyučovacích předmětů a to různými formami, avšak je zřejmé, že tématicky mají multikulturní výchova a výchova k občanství mnoho společného. V rámci RVP ZV se v očekávaných výstupech objevují styčné plochy s multikulturní výchovou. Mezi tyto společné jmenovatele patří vhodná komunikace mezi jedinci, pochopení významu tolerance a jeho uplatňování, respekt k ostatním lidem, rozpoznání nesnášlivého chování a aktivní postoj proti němu, oblast lidských práv či globalizace.⁵⁷ Propojenost těchto výchov je jasně vidět, i přesto je však multikulturní výchova zařazena jako průřezové téma, a nemělo by docházet k jejímu rozvoji pouze v rámci humanitních předmětů.

1.2.4. Specifika zařazování multikulturní výchovy do výuky

Multikulturní výchova jako průřezové téma má zcela specifické místo na české škole. Tuto výchovu by měli využívat všichni učitelé v rámci své výuky. To znamená, že témata jsou uplatňována ve všech předmětech. Je však otázkou, kolik učitelů při tvorbě své hodiny vychází od pedagogického cíle, který je zaměřen primárně na rozvoj v oblasti multikulturní výchovy. Postoj učitelů k této problematice také může ovlivňovat názor samotných pedagogů. Zatímco na důležitosti vzdělání v rámci předmětů většinou panuje shoda v potřebnosti, u multikulturní výchovy to tak být nemusí. Například J. Průcha ve své knize zastává názor, že vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy nemusí mít na žáky efekt, nebo alespoň nevíme jaký, protože neexistuje žádný výzkum této problematiky. Také není dle J. Průchy dokázáno, jakým způsobem učitelé témata multikulturní výchovy předávají svým žákům.⁵⁸ Pohled na multikulturní výchovu je tedy velmi rozrůzně.

Mezi další specifický rys multikulturní výchovy spadá povaha multikulturní výchovy jako výchovy ke změně postojů a hodnot. Pokud se multikulturní výchova chápe nejen jako výchova o znalostech, ale i jako výchova obsahující snahu o změnu k pozitivním hodnotám a postojům, musí se tomu upravit zejména formální obraz hodiny. Frontální výukou se těžko dosáhne změny v těchto oblastech. Souvisejícím rysem pak také je důraz na sdělování zkušeností a vcit'ování se do situací.

⁵⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Str. 62-66.

⁵⁸ Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Str. 136.

Otázkou v oblasti specifik je také forma hodnocení. Pokud učitel klade důležitost na získané informace v tématech multikulturní výchovy, ověření a následné hodnocení může být jednodušší. Využit se může forma testu s otevřenými či uzavřenými otázkami. Pokud však učitel pracuje s pozitivní změnou postojů a hodnot je hodnocení složitější. Také je třeba vzít v úvahu, že multikulturní výchova se dá realizovat v hodinách, jako samostatný projekt či jinými způsoby. Učitel tedy vždy musí zhodnotit jakou formou by mělo hodnocení probíhat, zřetel by měl být brán na motivaci žáků.

1.2.5. Multikulturní výchova a učitel

V multikulturní výchově hraje velmi důležitou roli učitel. Učitel je pro žáky vzorem a záleží na jeho vnímání problematiky. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova má přímou spojitost s každodenním světem, nelze žáky ve třídě pouze vzdělávat ve znalostech z témat multikulturní výchovy, ale dochází k přesahu se zkušenostmi žáků a práci s jejich hodnotovým ukotvením. Učitel musí být v této oblasti opatrný a vhodně volit svá vyjádření, aby nedocházelo k opačnému záměru vyučujícího. Učitel v rámci multikulturní výchovy zaujímá naprosto odlišnou pozici než například u vyučovacích předmětů, a to z důvodu, že vědomě či nevědomě předává názor na svět či konkrétně i na sociokulturní skupiny. V českém prostředí není žádným způsobem ověřitelné, zda pohled na svět vyučujícího je v souladu s pojetím legislativních dokumentů českého vzdělávání. Automaticky se spíše předpokládá, že učitel bude žáky vzdělávat na základě hodnot tolerance, respektu a spolupráce, ale to zda tyto požadavky uplatňuje i ve škole či ve svém životě je velmi těžko ověřitelné. Učitel by si měl být vědom svých nedostatků a toho, že sám může nevědomky určité stereotypy či předsudky reprodukovat dále - měl by mít ujasněný svůj postoj k sociokulturním skupinám.

Vzdělávací systém v ČR se odklání od celkového přístupu učitele jako neotřesitelné autority a snaží se spíše nalézt cestu k spolupráci mezi učitelem a žáky. Učitel jako rádce pro žáky nabízí možnosti a ukazuje úskalí či výhody. Od frontální výuky se do popředí dostávají jiné metody, které se snaží o aktivizaci žáků. Toho by si měl být učitel vědom a při své práci to zohledňovat. V multikulturní výchově se často pracuje s již vytvořenými programy, které se zaměřují na konkrétní oblast. Před tím než učitel s tímto programem začne pracovat, měl by se sám sebe tázat na některé otázky,

podle odpovědí by měl zvolit vhodný přístup či si případně dohledat některé informace. Zkrácený příklad a témata takové autoevaluace nabízí kniha *Jsme lidé jedné Země*⁵⁹:

1. Kompetence pro práci se třídou - učitelovy zkušenosti s klimatem třídy a konkrétními žáky, práce s odlišnostmi žáků a vztahy ve třídě, učitelova preference výukových metod a práce s kázní
2. Kompetence pro oblast multikulturní výchovy - připravenost a seznámení se s výukovým projektem, obeznámenost s pojmy důležitými pro program a zjištění kontaktů a dostupnosti externích pomocníků (cizinci...)

Na učitele je v oblasti multikulturní výchovy kladeno mnoho požadavků. J. Průcha je označuje pod pojmem interkulturní kompetence, který v sobě zahrnuje oblast teoretických znalostí a uplatňování vhodných výukových postupů. Teoretické znalosti tvoří obsáhlou oblast, pojí se s ní mezioborové přesahy do jiných věd (psychologie, sociologie...) a navíc neexistuje ukotvená terminologie a na řadu jevů mají odborníci jiné, někdy i rozporuplné, názory. Didaktickými postupy, které musí učitelé ovládat, je myšleno vysvětlování, jak komunikovat a spolupracovat s žáky pocházejícími z jiných kulturních prostředí, ale také učitelovo jednání s těmito žáky a jejich rodiči. Interkulturní kompetencí je tedy „*způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras*“⁶⁰. Interkulturní kompetencí by měli být vybaveni lidé, kteří se ve své práci setkávají s lidmi z odlišného kulturního prostředí.⁶¹ Toto pojetí je spíše užším výběrem práce s multikulturní výchovou. J. Průcha o kompetencích učitele multikulturní výchovy hovoří pouze ve spojitosti s jiným etnikem či kulturou, ale podle jiných autorů i samotného RVP by měla být kompetence učitele multikulturní výchovy o mnoho širší. Neměl by být tedy interkulturní kompetencí vybaven pouze učitel, který má žáka jiné kultury ve třídě, ve které učí. Jedná se o obsáhlejší přístup každého učitele k hodnotám a postojům vyjadřující respekt, toleranci a pochopení. Slovy M. Ciché a A. Preissové Krejčí je cílem multikulturní výchovy „*občanská*

⁵⁹ Srov. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 34-35.

⁶⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Str. 102.

⁶¹ Srov. Tamtéž, str. 101-103.

společnost, jejíž členové se budou vzájemně respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat. Základní strategie takové výchovy přirozeně spočívá ve vytvoření multikulturní pospolitosti, jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku a také v celé společnosti”⁶².

Ke zlepšení vztahů učitelů k multikulturní výchově by mohla pomoci jejich dostatečná příprava. Ta je zatím spíše mizivá. Špatná informovanost je asi největším důvodem, proč učitelé nezapojují více multikulturní výchovu do své výuky. Všeobecně panuje shoda na potřebnosti přípravy učitelů na multikulturní výchovu. V rámci vysokých škol se v některých objevují povinné či nepovinné předměty zaměřeny na multikulturní výchovu, případně se jedná o předměty věnované průřezovým tématům.⁶³ Mimo vysokoškolské vzdělávání jsou pořádány školení, workshopy či semináře pro učitele. Dále mají učitelé k dispozici řadu metodik a publikací s náměty pro zařazení multikulturní výchovy.

1.2.6. Výukové metody a organizační formy multikulturní výchovy

Multikulturní výchova není vyučována jako jeden předmět, je rozprostřena do vyučovacího procesu a navíc se nejedná pouze o naučení něčeho, ale je důležité, aby se s obsahem žáci nějak ztotožnili, z toho důvodu jsou tradiční přístupy k výuce velmi těžko spojitelné s multikulturní výchovou. V. Jirásková pro multikulturní výchovu považuje za nejlepší možnost uplatnění interaktivních metod a projektového vyučování, a to z důvodu možnosti propojení s koncepcí „otevřené školy”, která je založena na demokratických hodnotách a principech lidského soužití. Dochází tak k propojení každodenního života s výukou.⁶⁴ Autorky M. Cichá a A. Preissová Krejčí tyto metody formulují podle obecnějších požadavků - jedná se o metody, které „*mají tu moc člověka ‚zasáhnout’, ovlivnit jej natolik, aby došlo k pozitivnímu hodnotovému posunu*”⁶⁵. Podle nich mají metody směřovat k prožitku, protože díky němu se může

⁶² PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 110.

⁶³ Srov. Tamtéž, str. 106-107.

⁶⁴ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Str. 67.

⁶⁵ PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 114.

změnit postoj.⁶⁶ Podle těchto kritérií jsou za vhodné výukové metody považovány zážitková pedagogika, skupinové učení a workshopy.

1.2.6.1. Interaktivní metody

Interaktivní metody v multikulturní výchově jsou založeny na aktivitě žáků, která napomáhá rozvoji klíčových kompetencí. Za důležité je považováno kritické myšlení, hledání souvislostí a schopnost argumentace. I když je za základ v hodině považována aktivita žáků, učitel má velký vliv na to, jaký efekt bude mít hodina - pokud učitel věnuje přípravě dostatek času, bude mít hodina o to větší vliv na formování žáků. V interaktivních metodách má své uplatnění také didaktická hra, která však musí mít jasně stanovená pravidla. Při interaktivních metodách se učitel a žáci řídí zásadami, které chrání jednotlivé spoluúčastníky vyučování - respekt k ostatním účastníkům a jejich názorům, pocitům a myšlenkám, soukromé informace se nesdělují, učitel pomáhá při individuální práci žákům a kontroluje je, musí být zajištěn dostatek času na zpětnou vazbu a hodnocení musí být stanoveno a předáno žákům před začátkem aktivity.⁶⁷

Pro interaktivní hodinu je důležitých několik věcí - motivace, cíl a postup, hlavní část a reflexe.⁶⁸ Prvním krokem je tedy nějaký záměr hodiny, který by měl být v souladu s tematickým plánem a měl by korespondovat s dosaženými znalostmi žáků. Pro počátek hodiny je vhodné žáky „vtáhnout“ do výuky, k čemuž slouží motivace. Navození tématu spočívá ve využití různých metod, ve kterých bude mít žák prostor pro sdělení svých názorů. K tomu slouží například diskuze nad nějakým krátkým textem, audio nahrávkou či videem, nebo metody jako volné psaní či brainstorming. Učitel by měl před hodinou věnovat čas samotné přípravě hodiny. Měl by vědět, co chce v hodině rozvíjet, stanovit cíle pomocí kritérií SMART⁶⁹ a vybrat vhodné metody v souladu se záměrem hodiny. Hlavní částí interaktivní hodiny je aktivita, která může mít různou

⁶⁶ Srov. PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 114.

⁶⁷ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Str. 67-70.

⁶⁸ Tento postup je shodný s plánováním výuky metodou E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Ve fázi uvědomění je však více kladen důraz na konfrontaci.

⁶⁹ Kritérium SMART se vztahuje ke zvolení pedagogických cílů, které musí být specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické a časově ohraničené.

podobu. Může se jednat například o didaktickou hru, práci s textem nebo skupinovou práci. Hlavní aktivita by měla rozvíjet žáky jako jedince a žáci by měli mít dostatek prostoru na individuální práci, dále by měla být zaměřena na rozvoj kritického myšlení, hledání souvislostí a schopnost vedení dialogu. Poslední částí interaktivní hodiny je reflexe, která je v podmínkách českého školství často upozadována. Reflexe je nedílnou součástí a učitel by měl hodinu naplánovat tak, aby pro reflexe zbyl dostatek prostoru. Učiteli reflexe podává zpětnou vazbu ohledně toho, jak žáci probíranému tématu porozuměli, a co nového se naučili. Také se jedná o část hodiny, ve které mohou sdělit své názory. Reflexe probíhá na základě předem připravených otázek, které vycházejí z tématu vyučované hodiny. Učitel poté na základě zpětné vazby studentů může další hodiny upravit podle potřeb žáků. Pro učitele je reflexe i prostorem pro obohacení sebe sama. Může ho něco překvapit, dostat nový nápad či náhled na problematiku. Interaktivní hodina může být doplněna ještě o další reflexi a to v podobě jiného vyučujícího, který hodinu sledoval nebo byl její součástí.⁷⁰

1.2.6.2. Projektové vyučování

Projektová výuka vychází z aktivity samotných žáků. Tématicky se vztahuje k aktuálním problémům, konkrétním jevům, se kterými se žáci setkávají. Projektové vyučování přenáší podstatnou část výuky na žáky, kteří si sami dohlédávají informace, třídí je a dávají do souvislostí. Důležitým prvkem projektové výuky je praktický ráz, žáci získávají znalosti a dovednosti pro každodenní život. Tím, že projekt je zpracováván na nějaké téma, má interdisciplinární povahu, protože je na problém nahlíženo z různých náhledů, a žáci tak mají prostor uchopit problematiku různě. Součástí projektů je identifikace problému, nalezení možných příčin, analyzování postupů k řešení a následná prezentace. Projektová výuka souvisí také s rozvojem komunikačních dovedností a prací ve skupině, neboť skupinová práce je pro projekt nepostradatelná. Učitel zastává pozici pomocníka a rádce pro žáky, také je jeho významnou úlohou zvyšování motivace k práci. Projektové vyučování má své výhody v propojování znalostí z různých předmětů, rozvoji klíčových kompetencí, aktivizaci žáků, rozvoji týmové spolupráce a posilování sebedůvěry žáků. Bohužel má také svá úskalí, které limitují možnosti uplatnění při výuce. Mezi tyto nevýhody patří časová náročnost na

⁷⁰ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. str. 73-75.

přípravu a realizaci, předpokládání již nějaké znalostní základny a dovedností potřebných k vypracování projektu, potřeba spolupráce učitelů napříč vyučovanými předměty či širší pomoc s dalšími institucemi a dostatek času a prostoru pro prezentování zjištění. Projektová výuka má své omezení také v možnostech hodnocení. Učitel by neměl hodnotit pouze získané znalosti, které mohou být značně různorodé, ale také dovednosti související s prací v týmu. Je také otázkou zda hodnotit žáky individuálně či celou skupinu dohromady.⁷¹

1.2.6.3. Metody zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je postavena na emocích a na intenzivním prožitku, díky němuž dochází k ovlivnění subjektivních postojů. Jednou z metod, jak toho dosáhnout je tzv. aktivní sociální učení, jenž spočívá ve změně chování na základě emocí vyvolanými kontaktem s dalšími jedinci. V popředí tedy nestojí znalosti, ale mohou napomoci k dosažení plánovaného pedagogického cíle. Zážitková pedagogika se snaží o propojení prožívání a chování tak, aby došlo k pozitivní změně, přičemž pozitivní změnou se nemyslí nekritické přijímání pozitivních náhledů na problematiku, ale spíše utváření postojů, které nejsou založeny na stereotypech a předsudcích o sociokulturních skupinách. Pozitivní změnou v tomto smyslu může být i jen neodmítavý postoj. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova se snaží o naplnění nejen kognitivních cílů, ale i afektivních, je žádoucí uplatňování skupinové výuky, díky které si žáci lépe uvědomují odlišnosti a názorovou různorodost jedinců, ale také vlastní identitu.⁷² Pro uplatnění skupinové práce v rámci zážitkové pedagogiky je třeba dbát na bezpečný prostor ve třídě. Klima třídy musí být vedeno k respektování názorů ve třídě, otevřenosti k přijímání odlišných názorů a nesdělování názorů žáků na kontroverzní témata druhým osobám. Důležitou součástí pak představuje také reflexe, která dává žákům podněty pro přemýšlení nad svými reakcemi.⁷³

Konkrétní metody zážitkové pedagogiky vhodné pro výuku multikulturní výchovy jsou dramatizace, rozhovory, aktivní zapojení žáků do výuky či workshopy.

⁷¹ Srov. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*, str. 82-85.

⁷² Srov. PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 114-115.

⁷³ Srov. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 26.

Dramatická výchova je dobrou metodou v multikulturní výchově zejména z důvodu zapojení těla, emocí a prožitku. Žáci jsou postaveni do určitých situací, které se snaží vyřešit a ukazují možnosti, jakými mohou jednat. Workshop je pro multikulturní výchovu přínosem zejména z důvodu originality a neopakovatelnosti procesu. Vymezení workshopu je však dosti problematické v jeho obecnosti. Workshop se snaží o naplnění naplánovaných cílů pomocí aktivit skupinové práce, ve které má každý účastník možnost vyjádření se a sdělení svých názorů. Pro učitele je vedení workshopu velmi náročné. Učitel musí připravit workshop či se podrobně seznámit s již vytvořeným, musí nastudovat terminologii a mít obecně přehled o problematice, aby mohl být dobrým pomocníkem pro žáky při vedení workshopu. Učitel musí po celou dobu žáky motivovat k práci a udržet jejich zájem a ovládat dovednosti pro vedení workshopů. Pokud některá z těchto složek při workshopu selže, nemusí dojít k dosažení vytyčeného cíle. I přes toto úskalí však autorky M. Cichá a A. Preissová Krejčí na základě svých znalostí a výzkumů považují workshopy za efektivní metodu ke změně postojů a hodnot u žáků. Workshopy však musí probíhat pod správným vedením a musí být dlouhodobě opakovány.⁷⁴

1.3. Konkrétní realizace multikulturní výchovy

Multikulturní výchova může být pojímána v užším smyslu jako získání znalostí o menšinách a kulturách, nebo širěji jako dosažení pozitivní změny v postojích a hodnotách nejen ve vztahu k sociokulturním skupinám, ale ke každému jedinci, se kterým se v životě žáci setkají. Z tohoto důvodu je konkrétní realizace značně různorodá. V mnohých námětech pro multikulturní výchovu se pracuje s projekty, které nejsou zaměřeny pouze na jednu tematickou oblast, ale propojují je a doplňují o další aspekty. Autorka této práce se snažila vybrat určité reprezentativní náměty pro multikulturní výchovu, které rozřadila podle tematických oblastí, které vycházejí z tematických okruhů průřezového tématu multikulturní výchovy v RVP, jsou však značně upraveny pro potřeby konkretizace učiva. Témata jsou okomentována jako celek a následně jsou zobrazena možná zpracování učiva ve výuce.

⁷⁴ Srov. PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Str. 115-118.

1.3.1. Menšiny a jejich kultura

Asi nejvíce zmiňovaným tématem v souvislosti s multikulturní výchovou jsou menšiny. Poznávání nových kultur je jistě důležitou částí tohoto průřezového tématu. Je však velmi těžké toto téma pojmout v rámci výuky. Má se jednat o cílené hodiny, nebo komentáře a vsuvky v hodinách? Jak vybrat kultury, kterým se bude učitel věnovat? Jakým způsobem téma uchopit, na co se zaměřit? To je vždy v kompetenci pedagoga, který by měl na základě prostředí ve třídě a svých znalostech a dovednostech, vědět, co a jakým způsobem by bylo dobré zařadit. Kniha *Náměty pro multikulturní výchovu* zpracovává jednotlivé kultury, představuje je a ukazuje možnosti pro práci. Při poznávání kultur se snaží o celistvé poznání kultury, a to zejména díky aktivnímu přístupu žáků a využití zajímavého zpracování aktivit. Žáci se o kultuře dozví základní údaje, pracují s mapou, aby dokázali určit, kde se země nachází, vytvoří si vlajku, kterou ve třídě vystaví, čtou příběhy vztahující se k dané kultuře, snaží se uvařit tradiční jídla, a to vše například za doprovodu hudby typické pro danou kulturu. Prostor je věnován dalším kulturním zajímavostem a případně i zkušenostem žáků. Na závěr je vždy připraven kvíz pro skupinové soutěžení.⁷⁵

Vybrané aktivity:

I. Jídelní hůlky

Zdaleka ne všechny země při jídle využívají vidličku a nůž. V Číně se k jzení využívají hůlky. Žáci se pokusí o úchop hůlkami také a to buď tak, že z se z misek budou snažit vzít a sníst nějaké ovoce či sladkosti, a nebo formou soutěžení o to, kdo nejrychleji z jednoho místa do druhého přenesse nějakou malou věc.⁷⁶

II. Tečkování

Jedná se o aktivitu, která pracuje s pocity žáků a tématem vyloučení. Na začátku žákům, kteří mají zavřené oči, namaluje učitel na čelo smývatelným fixem barevnou tečku. Žáci mají na základě barev utvořit skupiny, vše bez použití hlasu. Některý žák však tečku nedostane. Po utvoření skupin následuje diskuze s připravenými otázkami: Jak jste se

⁷⁵ Srov. CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6. Str. 14-15.

⁷⁶ Srov. Tamtéž, str. 147.

cítili se zavřenýma očima? Bylo to pro vás nepříjemné, když jste nevěděli, jaké jsou podmínky pro hru? Dokázali byste srovnat situaci izolovaného se situací ve třídě, ve společnosti?⁷⁷ Tato velmi jednoduchá aktivita mi přijde v kontextu multikulturní výchovy jako velmi nápaditá. Aktivita je svižná, zaujme žáky, ale také úderně cílí na emoce a přibližuje pocit izolovanosti.

III. Rozdíly kultury v rodinách

Žáci jsou rozděleni do dvojic a každá skupina se snaží vymyslet tři rozdílné a tři stejné tradice či zvyky. Vypracování je ohraničeno časovou dotací pěti minut. Následně dochází k prezentaci a diskuzi. Cílem aktivity je ukázat odlišnosti mezi rodinami i odlišnosti mezikulturní. Zároveň je brán zřetel i na to, že rodiny mají něco společného.⁷⁸ Jedná se o velmi jednoduchou a cílenou aktivitu, která může najít v hodině své uplatnění.

1.3.2. Předsudek a stereotypy

V této oblasti se klade důraz na rozpoznání předsudečného a stereotypního chování. Žákům jsou vysvětlovány důvody, proč je toto chování nežádoucí, a k čemu může vést - například diskriminace. Cílem je změna k pozitivnímu přístupu k sociokulturním skupinám a odlišování individuality jednotlivce od schematických názorů na skupinu. V oblasti předsudků a stereotypů se pracuje s argumenty a zkušenostmi žáků či jiných jedinců, a to formou textu, videa či osobního setkání. Vhodné je také zaměření se na aktuální problémy ve společnosti, kterými mohou být stereotypy spojené s Romy, migranty či Ukrajinci, ale také se mohou vztahovat k lidem různého věku, pohlaví či sexuální orientace.

Vybrané aktivity:

I. Novinové titulky a stereotypy

Učitel vybere několik novinových článků, ve kterých se objevují stereotypy. Žáci s učitelem srovnávají titulek, první odstavec a vyznění celého článku. Žáci vyhledávají

⁷⁷ Srov. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Str. 188.

⁷⁸ Srov. PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6. Str. 137.

stereotypy a způsoby vyjadřování autorů článků a následně s vyučujícím diskutují, jakým způsobem jsou stereotypy vyjadřovány a jaký mají dopad na čtenáře.⁷⁹ Tato aktivita propojuje multikulturní výchovu s mediální výchovou. Zařazení této aktivity by mohlo být motivací pro začátek výuky či s využitím více článků jako hlavní aktivita hodiny.

II. Mozaika předsudků

V této aktivitě vyplňují žáci pracovní list na téma předsudků. Žáci se snaží definovat předsudek a vymyslet konkrétní předsudky podle různých druhů předsudků (předsudek vůči věku, náboženský předsudek, národnostní předsudek, předsudek vůči fyzickému vzhledu...). Žáci vyplňují pracovní list ve dvojicích a poté si své odpovědi sdělují a diskutují o nich ve vyměněných dvojicích.⁸⁰ Aktivitu by bylo dobré následně okomentovat i v celé třídě, aby došlo k propojení s dalšími názory. Celkově je tato aktivita hodně abstraktní a možná těžko uchopitelná pro žáky, takže by bylo dobré před ní vložit nějakou více aktivní činnost, která se bude věnovat konkrétně předsudkům (například audio či video člověka, který komentuje své zkušenosti s předsudky či nějakou video scénu z filmu, která toto téma obsahuje).

III. Stereotypy v myšlení a jednání

V tomto případě se nejedná se o jednu aktivitu, ale o celý workshop, který je koncipován na dvě hodiny. Z tohoto důvodu představím stručně celý workshop s jeho dílčími aktivitami. Toto zpracování je cíleno na práci se stereotypy a konkrétními příklady cílí na emoce žáků. Workshop se skládá z několika aktivit. Na úvod je vytvořena a přehrána scénka dvou lektorů - „Blondýny jsou hloupé, šprtky ošklivé“. Takový dramatický úvod u žáků vyvolá pocit překvapení a slouží pro navození tématu, kterému se budou dále věnovat. Žáci mají na základě scénky vytvořit myšlenkovou mapu s předsudky, které zaznamenali v úvodní scénce. Následuje diskuze o svých vlastních zkušenostech se stereotypy. Diskuze je založena na otázkách, mezi kterými se vyskytuje i dotaz na to, jak se daný žák cítil, když ho někdo oslovil tak, jak mu to nebylo příjemné. Další dílčí aktivitou je práce s pojmy. Pojmy jsou vysvětleny a žáci k nim mají přiřadit předem připravené příklady. Dále se workshop zabývá genderovými

⁷⁹ Srov. OLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 144.

⁸⁰ Srov. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Str. 176.

stereotypy. Žáci pracují ve skupinách s texty lidí, kteří si zvolili povolání, které není typické pro jejich pohlaví. Ve skupinách se texty přečtou a následně s učitelem diskutují o tom, zda by si sami taková povolání vybrali nebo případně proč ne. Následuje aktivita, která je založena na textu - pohádce, kterou na začátku učitel nahlas přečte. Žáci poté text dostanou do dvojic a odpovídají na otázky. Jednou z posledních aktivit je storyboard, ve kterém si žáci vybaví jednu konkrétní vzpomínku, kdy se oni cítili ve skupině odlišní, a na základě toho vytvoří malované sekvence, které představí spolužákům, kteří se mohou doptávat a reagovat na situaci. Na konci by měl lektor shrnout celý workshop a měla by proběhnout reflexe toho, co pro žáky bylo nové, a v čem byl pro ně workshop přínosem.⁸¹

1.3.3. Náboženství

Dalším tématem, které multikulturní výchova velmi často zpracovává, je náboženství. Je důležité rozlišovat dvojí pojetí výuky ve vztahu k tomuto tématu. První je výuka náboženství, která prohlubuje vzdělání v duchovní tradici. Druhým pojetím je výuka o náboženství, která by měla předávat nestranné, nezaujaté informace o jednotlivých vyznáních. Cílem výuky o náboženství je zvyšování náboženské gramotnosti. Učení se o náboženství má pozitivní dopad pro oblasti: sebepoznání a seberozvoj (například chápání vlastní identity a žebříčku hodnot), mezilidské vztahy (například porozumění lidem s odlišnou vírou), kritické myšlení a mediální gramotnost (například rozeznání zkreslené informace), interkulturní komunikace a porozumění světovému dění.⁸²

Vybrané aktivity:

I. Věřící, nevěřící, “něcisté”

Zprvu se žáci zamýšlí nad samotnými napsanými slovy na tabuli. Dochází k vysvětlení všech pojmů. Dále se žáci zamýšlí nad tím, do které skupiny si myslí, že patří. Na tuto krátkou aktivitu ještě navazuje skupinová práce. Ve skupinách se žáci zamýšlí nad

⁸¹ Srov. PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Str. 55-80.

⁸² Srov. ROSENKRANC, Pavel et al. *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*. Praha: Charita Česká republika, 2017. ISBN 978-80-270-2379-0. Str. 10-12.

jednotlivými pojmy. Skupiny mají za úkol vysvětlit, co tyto pojmy znamenají a uvést, v čem víra či nevíra člověku pomáhá, a co mu bere. Následně své výsledky prezentují zástupci skupin. Ostatní žáci poté mohou reagovat a doplňovat skupiny.⁸³

Tato aktivita je vhodná spíše pro starší žáky. Pracuje se se svou identitou a ve třídě musí být vytvořený prostor pro sdílení. Aktivita napomáhá k pochopení odlišného postoje, který žáci zastávají. Dochází k pochopení přínosů i úskalí věřícího či nevěřícího člověka.

II. Hodnoty věřících

Žáci jsou rozdělení do skupin, ve kterých si přečtou dva krátké úryvky popisu lidí. Jejich úkolem je napsat, jaká hodnota je pro daného člověka nejdůležitější. Skupiny představí popisy i svůj odhad nejdůležitější hodnoty. Hodnoty se zapisují do společné mapy hodnot. Nakonec učitel vede diskuzi a ptá se na otázky: Ovlivňuje náboženství naše hodnoty? Jak souvisí hodnoty s vyznáním? Mají lidé se stejným náboženstvím stejné hodnoty? Případně proč?⁸⁴

Opět se jedná o zajímavou aktivitu, která pomocí odlišných popisů, zprostředkuje pochopení určité hodnoty. Tato aktivita jde však ještě hlouběji a pomocí diskuze se snaží o propojení náboženství se systémem hodnot. Žáci se tak mohou na náboženství podívat z trochu jiné perspektivy než jsou zvyklí.

III. Islám

Tato aktivita seznamuje žáky s informací o islámu. Žáci na začátku dostanou otázky k tomuto tématu, na které se snaží odpovědět. Poté se kvíz vyhodnotí a následuje diskuze s vysvětlením nejasných otázek. Mezi základní otázky například patří: vysvětlíte slovo ISLÁM, rozdíl mezi muslimem a islamistou nebo co je Korán.⁸⁵

Jedná se o aktivitu, která je aktivnější než samotná frontální výuka. Kvíz byl přehledně zpracován a zaměřoval se na faktické informace o islámu. Z mé perspektivy této aktivitě chybí hlubší rozměr. Jedná se o aktivitu, která by spadala do kulturně-

⁸³ Srov. ROSENKRANC, Pavel et al. *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*. Praha: Charita Česká republika, 2017. ISBN 978-80-270-2379-0. Str. 90-91.

⁸⁴ Srov. Tamtéž. Str. 103.

⁸⁵ Srov. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 194.

standardního přístupu. Chybí zde osobní zkušenost a věřící jsou spojováni do skupiny pouze na základě vyznání. Diskuze je založena pouze na faktických informacích, kde žáci nemají prostor o přemýšlení nad náboženstvím jinak.

1.3.4. Lidská práva

Lidská práva a jejich pochopení je důležitým předpokladem multikulturní výchovy. Multikulturní výchova v České republice je postavena na *Všeobecné deklaraci lidských práv a Listině základních práv a svobod*. Tyto listiny slouží jako základní opora. V článku 26 ve Všeobecné deklaraci lidských práv se uvádí: *“Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.”*⁸⁶ O tento základ se opírá i multikulturní výchova jako taková. Tolerance, respekt či pozitivní interkulturní kompetence je praktickým rozvíjením výše uvedeného. Žáci by tak měli být seznamováni s lidskými právy jako takovými, aby znali svá práva a nezasahovali do práv někoho jiného. Ve světě dochází k opakovanému porušování lidských práv a žáci by měli být schopni rozeznat, co je zasahováním do lidských práv a chápat jejich důležitost.

Vybrané aktivity:

I. Lidská práva v Afghánistánu

Aktivita seznamuje žáky s pojmem lidských práv. Tento výklad je doplněn o diskuzi k lidským právům - proč vznikla, kde je můžeme najít či kdo dohlíží na dodržování lidských práv. Na tuto diskuzi následuje úkol, aby žáci odhalili konkrétní porušení lidských práv, která byla porušována při vládě hnutí Tálibán. Nakonec žáci diskutují o zemích, ve kterých se lidská práva porušují a o možnostech, které země mají, aby dosáhli jejich dodržování.⁸⁷

⁸⁶ Webové stránky www.lidskaprava.cz jsou součástí vzdělávacího projektu Amnesty International zaměřeného na lidská práva s názvem *Školy pro lidská práva*. [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf. Str. 4.

⁸⁷ Srov. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 219.

Lidská práva v Afghánistánu jsou komplexní aktivitou, která obsahuje faktické informace, konkrétní příklady a ukazují i určitý přesah do globalizovaného světa. Tuto aktivitu si dokáží představit jako fungující a obohacující žáky v oblasti multikulturní výchovy.

II. Kolonizace a nespravedlnost

Žáci začínají hrát hru Člověče, nezlob se. V průběhu hry však učitel mění pravidla hry a otáčí karty, které napomáhají konkrétním barvám. Žáci musí dohrát hru do konce. Následuje diskuze o tom, jak se žáci cítili při hře. Učitel situaci připodobňuje k nespravedlivému uspořádání ve společnosti, konkrétně situaci s kolonií v Kongu. Učitel seznámí žáky s faktickými informacemi a vysvětluje další otázky žáků.⁸⁸

V této aktivitě je zajímavým prvkem hra, která v průběhu mění svá pravidla. Jedná se o velmi nekomfortní situaci, při které by mohlo dojít až ke konfliktům či problémům. S tím je třeba počítat a být na to připraven. Zároveň aktivita zprostředkovává emoce a určitý zážitek, který si mohou žáci spojit s konkrétní situací v Kongu. Nejde tedy jen o předání znalostí, ale i vyvolaný prožitek.

III. Jedná se o diskriminaci?

Tato aktivita probíhá ve skupinách. Skupiny dostanou situaci a mají za úkol rozhodnout a zdůvodnit, zda se jedná o diskriminaci. Následuje představení situace ostatním a diskuze.⁸⁹

Jednoduchá aktivita, která je založena na konkrétních situacích, které jsou velmi jednoduché, ale vychází z praktického života. Žáci tak mohou přemýšlet o diskriminaci nejen v teoretické rovině, ale i praktické.

⁸⁸ Srov. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 242.

⁸⁹ Srov. PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Str. 178-179.

2. Praktická část

Praktická část této diplomové práce obsahuje představení, cíle, popis a realizaci výukového projektu, který byl vytvořen s ohledem na průřezové téma multikulturní výchova. Praktická část také obsahuje reflexi odučeného projektu a možnosti pro jeho lepší uplatnění.

2.1. Představení výukového projektu

Výukový projekt byl vytvořen do hodin 8. třídy ZŠ, kde byl také následně realizován v rámci předmětu Člověk a společnost, který byl vyučován společně s dějepisem. Jednalo se o tři hodiny, z nichž každá měla 45 minut. Hodiny probíhaly jednou týdně po dobu tří týdnů. Tvorba tohoto projektu přímo navazovala na tematický plán předmětu. To znamená, že se nejednalo o výukový projekt, který neměl návaznost na konkrétní výuku, ale byl provázaný s předchozími hodinami.

Výukový projekt obsahuje tři výukové hodiny, které na sebe navazují. Tématy těchto hodin jsou: kultura, předsudky, vlastenectví a moje hodnoty. Tematický plán předmětu zahrnoval témata naše vlast a vlastenectví. Tento výukový projekt se snažil o propojení těchto témat a vytvoření smysluplného celku pro žáky. Zpracovával jak informativní složku, tak prostor pro samostatné uvažování či diskuzi. Témata multikulturní výchovy se snažil přiblížit žákům pomocí prostoru pro své uvažování a své zkušenosti. Proto byl v tomto projektu vždy ponecháván určitý čas pro diskuzi a reflexi.

Při tomto projektu byly využity aktivizující metody výuky, frontální výuka byla využívána omezeně. Plánování hodin vycházelo z metody E-U-R⁹⁰ a z momentu překvapení, či aktivit, které naboří stereotypní systém práce žáků. I z tohoto důvodu byla snaha častěji využívat skupinovou práci. Celkově tento projekt obsahuje různorodé aktivity, které mohou využívat další učitelé, nebo je podle svého nápadu upravit.

⁹⁰ Třífázový model učení je jednou z metod pro plánování výuky. Je rozdělen do tří fází - evokace, uvědomění a reflexi.

Hlavním cílem výukového projektu bylo žáky vzdělávat v oblasti multikulturní výchovy. Mezi další cíle tohoto projektu patří:

- Žák formuluje své názory a dokáže je zdůvodnit.
- Žák se účastní práce ve skupině.
- Žák vlastními slovy popíše, co je kultura.
- Žák vysvětlí, čím se můžou jednotlivé kultury od sebe lišit.
- Žák vysvětlí, jaká úskalí mají předsudky a jak se jim může vyhnout.
- Žák charakterizuje, kdo je vlastenec.
- Žák vyjmenuje pro něj důležité hodnoty, svůj výběr zdůvodní.

Důležitým faktorem tohoto projektu je i osobnost, která ho tvoří. Autorka tohoto projektu se ve své výuce snaží o zapojení žáků do výuky, snaží se nalézat cesty, jakým způsobem by se žáci mohli do výuky co nejvíce zapojit, aby měli pocit, že nad výukou mají kontrolu, a našli tak svoji motivaci k učení. Díky tomu se také autorka využívala aktivizující metody ve výuce a zkoušela, jak fungují v rámci praxe.

2.2. Cíl výukového projektu

Hlavním cílem této práce bylo vytvořit projekt multikulturní výchovy, který by byl využitelný ve školní praxi. Důležitým rysem bylo ukázat možnosti propojení multikulturní výchovy s tématy, která jsou zařazena do výuky. Hlavním úskalím realizace multikulturní výchovy či průřezových témat obecně je časová dotace. Učitelé často argumentují tím, že na takové hodiny není prostor. Tento projekt přímo navazuje na předmět člověk a společnost a ukazuje, že propojit průřezová témata s tímto předmětem ve výuce lze.

Dalším cílem práce bylo vhodné uplatnění multikulturních témat ve třídě a její zaktivizování a zapojení do výuky. Pro výukový projekt bylo také důležité nechat žákům dostatečný prostor na zpracování svých myšlenek a názorů.

Důležitým cílem projektu bylo také věnovat prostor pro spolupráci. Nejen z pohledu multikulturní výchovy je tohle klíčový bod. Na spolupráci, respektu a toleranci je důležité pracovat neustále, a to i mimo výukový projekt.

Vzhledem k uplatnění skupinové výuky tento projekt rozvíjel také sociální a komunikativní dovednosti, ale byl věnovaný také osobnímu rozvoji a schopnosti argumentace.

Mým osobním cílem tohoto projektu bylo zkusit pracovat s žáky 2. st. ZŠ aktivním způsobem a vyzkoušet si, jak žáci reagují na odlišné metody, než jsou zvyklí a zkusit je více vést k argumentaci a kritickému myšlení.

2.3. Tvorba projektu

Tento projekt začal být tvořen po dohodě s paní učitelkou předmětu Člověk a společnost na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích. Paní učitelka přenechala témata, organizaci i typy aktivit plně v kompetenci autorky. Autorka o třídě neměla mnoho informací - pouze útržkovité informace, že třída někdy spolupracuje lépe, ale je to spíše ojedinělé. Z tohoto důvodu autorka začala plánovat výukový projekt tak, aby žákům přinesla nové podněty, ale zároveň, aby to bylo pro žáky přínosné.

Ve chvíli, kdy autorka věděla, v jaké třídě se projekt uskuteční a jaká témata obsahuje tematický plán, začala připravovat výukový projekt, rozpracovávat jednotlivé hodiny a připravovat pomůcky, prezentace a pracovní listy.

V počátku přípravy bylo rozhodující vycházet z rámcového vzdělávacího programu v oblasti průřezového tématu multikulturní výchovy a tematického plánu. Didaktickým východiskem pro tvorbu projektu byly zejména didaktické zkušenosti autorky, které jsou opřeny o didaktické zásady a uplatňování principu aktivního vyučování a inovativních metod.

Autorka po nadefinování cílů (viz výše) zvolila metody výuky a formy její organizace. Vzhledem k povaze multikulturní výchovy autorka kladla důraz na využití skupinové práce, protože považuje za důležité rozvíjet nejen kognitivní složku, ale také dovednosti, schopnosti a postoje.

Následně došlo ke konkrétnímu rozplánování činností do hodin. Tento plán sloužil jako podklad pro realizaci výuky v hodině. Na základě plánů hodin došlo k vytvoření prezentací a pracovních listů pro žáky (viz seznam příloh). Díky tomu je možné, aby i další učitelé mohli tento výukový projekt využít do svých hodin.

2.4. Konkrétní plán výukového projektu

Tato kapitola představuje tři výukové hodiny, které jsou konkrétně rozpracovány. Obsahují téma, tematický okruh, pojmy, cíle, průřezová témata, klíčové kompetence, pomůcky, tabulku aktivit a času pro přehlednost a dále představení aktivit, které bylo třeba dále lépe popsat.

2.4.1. První hodina

Téma: Co je kultura?

Tematický okruh multikulturní výchovy: Kulturní difference

Tematický okruh výchovy k občanství: Naše vlast (kultura)

Pojmy: Kultura, tradice

Cíle:

- Žák zjistí, jaké mají tradice ostatní spolužáci.
- Žák určí, co patří do kultury.
- Žák dokáže vysvětlit, co je kultura.
- Žák vytvoří tradice pro vlastní národ.

Průřezová témata: Multikulturní výchova

Klíčové kompetence:

- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální

Pomůcky:

- Prezentace (viz seznam příloh: První výuková hodina - prezentace)
- Pracovní listy pro jednotlivce a pro skupinu

Tabulka 1: Přehled aktivit první hodiny

Aktivita	Představení činnosti	Forma práce	Pomůcky	Čas
Jaké máte tradice?	Žáci se snaží získat odpovědi na otázky, odpovědi musí mít od různých spolužáků.	Práce po třídě	Otázky pro žáky	5 min.
Reflexe	Žáci mohou sdílet informace, které se dozvěděli.			3 min.
Vánoční zvyky různých kultur	Tak jako máme rozdílné tradice a zvyky v rodinách, máme i jiné zvyky mezi národy.	Samostatná práce	Pracovní list	5 min.
Reflexe	Jaký zvyk je pro Vás nejzajímavější? Proč?			1 min.
Co je kultura	Učitel žákům sdělí základní informace o kultuře.	Hromadná výuka	Prezentace	5 min.
Hledání odpovědí na otázky spojené s kulturou	Žáci ve skupinách mají za úkol napsat odpovědi na otázky.	Skupinová práce	Pracovní list	5 min.
Reflexe	Žáci sdělují své odpovědi ostatním.			5 min.
Tvorba své kultury	Žáci tvoří ve skupinách svoji vlastní kulturu.	Skupinová práce	Pracovní list, papíry, pastelky	10 min.
Konečná reflexe	Co si z dnešní hodiny odnášíte? Jak jste se zapojovali do práce ve skupinách?			6 min.

Popis aktivit:

I. Jaké máte tradice

Žáci dostanou pracovní list s otázkami, na které musí nalézt odpovědi tak, aby každá odpověď byla od jiného spolužáka. Kdo má první vyplněno, zakřičí MÁM! Tím pro ostatní aktivita končí.

Otázky pro žáky:

- 1) Co jí vaše rodina ke štědrovečerní večeři?
- 2) Má vaše rodina velké oslavy při nějaké rodinné události (narozeníny)?

- 3) Večeří vaše rodina vždy ve stejnou hodinu?
- 4) Jak slavíte Velikonoce?
- 5) Má vaše rodina nějakou společnou nedělní aktivitu?
- 6) Jak vypadá váš narozeninový den?
- 7) Máte nějakou vánoční tradici?

II. Vánoční zvyky různých kultur

Tak jako máme rozdílné tradice a zvyky v rodinách, máme i jiné zvyky mezi národy. Žáci zkusí samostatně přiřadit vánoční zvyk k zemi, ve které je slaven. Takto vypadá pracovní list pro žáky k této aktivitě⁹¹.

Tabulka 2: Pracovní list - tradice a zvyky

Neslaví Vánoce, ale Chanuku (“festival světla”).	Řecko
Dárky nechává Santa Claus a děti si je rozbalují 25.12. ráno.	Jihoafrická republika
Místo vánočního stromku mají lodku ozdobenou vánočními světýlky. Dárky nosí Santa Basil a nechává je na Nový rok pod postelí.	Island
Dárky dětem nosí na Nový rok Děda Mráz. V některých rodinách se v rámci tradice hází lžíce kaše ke stropu. Přilepi-li se kaše, znamená to v nadcházejícím roce štěstí a dobrou úrodu.	Izrael, Židé
Vánoce přicházejí v létě. Školy jsou uzavřeny a mnohé rodiny rády vyrážejí na camping do přírody. Vánoční bohoslužby a zpívání koled na Štědrý den jsou velmi populární.	Rusko, Ukrajina
Dárky nosí vánoční skřítko hodným dětem, které si nachystaly za okno botu. Důležité také je, aby každý dostal něco nového na sebe, jinak ho může sežrat vánoční kočka.	Španělsko
Nejdůležitějším rituálem je vánoční losování šťastných čísel, které je nejstarší a největší loterie na světě. Dne 22. prosince jsou rozdělovány miliardy mezi velké množství výherců.	Británie, USA

⁹¹ Srov. *Cestovatelský portál HedvabnaStezka.cz*. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.hedvabnastezka.cz/tradice-a-zvyky-v-case-vanoc-v-ruznych-zemich/>

III. Hledání odpovědí na otázky spojené s kulturou






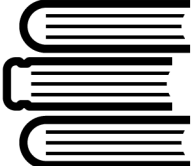

Na základě zjištěných informací o kultuře z prezentace, žáci odpovídají po rozdělení do skupin na tyto otázky:

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?
2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?
3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?

IV. Tvorba své kultury

Národy mají svou historii, geografickou polohu, náboženství, přírodní bohatství či jazyky, a díky tomu také sdílí jiné hodnoty. Kultura na vše tohle reaguje a její rozdílnost z toho pramení. Žáci si zkusí vytvořit svojí kulturu, díky tomu uvidí, jaké oblasti kultura ovlivňuje.

Tabulka 3: Pracovní list - tvorba vlastní kultury

Název kultury		
Jazyk		
Náboženství		
Jaké jí jídlo		
Jak jí jídlo		
Jak se zdraví?		
Jaké slaví svátky		
Jak vypadají jejich obydlí		
Jaké mají dopravní prostředky		
Chodí děti do škol?		
Jak tráví svůj volný čas?		
Další zvyky:		

2.4.2.Druhá hodina

Téma: Předsudky

Tematický okruh multikulturní výchovy: Lidské vztahy, princip sociálního smíru a solidarity

Pojmy: Předsudek

Cíle:

- Žák se domluví ve skupině na vyřazení fotografie.
- Žák zdůvodní vyřazení fotografie.
- Žák sdílí své zkušenosti s předsudky.
- Žáci diskutují o možnostech vyhnutí se předsudkům.
- Žáci vytvoří scénku na jeden z předsudků.

Průřezová témata: Multikulturní výchova

Klíčové kompetence:

- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální

Pomůcky:

- Prezentace (viz seznam příloh: Druhá výuková hodina - prezentace)
- Fotografie, legenda (viz seznam příloh: Fotografie k vyřazení)

Tabulka 4: Přehled aktivit druhé hodiny

Aktivita	Představení činnosti	Forma práce	Pomůcky	Čas
Vyřazování fotografií	Žáci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina má k dispozici 6 fotografií. Na základě informací mají určit, jaké osoby by vyřadili.	Skupinová práce	Fotografie, legenda	8 min.
Zdůvodnění	Skupiny mají za úkol své vyřazení zdůvodnit. Učitelka se jich zeptá, zda jsou jejich argumenty opravdu tak silné pro vyřazení.	Skupinová práce		5 min.
Co je předsudek?	Učitelka žákům sdělí základní informace o předsudku.		Prezentace	10 min.
Sdílení zkušeností	Diskuze s žáky na tyto otázky: 1. Setkal jste se někdy s předsudkem? 2. Jak jste se cítili? 3. V čem spočívá nebezpečí předsudků?			5 min.
Diskuze - jak se vyhnout předsudku	Diskuze o možnostech boje proti předsudkům. Shrnutí - co je předsudek, v čem spočívá jeho nebezpečí.			5 min.
Scénky	Žáci jsou rozděleni do skupin. Jejich úkolem je udělat scénku na jeden z předsudků.	Skupinová práce		10 min.
Reflexe	Jedno slovo z dnešní hodiny. Co byste příště zlepšili na práci ve skupině?			2 min.

Popis aktivit:

I. Vyřazování fotografií

Žáci jsou rozděleni náhodně do skupin, ve kterých podle legendy vyřazují určitou osobu na fotografii. Cílem této aktivity je ukázání předsudkovosti a stereotypnosti našeho rozhodování. Legendy:

Vyřazování 1. fotografie: Představte si, že máte ve skupině pět štěňátek, které nechcete vy ani nikdo jiný ve vašem okolí, a tak jste se rozhodli napsat inzerát: Kdo chce štěňátko, ať přijde v šest hodin před kavárnu. Jenže v šest hodin se před kavárnou objevilo šest lidí. Každý z nich by si chtěl vzít jedno štěně. Musíte tedy vybrat pět lidí, kterým mazlíčka dáte a jednoho komu štěňátko nedáte.

Nyní má skupina pár minut na určení, koho vyřadí. Toho, koho označí, dají na stranu. A pracují se zbylými fotografiemi.

Vyřazování 2. fotografie: V parku žena rozdává poukazy v hodnotě 200 Kč do svého nově otevřeného obchodu se všemi druhy oblečení. Už jich hodně rozdala a zbývá jí rozdat už jen čtyři poukazy. Ale v parku vidí pět osob, které jsou od ní zhruba stejně daleko. Komu má tyto čtyři kupony rozdat?

Znovu má skupina čas na rozmyšlení situace. Osobu, které poukaz nedají, odloží na stranu a označí si, že ji vyřadili při druhém vyřazování.

Vyřazování 3. fotografie: Jste ztraceni v některé ulici Prahy a snažíte se dostat na vlakové nádraží. V této ulici jsou čtyři lidé. Rychle si je prohlédnete a určíte jednoho z nich, kterého byste se nezeptali. Vzdálenost pro vás nehraje žádnou roli. Poslední skupinové rozhodování ohledně vyřazování fotografií proběhne.

II. Scénky

Žáci ve skupině vytvoří scénku, která bude znázorňovat nějaký předsudek.

Žáci si mohou vybrat:

- Předsudek vůči rase
- Předsudek vůči pohlaví
- Předsudek vůči sexuální orientaci
- Předsudek vůči náboženství
- Předsudek vůči vzhledu
- Předsudek vůči věku

2.4.3. Třetí hodina

Téma: Vlastenectví, moje hodnoty

Tematicky okruh multikulturní výchovy: Kulturní diference, lidské vztahy

Tematicky okruh výchovy k občanství: Vlastenectví

Pojmy: vlastenectví, hodnota

Cíle:

- Žák určí, zda je podle něj vlastenectví špatné nebo dobré.
- Žák formuluje důvod, proč považuje vlastenectví za špatné nebo dobré.
- Žák uvede příklady, jak by poznal vlastence.
- Žák vybere nejdůležitější a nejméně důležitou hodnotu, svou odpověď zdůvodní.
- Žák se zamyslí nad svojí identitou a důležitými věcmi v jejich životě.

Průřezová témata:

- Multikulturní výchova
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana

Klíčové kompetence:

- Kompetence sociální a personální

Pomůcky:

- Prezentace (viz seznam příloh: Třetí výuková hodina - prezentace)
- Pracovní list - Kdo jsem?

Tabulka 5: Přehled aktivit třetí hodiny

Aktivita	Představení činnosti	Forma výuky	Pomůcky	Čas
Opakování	Opakují se pojmy kultura a předsudek.		Prezentace	7 min.
Vlastenectví ano či ne	Žáci mají za úkol vybrat si, zda je vlastenectví dobré či špatné - pokud dobré, jdou dopředu třídy, pokud ne, jdou dozadu. Svůj výběr zdůvodní.			4 min.
Vlastenectví	Vysvětlení pojmu vlastenectví.		Prezentace	4 min.
Jak se chová vlastenec?	Žáci ve dvojicích zkusí vymyslet, jak by poznali vlastence?	Práce ve dvojicích		7 min.
Naše hodnoty	Žáci vidí na projektoru osm hodnot, jejich úkolem je vybírat hodnoty, které jsou pro ně nejvíce a nejméně důležité.	Samostatná práce		5 min.
Diskuze	Proč považujete svou hodnotu za tu nejdůležitější?			5 min.
Kdo jsem?	Žáci si vypracují svůj pracovní list s otázkami. Namalují pro ně důležité věci. Tyto listy dáme k sobě na jedno místo ve třídě.		Pracovní list	10 min.
Reflexe	Bylo jednoduché na otázky odpovědět? Proč? Co vám tyto tři hodiny přinesly?			3 min.

Popis aktivit

I. Naše hodnoty

Žáci z hodnot na tabuli vyberou nejdůležitější a nejméně důležité hodnoty. Žákům je ukázáno, že každý má odlišný žebříček hodnot, a to může vést k různým nepochopením - protože pro každého je důležité něco jiného. Pro aktivitu jsem vybrala tyto hodnoty: svoboda, moudrost, bezpečnost, láska, krása, bohatství, upřímnost a skromnost.

II. Kdo jsem?

Tato aktivita zdůrazňuje odlišnosti, které mezi sebou lidé mají. Důraz je kladen na to, že to, že ostatní nejsou jako já, je dobře, protože díky tomu může vznikat další reflexe a můžeme se dále posouvat. Žáci zapisují své odpovědi na otázky do pracovního listu.

Tabulka 6: Pracovní list - Kdo jsem?

Jedno slovo, které vás vystihuje		Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?		
V čem si myslíte, že jste nejlepší?		
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)		
Jakým člověkem byste chtěli být?		

2.5. Realizace

Tato kapitola ukazuje skutečné naplnění připraveného výukového projektu. Je důležité vidět, jak se projekt osvědčil v praxi, na základě čehož se mohou vyvozovat výhody a úskalí projektu. Velmi důležitá je také práce s konkrétní třídou. Záleží na klimatu třídy, způsobu práce vyučujících a celkové atmosféře školy.

Výukový projekt jsem realizovala v osmé třídě, která spolu netvořila kolektiv od první třídy. Škola je relativně mladá a funguje od roku 2016, takže tito žáci přestoupili do třídy z jiných škol. Škola se naplňovala postupně novými žáky.

O klimatu třídy by nejlépe vypověděli žáci samotní. Vzhledem k tomu, že jsem absolvovala se třídou pouze tři vyučovací hodiny, nedovoluji si hovořit o klimatu třídy, které je podle R. Čapka souhrnem “*subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*”⁹². Avšak podle R. Čapka je učitel činitelem, který může klima třídy ovlivňovat, a to zejména v oblastech výukových metod, nastavené komunikace mezi samotnými žáky a ve vztahu k učiteli, hodnocení, kázně, podílení se na výuce a také

⁹² ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4. Str. 13.

v oblasti prostředí třídy.⁹³ Z informací, které jsem získala od paní učitelky, třída neměla velké zkušenosti se skupinovou výukou, ani s jinými formami práce než s frontální výukou. Sama paní učitelka hodnotila třídu jako pasivní a nemotivovanou. Podle ní záleželo na řadě faktorů, které ovlivňovaly atmosféru ve třídě. Při realizaci výukového projektu jsem pozorovala, že ve třídě je několik skupinek, které spolu v hodinách komunikují a často mají narážky či úšklebky na názory někoho jiného. Ve třídě byl žák, který se neustále snažil pozornost strhnout na sebe.

Realizace v náhodných skupinách pro třídu nebyla komfortní a vznikali ve spojitosti s ní problémy se zařazením žáků. Žáci působili, že nejsou zvyklí na reflexi svého učebního procesu. Vypadalo, že je reflexe zaskočila a nebyli si jistí, co odpovědět. Také často neuměli argumentovat, spíše byli v rovině sdělování svých postojů než ve schopnosti argumentace. Ale mám pocit, že za ty tři hodiny jsem v tomto ohledu viděla posun. Poslední hodinu se někteří žáci sami snažili sdělit svůj názor a následně také říct, proč ho zastávají.

Atmosféra školní třídy, která se od klimatu třídy liší v oblasti trvání, které je krátkodobé, proměnlivé⁹⁴, byla v každé hodině jiná. V první hodině byla atmosféra nejistá, ale i hravá. Žáci nevěděli, co očekávat, ale byli také trochu natěšení, co budou dělat. Zároveň však po této hodině následoval velký test z matematiky, takže někteří žáci chtěli využít čas při hodině k učení. Atmosféra druhé hodiny byla odlišná. Náhodná skupinová výuka vytvořila prostor nekonformity a možná i naštvání. Konec hodiny se však již nesl v hravém duchu, díky hraní scének. Poslední hodina byla směsicí nálad. Jednalo se o poslední výukový den před Vánocemi a žáci se těšili až škola skončí. Zároveň jsem na začátku hodiny nastavila příjemnou atmosféru, díky rozdávání bonbónů za jejich odpovědi.

Více konkrétně o realizaci jednotlivých hodin následuje v kapitolách, ve kterých je provedení projektu rozděleno do jednotlivých výukových hodin.

⁹³ Srov. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Str. 15.

⁹⁴ Srov. Tamtéž, str. 12.

2.5.1. První hodina

První hodina probíhala ve třídě s 20 žáky, asistentkou pedagoga a vyučující, která seděla vzadu. Hodina byla realizována 5.12.2022. Vzhledem k blížícím se Vánocům bylo začleněno i téma Vánoce.

Z počátku jsem se třídě představila a seznámila ji s výukovým projektem jako celkem. Na tabuli jsem začala promítat připravenou prezentaci a žákům asistentka rozdala seznam otázek k první aktivitě - Jaké jsou Vaše tradice?

Tato aktivita probíhala velmi dobře, byla dobře zvolená na začátek hodiny k aktivaci žáků. Žáci měli možnost se pobavit a bavilo je sbírat informace. Většina žáků se do sbírání odpovědí aktivně zapojila, několik studentů bylo spíše pasivních. Při vyhledávání informací žáci sesbírali originální odpovědi, které však někdy působily rádooby zábavně, s cílem jen pobavit třídu.

Následovala aktivita - Vánoční zvyky různých kultur, která byla již klidnější. Žáci pracovali samostatně a snažili se spojit zvyky s národem, kulturou. Tato aktivita byla pro žáky zajímavá, netradiční a poměrně složitá, což vyžadovalo větší soustředění a klid ve třídě. Díky této aktivitě si žáci uvědomili různost tradic, nejzajímavější tradicí bylo ovšem losování šťastných čísel ve Španělsku, ve kterém se rozdělují velké sumy peněz.

Plynule výuka přešla ve frontální výuku s otázkami, při které se využívala prezentace na téma: kultura. Prezentace s komentářem a doplňujícími informacemi zaktivizovala pouze určitou část žáků. Někteří žáci nad věcmi přemýšleli a vymýšleli zajímavé odpovědi, jiní byli myšlenkami jinde a nepřišlo jim to důležité. Faktorem pro neochotu spolupracovat byl také čtvrtletní test z matematiky, který následoval po této hodině.

Na výkladovou část k tématu kultury navazovala první skupinová práce projektu. Vzhledem k tomu, že i v dalších hodinách jsem chtěla pracovat ve skupině, musela jsem tuto formu zařadit i v první hodině, abych vyzkoušela, jak to půjde. Mám pocit, že skupinová výuka je takovým strašákem pro všechny učitele a chtěla jsem zjistit, jak na ni budou reagovat žáci, kteří nejsou moc zvyklí tímto způsobem pracovat. Vzhledem k tomu, že jsem se třídou byla poprvé, nechala jsem jim možnost vybrat si skupiny samostatně. I přesto, že vím, že by se skupiny měli losovat, zvolila jsem pro

první skupinovou práci výběr žáků, a to z důvodu navození příjemnější atmosféry do dalších hodin. Při této aktivitě skoro všechny skupiny aktivně pracovaly a vymýšlely odpovědi. Zbylé dvě jsem musela více tlačit do psaní a přemýšlení (Smysluplnější pro ně v tu chvíli bylo učení matematiky.) Skupiny odpovídaly na otázky velmi zajímavě. V oblasti škodlivosti kultury se objevilo téma předsudků, které se rozvíjelo v další hodině, takže se hodiny propojovali mezi sebou. Žáci měli také skvělé postřehy v otázce, proč jsou jednotlivé kultury odlišné - jednoznačně zde zdůrazňovali historická specifika zemí, které mají dále vliv na kulturu.

Poslední aktivitou hodiny byla tvorba vlastní kultury ve skupinách. Vzhledem k tomu, že již nezbylo tolik času, kolik by bylo vhodné, nechala jsem jako týmy již vytvořené skupiny. Žáci si měli představit, že vymýšlejí svojí kulturu. Některé skupiny pracovaly s již vytvořenými kulturami a mísily jejich tradice a zvyky, jiné skupiny byly v rovině sci-fi, vymýšlely neexistující kultury a úplně vlastní prvky. Vzhledem k tomu, že ve třídě se ke konci hodiny začali už žáci více bavit mezi sebou mimo téma a byl v ní větší hluk, rozhodla jsem se, že své pracovní listy skupiny představí před třídou. Také to byla motivace, proto aby skupiny, které se raději věnovaly matematice, něco vytvořily. Nakonec tedy své nápady představilo pět žáků, které to opravdu bavilo a ostatní jim věnovali pozornost. V důsledku toho, že chtěli prezentovat vše, co měli na papíře napsáno, se nestihla vhodně dlouhá reflexe. Místo toho jsem nakonec zvolila pouze jednu otázku - čím byla pro vás dnešní hodina přínosná. Žáci nebyli zvyklí na reflexi, takže mi odpovídali spíše na otázku: Jaká byla hodina? Například odpovídali, že hodina byla interaktivní, zajímavá. Ve chvíli, kdy jsem se ptala, jakým přínosem pro ně byla individuálně, odpovídali, že si lépe ujasnili pojmy a měli pocit, že rozumí pojmu kultura.

2.5.2. Druhá hodina

Tato hodina probíhala 12.12.2022 s 22 žáky. Opět byly ve třídě také asistentka pedagoga a paní učitelka.

Na začátku hodiny byly rozdány žákům kartičky pro rozřazení. Tato aktivita měla být rychlá a svižná a měla sloužit k nečekanému začátku. Zároveň v předchozí hodině bylo zvoleno rozdělení žáků dle jejich preferencí, takže náhodný výběr skupin byl zvolen záměrně. Žáci se na základě kartiček rozdělili do skupin. Zde nastal problém

s jednou skupinou, která nechtěla pracovat dohromady. Jeden žák si nakonec zvolil jinou skupinu a ostatním žákům bylo vysvětleno, že práce ve skupině je jen na jednu aktivitu a že by bylo dobré, aby zkusili spolupracovat. Aktivita poté již probíhala na základě připravených podkladů. Skupiny měly na základě legendy a fotografií vyřazovat osoby, které jim nepřípadají podle zadání vhodné. Skupiny se aktivně domlouvaly. Cílem bylo určit argumenty, proč skupiny vyřadili dané fotografie. Tato část byla poměrně dlouhá, protože každá skupina dostala prostor pro vyjádření. Zdůvodnění tedy přesáhlo čas, který byl v přípravě vyhrazen. Žáci měli často problém s určením argumentu, proto část trvala déle. Žáci měli delší časovou dotaci na pochopení a sestavení argumentů. Názory žáků byly zapisovány na tabuli. Objevovali se tam různé předsudky věku a vyvozování vlastností na základě fotografie.

Další částí hodiny bylo uvedení do tématu předsudků, díky názorům napsaným na tabuli žáci určovali, co z uvedeného je předsudek, a jak by mohlo vypadat nepředsudkové jednání.

Následovala část diskuzní, kdy žáci komunikovali a navazovali na sebe. Tématy, která se v diskuzi objevovala zaznělo, zda se někdo setkal s předsudkem, a co na tom bylo předsudkové, jak se cítíme v pozici, kdy o nás někdo říká předsudek či my říkáme předsudek o někom jiném, a jak s takovými situacemi pracovat. Někteří žáci aktivně spolupracovali, jiní poslouchali, jeden žák byl velmi negativní a namítal, že takto to dělají všichni a není z toho úniku. Celkově žáci sdělovali zkušenosti, které se jich konkrétně dotýkají a říkali, jak postupují, například, že toto jednání dále neřeší, protože ví, že je to názor někoho, kdo je opravdu nezná.

Vzhledem k tomu, že diskuze byla opravdu dlouhá, nezbylo moc času na konečnou aktivitu, kdy žáci měli pomocí dramatizace předvést různé typy předsudků. Proto byli vybráni dva žáci, kteří se měli rozhodnout pro jeden předsudek a za dvěmi se domluvit, jak ho zdramatizují. Žáci si vybrali předsudek vůči sexuální orientaci. Bylo to dobré uvolnění nakonec hodiny, protože někteří byli trochu frustrováni z práce ve skupinách a diskuze, takže se tím uvolnila atmosféra. Znázornění předsudku bylo vtipné a trefné a žáci okamžitě předsudek poznali. Také si tito žáci vybrali nejvíc palčivý předsudek pro danou třídu, protože někteří žáci občas měli negativní výroky proti lidem s odlišnou sexuální orientací a díky scénce třída určila, že toto chování a nálepkování

má často základ v předsudcích, které nejsou založeny na poznání osob, ale na sdílení určitého negativního kolektivního názoru.

Poslední částí hodiny byla reflexe, která probíhala méně konstruktivně. Otázkou pro reflexi bylo, jak se jim pracovalo ve skupině, a co by na ní příště zlepšili. Žáci moc nechtěli vymýšlet, a bavit se o tom, jak by se jejich práce ve skupinách mohla zlepšit. Většina žáků řekla, že by na své práci nic neměla a problémová skupina jako východisko viděla, aby se už další skupinová práce dle náhodného výběru neopakovala. Snažila jsem se nakonec vyzdvihnout důvody práce ve skupinách, jakožto spolupráce celé naší společnosti, ve které jeden člověk často potřebuje tým, aby dosáhl nějakého většího výstupu.

2.5.3. Třetí hodina

Tato hodina byla realizována 19.12.2022. Ve třídě bylo 18 žáků. Dále byly přítomné asistentka pedagoga a paní učitelka.

Vzhledem k napjatější atmosféře minulou hodinu, bylo zapotřebí uvolnit napětí a tento projekt ukončit v přátelské atmosféře. Jako první aktivita byla zvolena shrnující část za dvě předchozí hodiny. Do hodiny jsem přinesla bonbony, které jsem rozdávala za konstruktivní odpovědi k otázkám. Najednou se z pasivních žáků stali aktivní žáci, kteří se přetahovali o to, kdo na otázky odpoví.

Když jsme probrali shrnující část, následovala otázka, zda je vlastenectví dobré nebo špatné. Žáci, kteří byli názoru, že je dobré, žádoucí, šli dopředu třídy a žáci, kteří vlastenectví považovali za špatné, nežádoucí, šli dozadu. Toto byla poměrně zajímavá situace, protože se žáci rozdělili na stejnoměrné dvě skupiny. Následně bylo žákům zadáno, aby ve skupinách vymysleli hlavní argument, proč si to myslí. Argumentem pro vlastenectví bylo, že máme být pyšní na svou vlast a argumentem proti bylo, že nemáme upřednostňovat náš národ nad ostatní.

Následovalo vysvětlení pojmu vlastenectví s prezentací. A poté žáci ve dvojicích pracovali na otázkách, jak by vlastence poznali a jak se chová. Žáci vymysleli poměrně dost věcí. Všechny bez komentáře jsem napsala na tabuli a pak jsem chtěla, aby žáci sami zhodnotili, zda se všemi souhlasí. Pokud někdo nesouhlasil s napsaným, musel svůj názor podepřít konstruktivním argumentem. Nakonec jsme vlastně přišli na to, že

žádná z těch věcí není jednoznačně určující pro vlastence a že každý to může mít jinak. Žáci došli k názoru, že vlastenectví nesmí překračovat určitou hranici tak, abychom náš národ nepovyšovali nad ostatní a neporušovali tím lidská práva.

Téma vlastenectví bylo ještě zakončeno aktivitou navíc, kterou byl pětílístek na téma vlastenec. Žáci tuto metodu neznali, takže jim byla vysvětlena a následně pracovali na vytvoření pětílístku. Jednalo se o zakončení tématu vlastenectví.

Tímto byla ukončena tematická část výkladová a diskuzní a plynule se přešlo k aktivitám o osobnostním rozvoji. Tato aktivita byla zakončením toho, co se žáci dozvěděli a byl to prostor pro zamyšlení se nad pojetím sebe sama. Vlivem Vánoc a celkového nadšení z konce roku nebyla ve třídě poklidná atmosféra. Přesto si myslím, že blok zařazen být měl, protože žáci potřebují prostor pro zpracování a zamyšlení nad svými hodnotami a postoji.

První aktivitou v tomto bloku bylo vybírání důležitých a nedůležitých hodnot. Žáci vybrali tři hodnoty, které jsou nejméně důležité a tři, které nejvíce. Mnoho žáků chtělo následně sdělit, jaké hodnoty vybrali a proč. Každý žák měl hodnotový žebříček poskládaný zcela jinak a bylo zdůrazněno, že hodnoty jsou něco, co má každý člověk postavené jinak a neměl by být nikdo za svůj výběr kritizován. Spíše si díky tomu můžeme uvědomit, z čeho může jeho názor vycházet.

Druhou aktivitou bylo vyplnění otázek a zamyšlení se nad tím, kdo jsem. Žáci měli být čtyři minuty potichu a zamýšlet se. Někteří svůj list brali spíše jako srandu, jiní aktivně vymýšleli. Nakonec všichni žáci přinesli své listy dopředu, kde ho nechali ve vyznačeném prostoru. Někteří se mě ptali, co znamená člověk, kterým chci být, takže jsem ještě otázky okomentovala, aby všichni otázky pochopily. Listy vepředu jsem nechala bez komentáře na obsah, protože je to více osobní téma, pro jehož sdílení už nebyl dostatek času a ani sdílný prostor mezi žáky. Ptala jsem se tedy formálně, jak se jim list vyplňoval, zda to bylo lehké, a kdo si myslí, že se nad tím opravdu zamyslel - přihlásila se asi polovina třídy.

Nakonec byla zařazena ještě celková reflexe těchto tří hodin. Ptala jsem se žáků, zda si myslí, že pro ně byly tyto hodiny přínosné. Ve třídě byla část, která byla nadšená a říkala, že to pro ně bylo důležité a přínosné a že by takových hodin mělo být více, abychom se naučili, jakým způsobem mezi sebou komunikovat a jak se k sobě chovat.

Byli zde také žáci, kteří říkali, že hodiny nebyli přínosné, protože se tím nenaučili fakta a realie jako například v dějepisu a že to je povídání si o něčem, co nemá reálný dopad na jejich vzdělávání. Formu práce někteří hodnotili velmi pozitivně. Měli pocit, že zvolení aktivit bylo vhodné a byli rádi za to, že měli možnost pracovat jinak než v jejich běžné výuce.

2.6. Reflexe výukové projektu

Celý výukový projekt se podařilo uskutečnit na základě přípravy. Některé aktivity probíhaly podle jiného časového harmonogramu, záleželo na tom, jaká aktivita pro žáky byla zajímavá a chtěli o ní diskutovat. Někdy se musela reflexe zkrátit, či vybrat jiná otázka, která by se lépe hodila k hodině. Vždy se podařilo zaktivizovat určitou část žáků, někteří byli pozorovateli, jiní se zapojovat nechtěli. Spolupráce a následné hodnocení žáků bylo velmi variabilní, dvě žákyně, které se při projektu moc nezapojovaly či byly skeptické až negativní, nakonec hodnotily tyto hodiny velmi kladně a říkaly, že je hodiny velmi bavily. Naopak žák, který se po celou dobu aktivně zapojoval do diskuzí, nakonec hodnotil výuku jako neúčinnou a zbytečnou.

S kázní ve třídě nebyl zásadní problém, ve chvílích, kdy bylo ve třídě více hluku, zvolila jsem postup ke zklidnění, například, že zkusíme aktivitu plnit tak, abychom se na ní mohli všichni soustředit - čtyři minuty zkusíme být všichni potichu.

Překvapením v hodinách pro mě byly některé zesměšňující až nenávistné komentáře na sexuální orientaci. Ve třídě byla silná skupina chlapců, kteří se ve "vtipech" doplňovali a navazovali na sebe. S tímto by bylo vhodné také dlouhodobě dále pracovat. Na ostatní témata výuky žáci reagovali lépe, přemýšleli o nich. Vysvětlovala jsem věci na konkrétních příkladech, které žáci sami navrhovali a často žáci diskutovali a vysvětlovali odlišný názor.

Problém nastal s rozřazením do náhodných skupin. Jedna skupina byla nestabilní. Jeden žák z ní odešel, protože nechtěl pracovat s jiným žákem. Na doporučení asistentky pedagoga, si mohl vybrat jinou skupinu. Žák se necítil dobře a měl v očích slzy, tudíž jsem vyhodnotila situaci podle názoru asistentky pedagogy. Dále jsem se k situaci nevracela. Zbylí členové skupiny netvořili konzistentní skupinu. Jeden žák stál nad nimi, nakonec práci vypracoval pouze jeden žák samostatně. I přes

mojí intervencí se nedařila ve skupině spolupráce. Vhodné by bylo dlouhodobě pracovat s touto problematikou ve třídě a snažit se o vysvětlování a postupné stmelování, alespoň na úrovni spolupráce při plnění zadání. Je tedy otázkou, zda náhodná skupinová práce měla být zařazena bez předešlé diagnostiky klimatu třídy a pouze takto jednorázově. I přes nekomfortní situaci, kterou žáci zažívali, myslím, že tato forma byla vhodná. Ať už z pohledu klíčových kompetencí, pro které je práce ve skupině klíčová, či z pohledu ovlivňování postojů a hodnot, které se nedají podle mě pouze na základě teorie změnit. Vždyť z tohoto důvodu je multikulturní výchova u některých autorů spojována se zážitkovou pedagogikou, kdy žáci potřebují aktivní podnět či nekomfortní situaci k pozitivní přeměně hodnot.

Tematicky bylo rozvržení hodin přiměřené. Témata byla probírána postupně s konkrétními příklady. Jediné, co bylo pro žáky hodně abstraktní, byl pojem a obsah kultury. Žáci si pod tím pojmem dokázali představit konkrétní věci, ale pojem kultury byl pro ně příliš abstraktní.

Do reflexe celkového projektu připojuji i sebereflexi. Každá výuka záleží na konkrétním učiteli. Při výuce jsem problémové situace řešila rychle, věcně a bez afektů (například rozdělení náhodných skupin), mohla jsem však být v některých věcech důraznější. Dále mi chyběl nějaký signál, kterým bych upozornila na konec aktivity nebo na zvýšený hluk ve třídě. Spoléhala jsem na větší aktivitu žáků, která není samozřejmostí. Při přípravě jsem počítala s přesunem lavic na některé aktivity, což nebylo zrealizováno. Hlavní příčinou toho byl fakt, že jsem si nebyla jistá, zda by to nevyvolalo v žácích větší nejistotu. Takže v některých ohledech jsem měla být více akční a zkusit věci více dotáhnout. Například by bylo vhodné pro některé diskuze či navození bezpečné atmosféry zařadit kroužek ze židlí nebo dát židle a lavice úplně na stranu. I přesto, že jsem zařadila aktivity s pohybem, myslím, že toho bylo stále málo.

2.7. Kritéria účinnosti projektu a jejich zhodnocení

Výukový projekt vytyčuje několik kritérií, jejichž splnění je předpokladem pro účinnost tohoto projektu. Tento projekt splnil všechna kritéria účinnosti a je tedy účinný.

Těmito kritérii jsou:

I. Uskutečnitelnost v praxi

Tento projekt je uskutečnitelný v praxi.

II. Propojení témat předmětu Člověk a společnost s multikulturální výchovou

Projekt propojil témata předmětu Člověk a společnost s multikulturální výchovou adekvátním způsobem. Propojení je zřetelné a témata jsou spolu soudržná.

III. Využívání aktivizujících metod

V projektu byly využity aktivizující metody. Zejména byly použity metody diskuzní, dále metody inscenační či metody kritického myšlení.

IV. Propojování teoretických znalostí s praxí

V rámci projektu došlo k uplatnění teoretických znalostí v souvislosti s praktickou stránkou tématu. Nejvíce se jednalo o vysvětlování poznatků pomocí konkrétních příkladů.

V. Důraz na argumentaci

V tomto projektu byla argumentace velmi využívána. Žáci vždy museli svůj názor podložit o adekvátní argument.

2.8. Výhody a úskalí projektu

Za základní výhodu tohoto projektu považuji ukázkou propojení témat předmětu Člověk a společnost s multikulturální výchovou. Jde o názorný příklad, jak do výuky začlenit různé prvky či témata multikulturální výchovy. Při realizaci tohoto projektu měly na žáky největší dopad diskuzní aktivity, ve kterých mohli diskutovat na základě jimi zvolených příkladů, díky čemuž téma lépe pochopili. Zároveň docházelo k propojování teoretických znalostí s praktickou stránkou, díky čemuž se téma stávalo konkrétnějším. Velkou roli hrála také argumentace. Díky tomu, že žáci museli za svým názorem uvést také důvod, téma lépe pochopili, ale také museli lépe poznat sebe sama a své hodnoty a postoje. Reflexe byla nedílnou součástí každé hodiny. Sledovala jsem, jak se mění přístup žáků k reflexi. Na počátku hodnotili žáci výuku z pohledu formy a obsahu (jestli

byla zajímavá, interaktivní, nebo nudná), ale později se snažili reflexi uchopit spíše ve smyslu, co jim hodina přinesla či měla přinést pro ně samotné.

Mezi největší úskalí tohoto projektu patří učitelův přístup k výuce. Tento projekt je aktivní a učitel v něm nehraje roli absolutního zajišťovatele pravdy, ale spíše hledá spolu s žáky odpovědi na otázky. Mezi celkový problém pozitivního ovlivňování postojů a hodnot patří také dlouhodobost. Nesporná nevýhoda projektu je její krátké trvání. Ve chvíli, kdy se pracuje s klíčovými kompetencemi, hodnotami a postoji, tak je jasné, že efekt, pokud nějaký přijde, nemůžeme pozorovat hned. Jedná se o pozvolný proces.

2.9. Diskuze

Tento výukový projekt zpracovával oblasti multikulturní výchovy a zároveň oblasti výchovy k občanství. Mezi okruhy z multikulturní výchovy, které práce zpracovávala patří kulturní diference, lidské vztahy, princip sociálního smíru a solidarity. Mezi okruhy výchovy k občanství, které práce zpracovávala patří naše vlast a vlastenectví. Projekt jsem realizovala na 2. st. ZŠ. Realizovány byly tři plánované hodiny.

Cíle tohoto projektu byly z velké části naplněny.

- Žáci byli vzděláváni v oblasti multikulturní výchovy.
- Žáci formulovali své názory a snažili se je zdůvodnit. Uvést konkrétní důvod se však ve všech případech nepodařilo.
- Žáci se účastnili skupinové práce, i přes některé individuální potíže. Žáci nebyli na výuku zvyklí a práci ve skupinách zkomplikovaly vztahy ve třídě.
- Žákům se podařilo popsat, co je kultura a vysvětlit, čím se od sebe jednotlivé kultury liší.
- Žáci vysvětlili úskalí předsudků a charakterizovali, kdo je vlastenec.
- Žáci vybírali pro ně důležité hodnoty, ale jejich zdůvodnění bylo často pouze povrchní, nepředkládali relevantní argumenty.

Realizace výukového projektu odhalila přínosy i úskalí interaktivní hodiny u žáků, kteří na takový typ výuky nejsou zvyklí. Ukázalo se, že u takového typu hodiny by bylo vhodnější systematické zařazování inovativních metod do výuky a využívání témat multikulturní výchovy častěji v hodinách. V případě tohoto projektu, který byl realizován pouze v rámci tří hodin, bylo třeba počítat i s tím, že někteří žáci nebudou v těchto hodinách vidět smysl a budou spíše skeptičtí. Myslím, že učitel by neměl být touto prvotní nevolí odrazen, ale měl by se snažit o komplexnější uchopení metod. Zároveň však multikulturní výchova pracuje s emocemi a postoji, jejichž pozitivní změna může nastat díky principům zážitkové pedagogiky. Taková pedagogika je nečekaná, náhlá a může žáka dovést k vystoupení ze své komfortní zóny. Zdá se, že si tyto dva principy odporují, ale spíše než o soutěž se jedná o doplnění a propojení. Vždy by měl učitel vycházet od pedagogického cíle, na základě něhož by měl zvolit metodu, která bude jeho zamýšlený cíl podporovat. Jedná se prostředek, díky kterému se dosahuje vytyčeného cíle.⁹⁵

V teoretické oblasti multikulturní výchovy mohou učitelé využívat řadu knih a námětů do výuky. Příkladem jsou knihy:

*Jsme lidé jedné Země*⁹⁶, který zpracovává preventivní program proti xenofobii a rasismu a nabízí řadu teoretických východisek a praktických využití metod na zvolené téma.

*Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*⁹⁷ - tato kniha obsahuje konkrétní aktivity do hodin, které se však zaměřují pouze na poznání jednotlivých země.

*Žijeme spolu. Mluvíme spolu?*⁹⁸ - tato příručka se zaměřuje zejména na téma výuky náboženství. Některá témata jsou však společná i pro výuku multikulturní výchovy, například emoce, postoje a hodnoty, mediální gramotnost či stereotypy. Tuto příručku jsem zařadila z důvodu přehlednosti, propracovaného zpracování témat a využívání široké palety aktivit.

⁹⁵ TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Str. 26.

⁹⁶ Tamtéž.

⁹⁷ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*.

⁹⁸ ROSENKRANC, Pavel et al. *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*.

*Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*⁹⁹ - tato kniha zpracovává teoreticky téma předsudků a stereotypů. Je velmi přehledná, konkrétní a jsou v ní podrobně zpracovány návrhy lekcí do hodin.

Mimo knihy učitelé mohou využívat různé projekty, které vzdělávají žáky v problematice multikulturní výchovy. Témata jsou velmi pestrá a zahrnují širokou paletu okruhů. Některé projekty byly uskutečňovány s podporou od EU, například již ukončený projekt: *Kdo jiný? multikulturní výchova prostřednictvím projektového vyučování*, který byl realizován v Praze pod organizací Člověk v tísni, o.p.s. Tento projekt reagoval na předsudky a stereotypy žáků a jeho cílem bylo vzdělávat a pozitivně ovlivňovat žáky v oblasti empatie, solidarity a respektu.¹⁰⁰

Dalším vybraným projektem je projekt *Výuka k různosti jako součást multikulturní výchovy a vzdělávání*, který byl realizován v Ostravě. Projekt se zaměřuje na překonávání xenofobie a podporu realistického vztahu žáků k menšinám. Projekt se nejvíce věnuje menšině osob se zdravotním postižením. Projekt byl určen pro žáky základních a středních škol.¹⁰¹

Zajímavým počinem v rámci multikulturní výchovy je také projekt *Multipolis*¹⁰². Tento projekt realizovala společnost Scio. Projekt probíhal mezi lety 2010 až 2013. Forma tohoto projektu byla velmi inovativní, jednalo se totiž o vzdělávání a výchovu pomocí deskové hry a dalších navazujících aktivit. Do projektu byli zapojeni žáci druhého stupně z téměř 700 škol. Pomocí deskové hry se žáci vcitují do různých situací a zamýšlejí se a rozhodují nad svou reakcí. Díky konkrétním situacím jsou žáci nuceni přemýšlet nad odpověďmi a vyhýbat se zjednodušujícím reakcím. I přes to, že projekt je již ukončen, učitelé mají přístup k celé hře i pravidlům a zpracovány jsou také metodiky, jak s projektem pracovat. Celý projekt byl také vyhodnocen pomocí výzkumu a výsledky jsou volně dostupné.¹⁰³

⁹⁹ JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*.

¹⁰⁰ Viz. *Zastřešující portál Evropských strukturálních a investičních fondů v ČR*. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.dotaceeu.cz/cs/statistiky-a-analyzy/mapa-projektu/projekty/07-operacni-program-praha-pol-rustu-cr/07-4-vzdelani-a-vzdelanost-a-podpora-zamestnanosti/kdo-jiny-multikulturni-vychova-prostrednictvim-pr>

¹⁰¹ Viz. *Národní rada osob se zdravotním postižením ČR*. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://nrzp.cz/projekty/vyuka-k-ruznosti-jako-soucast-multikulturni-vychovy-a-vzdelavani/>

¹⁰² Viz. *MULTIPOLIS, přemýšlíme o lidech*. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <http://www.multipolis.cz/leve-menu/ke-stazeni%C3%AD.aspx>

¹⁰³ Viz. *MULTIPOLIS, přemýšlíme o lidech*. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: http://www.multipolis.cz/media/12010/zprava_z_pruzkumu_multipolis.pdf

To že využití projektů v oblasti multikulturní výchovy může být velmi pestré dokládám ještě na posledním projektu, který je již v současné době také ukončen. Jedná se o vzdělávací projekt *Neztratit víru v člověka...protektorát očima židovských dětí*. Tento projekt využíval putovní výstavu, kterou nabízelo školám vzdělávací a kulturní centrum Židovského muzea v Praze. Výstava byla zaměřena na téma holokaustu z pohledu dětí. Cílem výstavy bylo předat informace o kultuře, tradicích a historii Židů. Informovanost a konkrétní příběhy mají vliv na zvyšování tolerance ve společnosti. Výstava byla určena žákům základních a středních škol.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Srov. DOPITA, Miroslav a Antonín STANĚK, ed. *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti: [sborník příspěvků z 13. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd konané ve dnech 20.-24. srpna 2006 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1494-5. Str. 146-148.

Závěr

Diplomová práce se zabývala multikulturální výchovou a zaměřovala se na její uplatnění v rámci výuky na 2. stupni ZŠ. Práce byla rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou.

Teoretická část zprvu nabídla teoretickou základnu, pojmosloví a přístupy multikulturální výchovy. Vzhledem k pedagogickému rázu práce následovala kapitola, která byla zaměřena na uplatnění multikulturální výchovy v české škole. Do této části spadala česká legislativa, pedagogické cíle a metody a formy výuky ve vztahu k multikulturální výchově. Vzhledem k tomu, že následná praktická část byla tvořena do hodin Výchovy k občanství, teoretická část se také více zaměřovala na možnosti propojení právě těchto dvou výchov. Poslední kapitolou teoretické části bylo zpracování konkrétních témat multikulturální výchovy i s vybranými aktivitami pro žáky.

V rámci praktické části byl vytvořen výukový projekt, který byl realizován a zhodnocen. Výukový projekt byl tvořen tak, aby odpovídal konkrétnímu tematickému plánu předmětu, kterým byla Výchova k občanství.

Při tvorbě a následné realizaci výukového projektu byl důraz kladen na aktivitu žáků, spolupráci, diskuzi a pestrost činností. Realizace tohoto projektu přinesla několik poznatků:

1. Někteří žáci v této konkrétní třídě měli problémy se skupinovou výukou.
2. Třída byla názorově rozdělena na důležitost multikulturální výchovy i tohoto výukového projektu.
3. Ve třídě docházelo k aktivizaci různých žáků při jednotlivých aktivitách.
4. Většina žáků ve třídě nepodkládala své názory relevantní argumenty.

Z těchto bodů je vidět, že názory na výukový projekt u žáků byly různé. Z pohledu učitelky jsem však měla možnost vidět, jak se žáci v průběhu projektu přizpůsobovali. Například na konci projektu již sami žáci vymýšleli argumenty bez požádání o něj, i přes to však byly argumenty většinou velmi povrchní. Zajímavé bylo vidět, jak se žáci ve třídě neshodnou na důležitosti témat multikulturální výchovy. Někteří považovali tento výukový projekt za velmi důležitý, ale naopak jiní říkali, že je to ztráta času.

Myslím, že největší úskalí tohoto výukového projektu i multikulturní výchovy samotné je, že není využívána souvisle po dlouhé časové období. Domnívám se, že pokud by existovala spolupráce mezi učiteli napříč vyučovacími předměty, mohlo by se dosáhnout určitého pokroku ve vnímání zkreslených informací a postojích založených pouze na předsudcích a stereotypch.

Největší přínos této práce spatřuji v ukázání propojitelnosti témat multikulturní výchovy s předmětem Výchova k občanství. Domnívám se, že ve všech předmětech jsou témata, která jsou propojitelná s multikulturní výchovou.

Ještě bych ráda zmínila jeden přínos této práce a to je ukázání možnosti využití aktivizujících metod. Třída, ve které byl projekt realizován z velké části pracovala pouze s frontální výukou. Pro některé žáky byla změna práce velkou motivací a byla vidět pozitivní změna jejich aktivity. I přes to, že využívání aktivizujících metod je náročnější na přípravu pro učitele, domnívám se, že pro žáky má velký význam, zejména v přenechání určité zodpovědnosti za své učení. Tento aspekt může být velmi motivující. Je otázkou, zda lze multikulturní výchovu vyučovat pouze frontální výukou, já jsem toho názoru, že nelze, protože žáci potřebují prostor o tématech přemýšlet a diskutovat.

Poslední odstavec je věnován možným úskalím tohoto projektu, kterými byly určité konflikty mezi mnou a žáky či mezi nimi samotnými. Některé rozpory zapříčinilo klima třídy - odmítaná spolupráce ve skupinách, jiné osobní pohledy žáků, kteří nechtěli slyšet argumenty ostatních. Tento konflikt bych však nutně nebrala jako negativní. Myslím že díky konfliktům si mohou žáci uvědomit, že někdo jiný má odlišný názor, i přes to, že s ním nemusí souhlasit. Doufám tedy v to, že žákům tento výukový projekt přinesl novou perspektivu na některé otázky a že vědomosti z projektu ve svém životě využijí.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled aktivit první hodiny	46
Tabulka 2: Pracovní list - tradice a zvyky	47
Tabulka 3: Pracovní list - tvorba vlastní kultury	48
Tabulka 4: Přehled aktivit druhé hodiny	50
Tabulka 5: Přehled aktivit třetí hodiny	53
Tabulka 6: Pracovní list - Kdo jsem?	54

Seznam použitých zdrojů

BAUMAN, Petr. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.

Cestovatelský portál HedvabnaStezka.cz. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.hedvabnastezka.cz>

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DOPITA, Miroslav a Antonín STANĚK, ed. *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti: [sborník příspěvků z 13. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd konané ve dnech 20.-24. srpna 2006 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1494-5.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

KRÁKORA, Pavel. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha: Epoque, 2010. Erudica. ISBN 978-80-7425-079-8.

Metodický portál RVP.CZ. [online]. [cit.2022-09-12]. Dostupné z: <https://rvp.cz>

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOTYČKA, Pavel. Etická výchova. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 01. 2009, [cit. 2022-09-06]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.

MULTIPOLIS, přemýšlíme o lidech. [online]. [cit. 2023-03-29]. Dostupný z: <http://www.multipolis.cz/leve-menu/ke-stazeni%C3%AD.aspx>

MURPHY, Michael. *Multiculturalism: A Critical Introduction*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-26043-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. [online]. [cit.2023-03-29]. Dostupné z: <https://nrzp.cz>

PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1

PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

PREISSOVÁ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

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

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-09-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>.

ROSENKRANC, Pavel et al. *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuky o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*. Praha: Charita Česká Republika, 2017. ISBN 978-80-270-2379-0.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

Vanderbilt University. [online]. [cit.2022-09-12]. Dostupné z:<https://www.vanderbilt.edu>

Webové stránky www.lidskaprava.cz jsou součástí vzdělávacího projektu Amnesty International zaměřeného na lidská práva s názvem Školy pro lidská práva. [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/student/>

Zastřešující portál Evropských strukturálních a investičních fondů v ČR. [online]. [cit.2023-03-23]. Dostupné z: <https://www.dotaceeu.cz/cs/uvod>

Seznam příloh

Příloha 1: První výuková hodina - prezentace

Příloha 2: Druhá výuková hodina - prezentace

Příloha 3: Třetí výuková hodina - prezentace

Příloha 4: Fotografie k vyřazení

Příloha 5: Z realizace první hodiny - pracovní list pro jednotlivce

Příloha 6: Z realizace první hodiny - pracovní list pro skupiny

Příloha 7: Z realizace třetí hodiny - aktivita kdo jsme



Zjistěte odpovědi od spolužáků:

1. Co jí vaše rodina ke štědrovečerní večeři?
2. Má vaše rodina velké oslavy při nějaké rodinné události (narozenině)?
3. Večeří vaše rodina vždy ve stejnou hodinu?
4. Jak slavíte Velikonoce?
5. Má vaše rodina nějakou společnou nedělní aktivitu?
6. Jak vypadá váš narozeninový den?
7. Máte nějakou vánoční tradici?



Tradice a kultura

Neslaví Vánoce, ale Chanuku ("festival světla").	Řecko
Dárky nechává Santa Claus a děti si je rozbalují 25.12. ráno.	Jihoafrická republika
Místo vánočního stromku mají lodku ozdobenou vánočními světýlky. Dárky nosí Santa Basil a nechává je na Nový rok pod postelí.	Island
Dárky dětem nosí na Nový rok Děda Mráz. V některých rodinách se v rámci tradice hází lžíce kaše ke stropu. Přilepí-li se kaše, znamená to v nadcházejícím roce štěstí a dobrou úrodu.	Izrael, Židé
Vánoce přicházejí v létě. Školy jsou uzavřeny a mnohé rodiny rády vyrážejí na camping do přírody. Vánoční bohoslužby a zpívání koled na Štědrý den jsou velmi populární.	Rusko, Ukrajina
Dárky nosí vánoční skřítki hodným dětem, které si nachystaly za okno botu. Důležité také je, aby každý Islandan dostal něco nového na sebe, jinak ho může sežrat vánoční kočka.	Španělsko
Nejdůležitějším rituálem je vánoční losování šťastných čísel, které je nejstarší a největší loterii na světě. Dne 22. prosince jsou rozdávány miliardy mezi velké množství výherců.	Británie, USA

Neslaví Vánoce, ale Chanuku ("festival světla").	Izrael, Židé
Dárky nechává Santa Claus a děti si je rozbalují 25.12. ráno.	Británie, USA
Místo vánočního stromku mají lodku ozdobenou vánočními světýlky. Dárky nosí Santa Basil a nechává je na Nový rok pod postelí.	Řecko
Dárky dětem nosí na Nový rok Děda Mráz. V některých rodinách se v rámci tradice hází lžíce kaše ke stropu. Přilepí-li se kaše, znamená to v nadcházejícím roce štěstí a dobrou úrodu.	Rusko, Ukrajina
Vánoce přicházejí v létě. Školy jsou uzavřeny a mnohé rodiny rády vyrážejí na camping do přírody. Vánoční bohoslužby a zpívání koled na Štědrý den jsou velmi populární.	Jihoafrická republika
Dárky nosí vánoční skřítko hodným dětem, které si nachystaly za okno botu. Důležité také je, aby každý Islandan dostal něco nového na sebe, jinak ho může sežrat vánoční kočka.	Island
Nejdůležitějším rituálem je vánoční losování šťastných čísel, které je nejstarší a největší loterie na světě. Dne 22. prosince jsou rozdávány miliardy mezi velké množství výherců.	Španělsko

KULTURA

V užším smyslu > to, co informuje, vzdělává a rozvíjí člověka



V širším smyslu > vše, co je výsledkem lidské činnosti – co člověk vymyslel nebo vytvořil, vše, co není vytvořeno přírodou



Rozdělení kultury

Hmotná – pracovní nástroje, obydlí, dopravní prostředky....



Duchovní – poznatky, morálka, výchova, věda, filozofie, umění, právo....



Není vrozená > získáváme ji během života

Dědíme ji od starších generací

Znaky

Neustále se mění, rozvíjí

Vyjadřuje vztah člověka k okolnímu světu, k přírodě, ke společnosti

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?
2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?
3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?



Tvorba vlastní kultury



Vyřazování 1. fotografie:

Představte si, že máte ve skupině pět štěňátek, které nechcete vy ani nikdo ve vašem okolí, a tak jste se rozhodli napsat inzerát: Kdo chce štěňátko, ať přijde v šest hodin před kavárnu. Jenže v šest hodin před kavárnou se objevilo šest lidí. Musíte tedy vybrat pět lidí, kterým mazlíčka dáte a jednoho komu štěňátko nedáte.

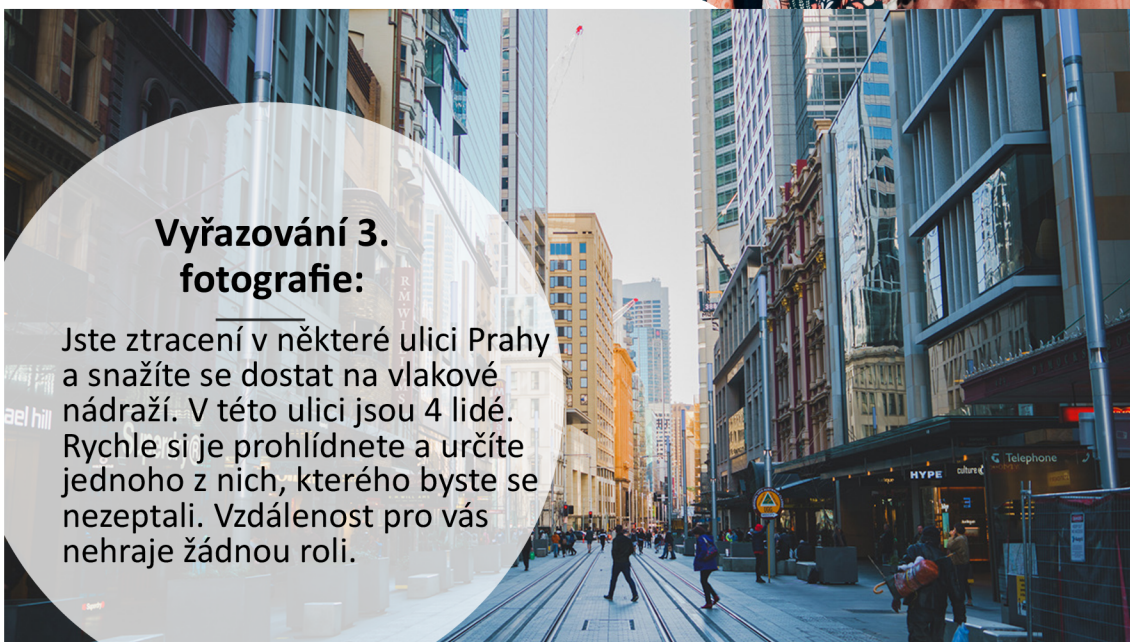
Vyřazování 2. fotografie:


V parku žena rozdává poukazy v hodnotě 200Kč do svého nově otevřeného obchodu se všemi druhy oblečení. Už jich hodně rozdala a zbývá jí rozdat už jen čtyři. Ale v parku vidí pět osob, které jsou od ní zhruba stejně daleko. Komu má tyto čtyři kupony rozdat?



Vyřazování 3. fotografie:

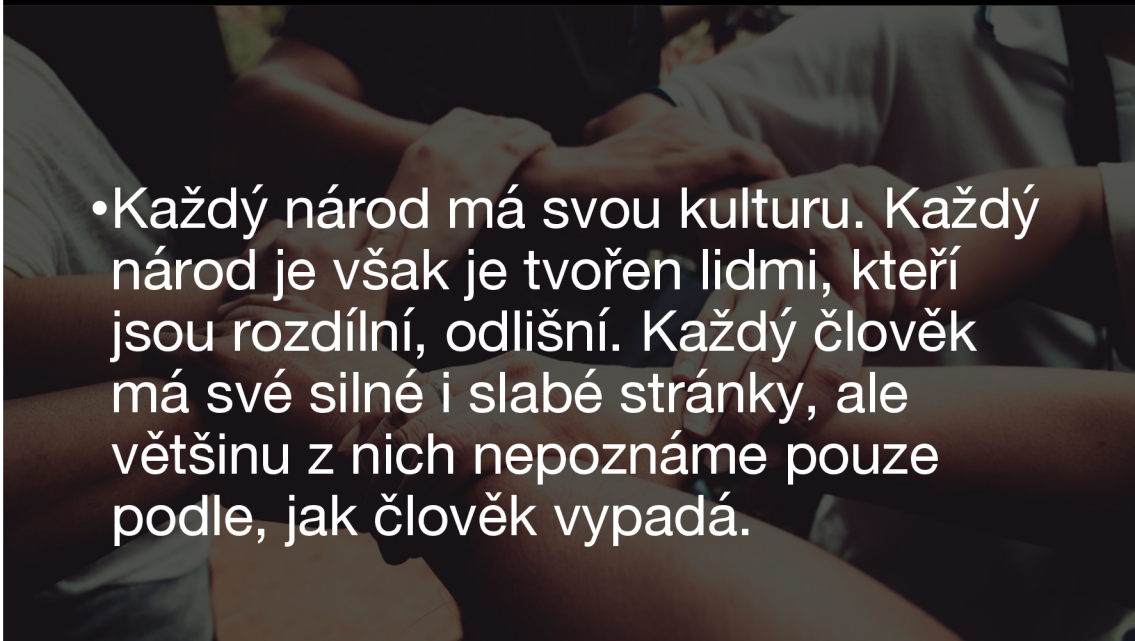
Jste ztraceni v některé ulici Prahy a snažíte se dostat na vlakové nádraží. V této ulici jsou 4 lidé. Rychle si je prohlédnete a určíte jednoho z nich, kterého byste se nezeptali. Vzdálenost pro vás nehraje žádnou roli.





Proč jste fotografie vyřadili?

Napište argumenty.

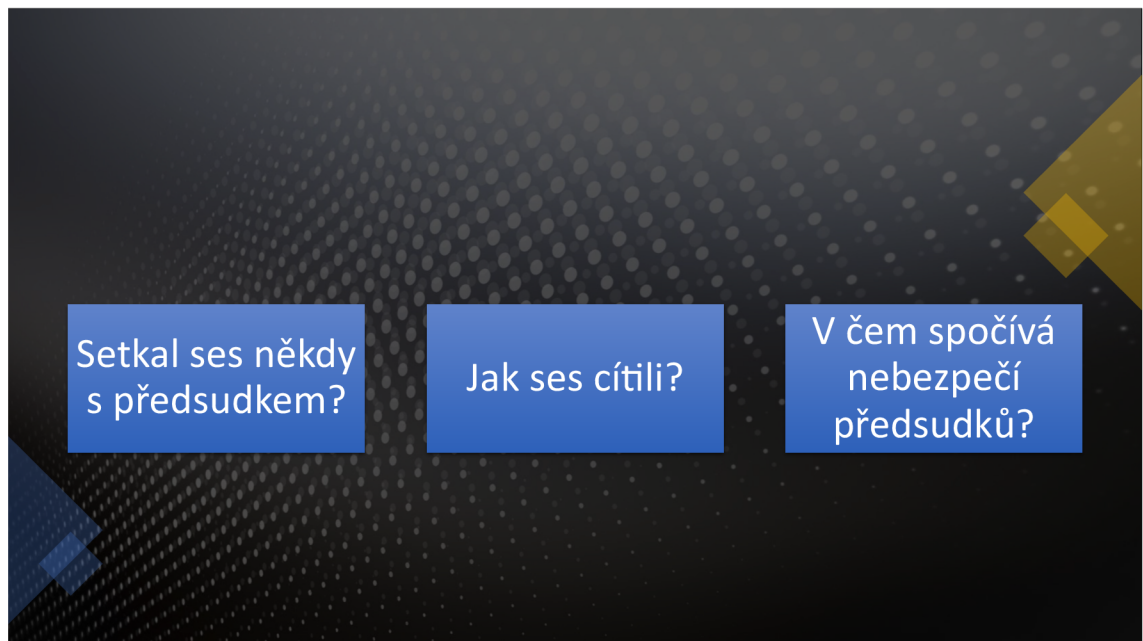
- 
- Každý národ má svou kulturu. Každý národ je však je tvořen lidmi, kteří jsou rozdílní, odlišní. Každý člověk má své silné i slabé stránky, ale většinu z nich nepoznáme pouze podle, jak člověk vypadá.

PŘEDSUDEK

- Bývá spojován primárně s rasou či etnikem, ale jedná se o negativní postoj vůči různým skupinám.
- Jakým?

PŘEDSUDEK

- Bývá spojován primárně s rasou či etnikem, ale jedná se o negativní postoj vůči různým skupinám.
- Jakým? > věk, pohlaví, náboženství, věk...
- Hodnotíme na základě vnějších vzhledů i to jaký člověk je
- Nesnažíme se člověka poznat
- Vytváří se díky prostředí, v němž žijeme – od rodičů, vrstevníků, příbuzných



Nebezpečí předsudků

- Na základě svých zkušeností odsoudíme nějaké člověka podle toho, že je členem nějaké skupiny.
- Češi mají předsudky vůči některým skupinám, někdy toto chování může vést až k rasové nesnášenlivosti či diskriminaci.
- Diskriminace je když jsou členi nějaké skupiny znevýhodňováni ve srovnání s ostatními lidmi.
- Rasismus je nesnášenlivé chování vůči jiné rase či etniku.

Co dělat s předsudky?

Scénky

Předsudek vůči rase

Předsudek vůči pohlaví

Předsudek vůči sexuální orientaci

Předsudek vůči náboženství

Předsudek vůči vzhledu

Předsudek vůči věku

Opakování

Co je kultura?

- Příklady kultury
- Je vrozená?
- Proč je důležité vědět, co je kultura?



Co je předsudek?

Příklad předsudku

Vůči jakým skupinám může
být předsudečné chování?

Proč je důležité vědět, co je
předsudek?



Vlastenectví

ANO ČI NE?

Vlastenectví



Kladný vztah ke své vlasti, ochota nezištně pomáhat



Nacionismus - ideologie a politika zdůrazňující význam národa (lidé, kteří sdílejí společný původ, historii, jazyk, kulturu a území)

**Vlastenectví je láska vlastnímu
národu, nikoli nenávisť k jiným.**

Tomáš Garrigue Masaryk

Jak se chová vlastenec?

Zkuste
vymyslet, co
dělá vlastenec?

Jak byste ho
poznali?

Vlastenec

Ze zahraničí se rád vrací domů.

Podporuje české sportovce, umělce či další osobnosti.

Nestydí se za to, že je Čech.

Kupuje české výrobky.

Rád navštěvuje českou přírodu a další místa.

Co s tím?

- K tomu, abychom měli zdravý náhled na naši kulturu, nenechávali se ovlivnit předsudky a byli vlastenci v takové míře, která je správná se musíme podívat na to, jací jsme my
- Každý jsme odlišný, ale není to překážkou
- Každý může přinést nový pohled na věc, zajímavý názor a být dobrý ve své práci



Naše hodnoty

SVOBODA

MOUDROST

BEZPEČNOST

LÁSKA

KRÁSA

BOHATSTVÍ

UPŘÍMNOST

SKROMNOST

Kdo jsem?

Napište jedno slovo, které vás vystihuje

Napište proč je dobré mít Vás v týmu

Napište v čem si myslíte, že jste nejlepší

Napište 3 věci, v kterých víte, že se musíte zlepšit



Nejsme stejní, a to je dobře!

Odlišnosti nás posouvají, učí nás o věcech přemýšlet a ukazují v čem jsme dobří!

Příloha 4: Fotografie k vyřazení



Příloha 5: Z realizace první hodiny - pracovní list pro jednotlivce

Pracovní list:

Zjistěte odpovědi od spolužáků:

- nesmíte mít víckrát jednoho spolužáka
- každé odpovědi si запиšte i jméno

- Co jí vaše rodina ke štědrovečerní večeři? *polívka, říšek a kaše - Vašek*
- Má vaše rodina velké oslavy při nějaké rodinné události (narozeniny)? *ne - Andrea*
- Večeří vaše rodina vždy ve stejnou hodinu? *Ano (veštinou) - Matěj*
- Jak slavíte Velikonoce? *dělá berana - Radim*
- Má vaše rodina nějakou společnou nedělní aktivitu? *ne - Terka*
- Jak vypadá váš narozeninový den? *slaví to celý den - Michael*
- Máte nějakou vánoční tradici? *ji kapra - Jimon*

Zkuste přiřadit vánoční zvyk k zemi:

Neslaví Vánoce, ale Chanuku ("festival světla").	Řecko
Dárky nechává Santa Claus a děti si je rozbalují 25.12. ráno.	Jihoafrická republika
Místo vánočního stromku mají lodku ozdobenou vánočními světýlky. Dárky nosí Santa Basil a nechává je na Nový rok pod postelí.	Island
Dárky dětem nosí na Nový rok Děda Mráz. V některých rodinách se v rámci tradice hází lžíce kaše ke stropu. Přilepí-li se kaše, znamená to v nadcházejícím roce štěstí a dobrou úrodu.	Izrael, Židé
Vánoce přicházejí v létě. Školy jsou uzavřeny a mnohé rodiny rády vyrážejí na camping do přírody. Vánoční bohoslužby a zpívání koled na Štědrý den jsou velmi populární.	Rusko, Ukrajina
Dárky nosí vánoční skřítko hodným dětem, které si nachystaly za okno botu. Důležité také je, aby každý Islandčan dostal něco nového na sebe, jinak ho může sežrat vánoční kočka.	Španělsko
Nejdůležitějším rituálem je vánoční losování šťastných čísel, které je nejstarší a největší loterie na světě. Dne 22. prosince jsou rozdělovány miliardy mezi velké množství výherců.	Británie, USA

Příloha 6: Z realizace první hodiny - pracovní list pro skupiny

Pracovní list pro skupinu - zkuste společně zodpovědět tyto otázky:

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?

COCHY AABOZEAGIV / STHL, JÍDLO ODMÁVA,
BUDAR, LIDÉI RYD, NĚČYA JOESACEI,

2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?

KV + NĚ JSME VŠE CHAV 477K STE JAZE
- KEDOKAŠEAKS + DOKLUNIT

3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?

ADT JSMA NEBILI VŠILMÁI STEJAI

Pracovní list pro skupinu - zkuste společně zodpovědět tyto otázky:

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?

domy, obědy, muzika, li, surabura, sport, jídlo, auto, různé oblečení, jazyk, burník

2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?

- šarobaj - národnky!
+ nepro stejní

3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?

lidé jsou různí / jiná historie

Název kultury	XRÁKOVINA	
Jazyk	FR POLŠTINA	
Náboženství	KŘ	
Jaké jí jídlo	PIZZA RYBI	
Jak jí jídlo	PIZZA PŘÍLOHA	
Jak se zdraví?	POW ALDHA	
Jaké slaví svátky	PIZZA DAKOVIC	
Jak vypadají jejich obydlí	PIZZA PANO	
Jaké mají dopravní prostředky	PIZZA ULAN	
Chodí děti do škol?	ORČAS	
Jak tráví svůj volný čas?	u mobility co je v it	
Další zvyky:		

Název kultury	Evropská	
Jazyk	Polština	
Náboženství	ISLAM	
Jaké jí jídlo	čleba	
Jak jí jídlo	roba	
Jak se zdraví?	hojo!	
Jaké slaví svátky	všedny	
Jak vypadají jejich obydlí	občasně obydlí	
Jaké mají dopravní prostředky	jednorožec	
Chodí děti do škol?	jo	
Jak tráví svůj volný čas?	STARAVÍ SZORODICE	
Další zvyky:		

Pracovní list pro skupinu - zkuste společně zodpovědět tyto otázky:

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?

- 1) Památky
- 2) Umění
- 3) Svat
- 4) Hudba
- 5) Stavby
- 6) Dželo
- 8) Tradice
- 9) Jazyk
- 10) Domy
- 7) Naro

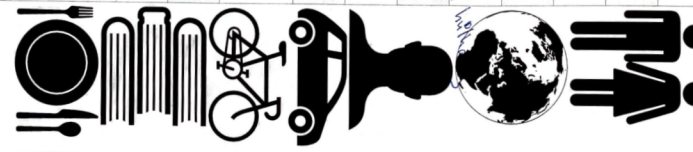
2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?

+ k sobě rozvíjí
+ aby jsme mohli najít jak jsme
- rasismus
+ těžké jsme jmy

3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?

Protože jsme všichni od jinů a nikdo není stejný

Název kultury	
Jazyk	Ma vsou jsme se rozkvetly
Náboženství	Anglicana, katolika
Jaké jí jídlo	Bubingwus
Jak jí jídlo	Sushi, pizza, saláty
Jak se zdraví?	Světový pohotovostní, rukama, i
Jaké slavní svátky	Děgymatin
Jak vypadají jejich obydlí	Wooce, Wellenooce, Sinsvst
Jaké mají dopravní prostředky	Wij
Chodí děti do škol?	Ana, Dumbuss, kate
Jak tráví svůj volný čas?	Je ale vna. Mius
Další zvyky:	



Pracovní list pro skupinu - zkuste společně zodpovědět tyto otázky:

1. Napište alespoň 10 věcí, které jsou kulturou?

Jazyk, jídlo, Piti, Kostely, Náboženství, Architektura, Sporty, oblečení, Vlajka, Osobnost


2. V čem je kultura dobrá a v čem nám škodí?

+ Vyraz nemáme se, + Rozdíly, - ego, - Nemá vsť věci jiné k.

3. Proč jsou jednotlivé kultury odlišné?

Různá historie

Název kultury	Čang eroviktus
Jazyk	Čangovština
Náboženství	švédština, křesťanství, Čechovština, Spagetny
Jaké jí jídlo	Příběm
Jak se zdraví?	Obey witi, M, slouně
Jaké slavní svátky	Wanoce, veji, konoce, kowec
Jak vypadají jejich obydlí	Tatranka, uala
Jaké mají dopravní prostředky	Kolo, Avta, koly
Chodí děti do škol?	Ano, + Flo, balerň
Jak tráví svůj volný čas?	Flo, balerň, A, kate, witi, e
Další zvyky:	Taneč, oslady - hostiny, slavi, kowec, reziny, ve lka, hostinoy, Hraji, Pavi, delně, Fbser



Příloha 7: Z realizace třetí hodiny - aktivita kdo jsme

Jedno slovo, které vás vystihuje	Hloupy	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Protože jsem Hloupy	Rodina (Mamka)
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	V DEBILITĚ	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	V ZAPOMÍNÁNÍ	
Jakým člověkem byste chtěli být?	Hvězdy, Hrdiny, KATY RYAN	

Jedno slovo, které vás vystihuje	Hloupy	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Nemí to dobře	Rodina
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	Nevím	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	Nebýt hloupy Nebýt tak moc vyčítaný Nepřemýšlet tolik arogantně	
Jakým člověkem byste chtěli být?	Chci být taková jako jsem. Už jsem se s tím smířila.	

Jedno slovo, které vás vystihuje	Toxická	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Protože chci být jako tohle	Má káča (freemove) (mama)
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	Protože se zdá, že a v komunikaci s lidmi	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	Upe, protože smere, více se bavím, bohužel líbí mi malý spolek	
Jakým člověkem byste chtěli být?	Smát se, protože člověk hovořit se ovládnout, protože to je smát	

Jedno slovo, které vás vystihuje	Křivo	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Podporuji	Rodina
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	člověk Sport	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	Fyzika, Matematika	
Jakým člověkem byste chtěli být?	člověk spravedlivý	

Jedno slovo, které vás vystihuje		Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	jeem dobroty	Rodina
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	v naslouchání	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	v komunikaci, nezáleží na materiálu, nic nedělat	
Jakým člověkem byste chtěli být?	dobrym	

Jedno slovo, které vás vystihuje	Pečeť	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Protože jsem funny a jsem chytrá hlava	Rodina, káča
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	ve sportu	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	číst, psát, probírat, šachy, víno, sporty	
Jakým člověkem byste chtěli být?	chci být takovým jakýs takový	

Jedno slovo, které vás vystihuje	V LAKY	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	NEMÍ	Rodina, fotbal, počítač
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	Právě OPRAVA věcí	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	škola, káča, řídicí	
Jakým člověkem byste chtěli být?	STROJEM, KTEK, BUDE SÁA, BUDLE V TĚLE	

Jedno slovo, které vás vystihuje	FOOTBAL	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	Podporuji	Rodina, fotbal
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	Sport	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	Fyzika, matematika	
Jakým člověkem byste chtěli být?	dobrym, SAMA SEBOU	

Jedno slovo, které vás vystihuje	Lini	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	granda	Rodina
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	srani	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	učení	
Jakým člověkem byste chtěli být?	se 91 sigra	

Jedno slovo, které vás vystihuje	ONORIS	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	graťer, seřadit	Rodina
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	rozřešení, hod	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	Nebýt takový, být se, být se, být se, být se	
Jakým člověkem byste chtěli být?	nejlepší	

Jedno slovo, které vás vystihuje	LENOST	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	NEMÍ DOBRĚ MÍT V TÝMU V MŠ, VANI, LIDI, KOLEM ŠE, ČOVANÍ, MLUVENÍ	Rodina, mobil, počítač, televize
V čem si myslíte, že jste nejlepší?		
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)		
Jakým člověkem byste chtěli být?	ČLOVĚKEM BEZ AHD	

Jedno slovo, které vás vystihuje	sport	Namalujte jaké věci jsou pro Vás nejdůležitější:
Proč je dobré mít vás v týmu?	vidis chci vyhrát	Rodina, fotbal
V čem si myslíte, že jste nejlepší?	Sport	
V čem se musíte zlepšit? (3 věci)	schůzka, práce, ve škole	
Jakým člověkem byste chtěli být?	prof. fotbalista	