

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2017

Bc. Bianca Hanzlíková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Multikulturní výchova na základní škole

Diplomová práce

Autor: Bianca Hanzlíková
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management
speciálních zařízení
Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Bianca Hanzlíková

Studium: P14K0344

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

Název diplomové práce: **Multikulturní výchova na základní škole**

Název diplomové práce Multicultural education at primary school

AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje problematice multikulturní výchovy na 2. stupni základní školy. Teoretická část se věnuje multikulturní výchově nejen z hlediska etnického, ale také z hlediska kulturních a jazykových menšin. Zabývá se jejím vymezením v kurikulárních dokumentech. Na základě teoretických východisek dojde v empirické části k rozboru, jak byli a jsou současní pedagogové na problematiku multikulturní výchovy připravováni a jakým způsobem ji ve své výuce realizují. Metody: studium literárních zdrojů, rozhovor, analýza, syntéza, komparace.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova : teorie, praxe, výzkum. Vyd. 1. Praha : ISV, 2001. 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2. PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Vyd. 1. Praha : Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy ; 4. ISBN 80-7254-866-2. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu : sborník : zdroje a formy rasismu a netolerance : informace o národnostních menšinách : hry a cvičení pro žáky a studenty. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8. ŠVINGALOVÁ, Dana. Úvod do multikulturní výchovy. Vyd. 1. Liberec : Liberecké romské sdružení, 2007. 112 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba

Oponent: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013
(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Martinu Kalibovi za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování této práce. Poděkování také patří všem základním školám a učitelům, kteří se do výzkumu zapojili a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

HANZLÍKOVÁ, Bianca. *Multikulturní výchova na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 137 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou multikulturní výchovy na 2. stupni základní školy. Teoretická část se věnuje současné společnosti v multikulturním prostředí, multikulturní výchově a její výuce a věnuje se také učiteli, jako základnímu činiteli výchovně vzdělávacího procesu. Na základě teoretických východisek došlo v empirické části k rozboru, jaké mají učitelé občanské výchovy povědomí o multikulturní výchově, zda a jakým způsobem zařazují multikulturní výchovu do výuky, jakými tématy se nejčastěji zabývají, jaké používají organizační formy a výukové metody, jaké používají pomůcky a prostředky a také s jakými problémy se potýkají při realizaci multikulturní výchovy. Metody: studium literárních zdrojů, rozhovor, analýza, syntéza, komparace.

Klíčová slova: základní škola, 2. stupeň, občanská výchova, multikulturní výchova.

Anotace

HANZLÍKOVÁ, Bianca. *Multicultural education at primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2017. 137 pp. Diploma 's Thesis.

This thesis deals with multicultural education at the second grade of the elementary school. The theoretical part is devoted to the present society in multicultural environment, multicultural education and its teaching and focuses on the teacher as the primary factor in the educational process. Based on the theoretical background came in empirical part to the analysis of what level of awareness civic teachers have about multicultural education; if and how they include multicultural education in teaching; which topics they mostly deal with; which organizational forms and teaching methods they use and also what problems they face when implementing multicultural education. Methods: study of literary sources, conversation, analysis, synthesis, comparison.

Keywords: elementary school, second grade elementary school, civic education, multicultural education.

Obsah

Úvod	12
I. TEORETICKÁ ČÁST	14
1. Současná společnost v multikulturním prostředí	14
1.1. Národnostní struktura obyvatel ČR.....	14
1.2. Ideologie multikulturalismu a multikulturalita	18
1.3. Vzájemné sociální soužití	20
2. Multikulturní výchova	23
2.1. Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému České republiky	24
2.1.1. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.....	25
2.1.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	26
2.2. Cílová skupina multikulturní výchovy	31
2.3. Pojetí multikulturní výchovy.....	32
2.4. Význam a cíle multikulturní výchovy.....	35
2.5. Obsah multikulturní výchovy.....	38
3. Učitel jako základní činitel výchovně vzdělávacího procesu	40
3.1. Vnitřní a vnější předpoklady výkonu pedagogické profese.....	41
3.2. Pedagogické dovednosti.....	43
3.3. Učitel multikulturní výchovy	44
3.3.1. Vzdělávání učitelů v multikulturní problematice	46
3.3.2. Interkulturní kompetence učitele multikulturní výchovy	47
3.3.3. Standardy učitele multikulturní výchovy	49
4. Realizace multikulturní výchovy.....	52
4.1. Příprava na výuku multikulturní výchovy.....	52

4.2. Výuka multikulturní výchovy	54
4.2.1. Didaktické zásady.....	55
4.2.2. Organizační formy.....	56
4.2.3. Výukové metody	57
4.3. Hodnocení, reflexe hodiny	60
4.4. Problémy ve výuce.....	61
4.5. Učebnice.....	64
II. PRAKTICKÁ ČÁST	66
5. Cíl praktické části a výzkumné otázky	66
6. Metodika.....	67
6.1. Plán výzkumu.....	67
6.2. Výzkumný soubor a charakteristika míst šetření	68
6.2.1. Popis výzkumného souboru.....	68
6.2.2. Charakteristika míst šetření	71
6.3. Procedura sběru dat	74
7. Zpracování dat a výsledky výzkumu	75
7.1. Povědomí a postoje učitelů	75
7.2. Důvody vedoucí k výuce.....	81
7.3. Témata multikulturní výchovy	85
7.4. Příprava a výuka multikulturní výchovy.....	94
7.5. Problémy	105
8. Závěry šetření a diskuze	110
Závěr	122

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	125
PŘÍLOHY.....	137

Úvod

„Mír na světě začíná v našich dětech,“ řekla Marie Montessori. Tato pravdivá myšlenka má hluboký společenský význam.

Žijeme ve světě, ve kterém je jednou z dominantních charakteristik naší civilizace prolínání ras, etnických skupin, národů a různých kultur (Sak, Saková, 2004). Děti se s odlišnými kulturami setkávají čím dál častěji. Vyrůstají ve světě, který je multikulturní a tolik potřebná tolerance a respektování druhých zde hraje významnou roli. K tomuto může napomoci multikulturní výchova. Žáci jsou jejím prostřednictvím připravováni na aspekty života ve společnosti, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí (Buránek, 2006, online). Pomáhá rozvíjet žádoucí, společností akceptované hodnoty, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti (Preissova Krejčí, 2014).

Téma diplomové práce Multikulturní výchova na základní škole jsem si vybrala na základě seminární práce zaměřené na rozbor učebnic občanské výchovy a multikulturní výchovy v nich. V rámci seminární práce bylo zjištěno, že multikulturní výchova se v učebnicích objevuje pouze zřídka. Na základě tohoto faktu jsem se rozhodla zrealizovat výzkum, který je zaměřený na to, jakým způsobem učitelé občanské výchovy multikulturní výchovu vyučují.

Cílem teoretické části je podat souhrn poznatků o multikulturní výchově a učitelích, jako základním činitelích výchovně vzdělávacího procesu. Teoretická část je rozdělena do čtyř základních kapitol. První kapitola se věnuje současné společnosti v multikulturním prostředí. Rozebírá problematiku národnostní struktury obyvatelstva ČR, ideologii multikulturalismu a vzájemného soužití. Druhá kapitola se věnuje multikulturní výchově. Ta je v kapitole vymezena v kurikulárních dokumentech, vymezena je zde i cílová skupina multikulturní výchovy, pojetí multikulturní výchovy, její význam a cíle a v neposlední řadě také její obsah. Třetí kapitola je zaměřena na učitele, jako základního činitele výchovně vzdělávacího procesu. Vymezuje obecně vnitřní a vnější předpoklady výkonu pedagogické profese a pedagogické dovednosti. V další části se kapitola věnuje přímo učitelům multikulturní výchovy – jeho vzdělání, interkulturní kompetenci a jeho standardům. Poslední kapitola teoretické části se věnuje přímo realizaci multikulturní výchovy v praxi. Kapitola je rozdělena na několik podkapitol, ve kterých je popsána příprava na multikulturní výchovu, výuka multikulturní výchovy (pedagogické zásady,

organizační formy, výukové metody), její hodnocení. Vymezuje také základní problémy, se kterými se učitelé setkávají při realizaci multikulturní výchovy.

Cílem praktické části je popsat a prozkoumat, jaké mají učitelé občanské výchovy povědomí o multikulturní výchově, zda a jakým způsobem zařazují multikulturní výchovu do výuky, jakými tématy se nejčastěji zabývají, jaké používají organizační formy a výukové metody, jaké používají pomůcky a prostředky a také s jakými problémy se potýkají při realizaci multikulturní výchovy. Ve výzkumném šetření bude použita kvalitativní výzkumná strategie. Ke sběru dat bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, pro zpracování a interpretaci dat metoda otevřeného kódování, analýza, syntéza a komparace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Současná společnost v multikulturním prostředí

Již od nepaměti se příslušníci různých kultur setkávali, obchodovali spolu, bojovali proti sobě, spojovali se a přejímali od sebe své zvyky, tradice, jazyk. Z různých důvodů se stěhovali do jiných zemí, které svoji přítomností ovlivňovali v různé míře. V současné době je jednou z dominantních charakteristik naší civilizace prolínání ras, etnických skupin, národů a různých kultur (Sak, Saková, 2004). Toto prolínání můžeme ilustrovat např. na migraci ze Středního východu, jižní Asie, či na přílivu uprchlíků z Ukrajiny, hledající lepší podmínky k životu a život bez válečných konfliktů.

1.1. Národnostní struktura obyvatel ČR

Po založení Československé republiky v roce 1918 byla republika národnostně heterogenní. Průcha (2001) zmiňuje, že v tomto roce došlo dokonce k nejvyhrocenější etnické struktuře u nás. Na našem území žili Češi, Slováci, Němci, Maďaři, Ukrajinci, Rusíni, Romové a další cizinci. V roce 1930 téměř 1/3 obyvatelstva tvořili Němci, přičemž byla uznávána jejich jazyková práva. Po druhé světové válce nastaly zásadní změny v heterogenosti obyvatelstva. Odsunuto bylo asi 2,8 milionů Němců, 90 tisíc Maďarů se vrátilo do Maďarska a dalších 50 tisíc osob bylo vystěhováno na Ukrajinu a dalších částí Sovětského svazu. V letech 1945–1949 přišlo do Českých zemí okolo 130 tisíc reemigrantů a 17 000 Romů ze Slovenska. Mezi roky 1948 až 1968 došlo ke dvěma výrazným emigračním vlnám, a to po nástupu komunistické strany k moci v roce 1948 a po okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968. K velkému zlomu v sestavení obyvatelstva došlo až v období od roku 1989 do současnosti. Ovlivnilo ho několik událostí. Mezi ty nejvýznamnější patřila politická a ekonomická transformace v roce 1989, rozdělení Československa a vznik samostatné České republiky v roce 1993 a vstup našeho státu do Evropské unie v roce 2004 (Drbohlav a kol., 2010).

V důsledku těchto událostí dochází k vysokému nárůstu migrace. Zatímco v roce 1993 tvořili cizinci u nás 0,75 % obyvatelstva, tak v roce 2011 již 4 % a v roce 2015 4,3 %, což je 464 670 cizinců. K 30.6.2016 se jednalo již o 480 191 cizinců. Na našem území žije mnoho různých národností. Mezi ty nejpočetnější patří česká, moravská,

slezská, slovenská, polská, německá, romská, albánská, běloruská, bulharská, čínská, chorvatská, maďarská, moldavská, mongolská, rumunská, rusínská, ruská, řecká, srbská, ukrajinská, vietnamská a židovská. Z celkem 10 553 843 obyvatel se nejvíce lidí hlásí k národnosti české a moravské. V posledních letech je patrný trend, že se snižují počty cizinců tradičních národnostních menšin jako je např. polská a německá a zvyšuje se počet jiných národností – vietnamská, ukrajinská, ruská (CZSO, 2016, online).

Přestože je Česká republika, oproti jiným státům, národnostně homogenní, počet cizinců se na našem území postupně zvyšuje. V našem životě se stále častěji setkáváme s cizinci – příslušníky různých **národů, menšin, etnik a kultur**.

Národ a národnostní menšiny

Národ je kulturní a politické společenství, které se vyznačuje společnými dějinami a společným územím. Pojem národ je možné chápat ve smyslu etnickém a ve smyslu politickém. V etnickém smyslu je národ soubor osob, které mají zpravidla stejný jazyk, historii, tradice, zvyky a společné území. Ve smyslu politickém je národ soubor osob se státní příslušností daného státu (Roubíček, 1997). „Národ je pojem kulturní a historický, neboli vztahuje se na společenský vývoj lidských skupin – národů. Národ, jako historicky vzniklá stabilní pospolitost řeči, území, hospodářského života, kultury a psychického založení může zahrnovat různé lidské skupiny, neboť pro vznik a stanovení národa nejsou rozhodující tělesné vlastnosti, fyzické znaky“ (Wolf, 2000, s. 35).

Uvnitř národů mohou „existovat ještě jiné skupiny obyvatelstva, které se vyznačují určitými etnografickými, či jinými zvláštnostmi a odlišnostmi (kultura, nářečí, odívání, zvláštní rysy hospodářství, společné organizace, náboženství apod.) (Wolf, 2004, s. 189). Koubková (2002, s. 39) zmiňuje, že se „skupina může z celku vydělit na základě znaků vrozených (subkultura etnicky odlišné menšiny, která svůj původ nemůže vizuálně utajit či zamaskovat) i získaných (subkultura příslušníků nějaké církve, kteří se ke své víře mohou, ale nutně nemusí hlásit), může se vydělit dobrovolně (subkultura návštěvníků technoparty) i nedobrovolně (subkultura tělesně postižených, ať už své stigma získali během života, nebo se s ním narodili), na principech občansko-politických (subkultura členů politické strany či spolku zahrádkářů), i sociálně ekonomických (subkultura městské vyšší třídy). Zároveň se jednotlivé činitele velmi různorodě kombinují.“

Skupiny, se kterými se uvnitř národů můžeme setkat, jsou zpravidla početně menší. Často se označují pojmem menšina či minorita. Matějček (2003, in Švingalová, 2007) klasifikuje menšiny nejen na etnické, ale také na náboženské, socio-ekonomické

(bezdomovci, milionáři), stavovské (šlechta, vojáci), menšiny dané fyzickou nebo psychickou charakteristikou (homosexuálové), menšiny dané nějakou patologií (alkoholici, toxikomani), zkušenostní (rodiny se zdravotně postiženým členem apod.) a menšiny v podobě subkultur (Punks, Hooligans, Skejt'áci).

Pojem menšina je tedy velmi široký a zahrnuje mnoho různých skupin osob. Nejčastěji však chápeme pojem menšina jako menšinu národnostní. Pojem národnostní menšina je zastřešující termín pro všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou národů, které jsou na vlastním území. „Národnostní menšina je společenství občanů ČR žijících na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“ (Zákon č. 273/2001 Sb.).

„Některé národnosti se vymezují nikoliv na základě etnického kritéria, nýbrž na základě náboženského či rasového kritéria. Vznikají tak skupiny populace označované jako náboženská menšina nebo rasová menšina. V České republice se toto vztahuje na Židy a Romy“ (Průcha, 2001, s. 25).

Etnikum

Pojem etnikum vychází z řeckého ethos = kmen, rada, národ. Jedná se o skupinu lidí, kteří mají stejný rasový původ, společný jazyk a společnou kulturu. Jsou to lidé se společnou etnicitou (Průcha, 2001). Etnicita je „vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu a orientaci“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 276). „Etnická identita nezahrnuje pouze identitu rasovou, ale také identitu založenou na charakteristických jazykových rysech, zvyklostech a kulturní tradici. Rasová identita naopak v zúženém smyslu označuje především identitu biologickou, která je na nejnižším stupni dána barvou pleti“ (Sartori, 2005, s. 46).

Etnicita není vrozená. Jedná se čistě o sociální jev, „jenž se produkuje a reprodukuje v čase. Prostřednictvím socializace si mladí lidé osvojují životní styl, normy

své etnické komunity“ (Giddens, Sutton, 2013, s. 582). Je úzce spojena s prvky dané kultury.

Mistrík (2000, online) definuje etnikum jako skupinu lidí, které obývají své území, mají vlastní kulturu a svébytný jazyk. Ve velkém sociologickém slovníku (1996) je uvedeno, že ve stejném významu se užívá pojmu etnická skupina. S tímto nesouhlasí Průcha (2007). Dle něj výraz etnikum označuje společenství, které je rozvinuté na úrovni národů, zatímco etnická skupina častěji označuje společenství, která do této úrovně nedospěla.

Čeští etnologové popsali dohromady 723 etnik po celém světě. Toto ale nepostihuje všechny existující kultury na světě (Průcha, 2011).

Kultura

Pojem kultura pochází z latinského colere = obdělávat. „Kultura je charakteristický a typický lidský fenomén“ (Wolf, 1999, s. 56). Do kultury patří vše, co člověk vytvořil a vytváří, komplex myšlenek, názorů, postojů, prvky, které jsou každodenní i ty sváteční, náboženské i světské, hmotné a nehmotné statky, předměty, instituce, které vytváříme nebo se jim podřizujeme, způsoby chování apod. (Koubková, 2002). V užším pojetí se vztahuje pouze k chování lidí (zvyklosti, symboly, jazyk, hodnotový systém apod.).

Kultura je tvořena jednotlivými složkami, které dohromady tvoří kulturní vzorec. Kulturní vzorce jsou „naučená a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů mravů, zákonů a tabu“ (Soukup, 2000 in Průcha, 2007, s. 47). Kulturu si osvojujeme v procesu učení. Tento proces označujeme jako enkulturaci. Obecně platí, že v jaké kultuře jsme vychovávaní, tak budeme vychovávat i své potomky. Předávání kulturního vzorce z generace na generaci se nazývá transmise kultur.

Kultura není statická, podléhá změnám v čase i v prostoru, neustále se vyvíjí a významný vliv na její proměnu má měnící se prostředí a střety s odlišnými kulturami. Kultury nelze rozlišovat na lepší a horší, vyšší nebo nižší, rozvinutější či primitivnější (Koubková, 2002). Pokud chceme pochopit kultury jiné, musíme být schopni porozumět hodnotám, postojům, konceptům a východiskům kultury vlastní. „Kulturní rozmanitost se v tomto světě jeví jako vysoce užitečný jev, jako příležitost k vzájemnému obohacování. Izolovat se od ostatních kultur znamená odsoudit vlastní kulturu ke

strnulosti a stagnaci“ (Buryánek, 2002, s. 79, online). Studium člověka v kontextu různých kultur se zabývá kulturní a sociální antropologie.

V kontextu multikulturní výchovy Mistrík (1999) rozlišuje čtyři základní kulturní vrstvy:

- a) Dominantní – tato kulturní vrstva je uznávána jako obecně platná, je založena na životním stylu střední vrstvy.
- b) Konzervativní – orientuje se na zachování původních hodnot a tradic, patří sem také kultury etnických menšin.
- c) Alternativní – tato kulturní vrstva se označuje také pojmem subkultury, je alternativou k dominantní kultuře a je otevřena jiným kulturám.
- d) Marginální – její příslušníci žijí na okraji společnosti, staví se proti dominantní kultuře.

1.2. Ideologie multikulturalismu a multikulturalita

Na našem území žijí různé skupiny lidí, příslušníci různých národů, lidé odlišné kultury. Naše společnost je multikulturní. Multikulturní společnost znamená, že vedle sebe žijí příslušníci různých kultur. Aktuálním úkolem civilizace se „stalo úsilí o harmonizaci vztahů jednotlivých kultur mezi sebou. Obsahem této snahy je také respektování i těch nejmenších kulturních systémů a pomoc při jejich udržení, existenci a rozvoji“ (Balvín, 2012, s. 33). K tomuto může významně pomoci zařazování multikulturní výchovy do vzdělávání žáků na základních školách. Hlavním východiskem pro multikulturní výchovu je ideologie multikulturalismu.

Ideologie multikulturalismu se vyvinula ve 20. století v důsledku setkávání různých kultur, rasové genocidy a globalizace (Kocourek, 2008). Částková (2014) zmiňuje, že novodobá koncepce multikulturalismu se začala koncipovat v 60. letech 20. století jako reakce na přistěhovalecké vlny v Americe, kdy se předpokládalo, že se všechny kultury postupně skloubí v jednu, avšak nakonec došlo k mísení kultur se zachováním jejich vlastních specifik. Multikulturalismus je teorie zformovaná ve filosofii. Je vymezována jako „ideál harmonické koexistence odlišných kulturních a etnických skupin v pluralitní společnosti“ (Cashmore et. Al., 1994, s. 216 in Průcha, 2001, s. 42). V širším slova smyslu multikulturalismus zahrnuje teorie a ideologie, které se zabývají multikulturním prostředím. V užším slova smyslu se jedná o teorii a

ideologii, která stojí na tom, že multikulturní soužití má pozitivní vliv na společnost a je třeba ho zachovávat (Kocourek, 2008). Buryánek (2002, online) popisuje multikulturalismus jako stav společnosti, ve které funguje koexistence různých skupin, jako proces vzájemného ovlivňování kultur a vzniku nových systémů, jako vědeckou teorii, která se zabývá různými rysy sociokulturní rozmanitosti a jako specifický cíl, tedy vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti, soužití sociokulturních skupin v rovnosti, toleranci, respektu a spolupráci.

V multikulturalismu lze dle Látalové (2008) definovat tři jeho směry.

1. Pluralistický multikulturalismus – jedná se o nejstarší označení. Kultury jsou v tomto směru chápány jako uzavřené skupiny a jejich rozmanitost je chápána jako podmínka společenského vývoje. Žáci ve škole se v tomto směru učí o jednotlivých sociálních skupinách.
2. Liberální multikulturalismus – cílem tohoto směru je integrace jednotlivců do společnosti a jejich rovnost k přístupu ke zdrojům.
3. Kritický multikulturalismus – je nejmladším směrem z 90. let. 20. století. Upozorňuje na nerovnosti k přístupu ke zdrojům a ke vzdělávání a na vliv mocenských mechanismů na vytváření socio-ekonomické rozvrstvenosti).

„Multikulturalismus je pohled, politika i snaha nejrůznějších profesí, učitelů, sociálních pracovníků atd., která prosazuje záměr, aby si národnostní menšiny i imigranti udrželi svoji kulturu vedle jiných kultur, které existují spolu v jednom teritoriu, v jednom státě“ (Balvín, 2012, s. 33). Často je multikulturalismus spojován pouze s rasovou či etnickou diskriminací, zabývá se však širokou škálou lidské různorodosti a jejími projevy a jejich přijetí či nepřijetí majoritní společností (Preissová Krejčí, 2014).

Podstatou multikulturalismu jsou názory a tvrzení o rovnocennosti lidských kultur a etnických rasových společenství. Zvláštnosti kultur by měly být uznávány a respektovány. Každá kultura je stejně hodnotná jako ostatní a příslušníci každé kultury musí mít rovnocenné postavení a příležitosti. „Postupně se tyto ideje přenesly do sfér politiky, kde mají prostřednictvím legislativních opatření působit na zlepšování soužití s imigranty a s příslušníky „domácích“ národnostních menšin“ (Průcha, 2011, s. 149). Mezi tyto opatření patří např. Zákon č. 273/2001, Sb., O právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, Zákon č. 2/1993, Sb., Listina

základních práv a svobod, Evropská charta regionálních či menšinových jazyků nebo Rámcová úmluva o ochraně práv národnostních menšin.

Dle Longauera (2009) je společným cílem multikulturalismu vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti, která v sobě zahrnuje mnoho sociokulturních skupin při respektování principů rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce.

Multikulturalismus je ideologie. Můžeme ji tedy přijmout nebo odmítnout. Předmětem zkoumání multikulturalismu je multikulturalita (Kocourek, 2008). „Multikulturalita je pojem, kterým označujeme existenci rozdílných kultur vedle sebe“ (Balvín, 2012, s. 32). Jedná se o přirozený jev ve společnosti. Oproti ideologii multikulturalismu existuje objektivně a není závislá na našich názorech a postojích (Průcha, 2011). V odborných publikacích se operuje také s pojmem interkulturalita. Ta se oproti pojmu multikulturalita vymezuje tak, že kultury neexistují pouze vedle sebe, ale existují mezi nimi různé formy dialogu a komunikace, vzájemná interakce.

1.3. Vzájemné sociální soužití

Jak již bylo zmíněno v předchozích podkapitolách, na našem území žije stále více cizinců. Setkáváme se s příslušníky různých kultur a učíme se společně žít. Zákonitě se tak zvyšují i počty cizinců ve školách. Hrachovcová (2007, s. 50) definuje multikulturní společnost jako „společnost, která usiluje o integraci odlišností, ne o jejich odstranění. Jedná se o vzájemné přizpůsobování odlišných kultur, vzájemnou toleranci a respekt.“ Jedním z největších problémů jsou předsudky a stereotypy, které chováme k jiným národům, etnikům. Neexistuje národ nebo etnikum, který nemá určité stereotypy o jiných národech a etnikách (Průcha, 2007). Předsudky a stereotypy jsou představy, názory a postoje, které chováme k jiným skupinám. Mají v sobě silný emoční náboj a nejsou racionální. „Stereotypy v kulturních představách snadno zakořeňují a jen těžko se odstraňují, a to i v případech, kdy jde o hrubé překroucení reality“ (Giddens, Sutton, 2013, s. 585). Stereotypy a předsudky přebíráme od svých rodičů a často se také šíří médii, učebnicemi i politikou. Výzkumné šetření provedené Gutmanem a Hicksonem v roce 1996 zaměřené na postoje australských dětí ke skupinám s nejčastějšími rasovými předsudky, došlo k závěru, že již u dětí ve věku 5–6 let se objevují rasové předsudky. A právě tento problém je třeba řešit, protože „bez ohledu na naše případná přání či protesty žijí na našem geografickém území různé skupiny lidí, odlišné subkultury, ale

také příslušníci nám velmi vzdálených národů, nositelé jiných kultur“ (Koubková, 2002, s. 37).

Ve druhé polovině 20. století se setkáváme s několika přístupy ke vzájemnému sociálnímu soužití. V 60. letech 20. století převažoval názor, že jsou rozdíly mezi lidmi a je normální být jiným. Tento přístup však příliš upozorňoval na odlišnosti a nevedl k tolik potřebné toleranci. Počátkem 80. let se převažoval názor, že je třeba být tolerantní a respektovat odlišnosti druhých. Na počátku 90. let se do popředí dostala inkluze a integrace. Tento přístup zdůrazňuje, že je třeba ke každému přistupovat jinak, a to na základě jeho potřeb, které vycházejí z etnického původu, národnosti, pohlaví, vyznání, věku, zdravotního stavu, sexuální orientace apod. Odlišnost je chápána jako příležitost k obohacování (Hrachovcová, 2007).

Na interkulturní setkávání lidí můžeme nahlížet z mnoha pohledů. Můžeme ho hodnotit jak pozitivně tak negativně. Mezi pozitiva interkulturní výměny patří uvědomění si vlastní identity, možnost kulturních změn, obohacování vlastní kultury a adaptace, neboli přizpůsobení se prostředí, ve kterém se nacházíme. Negativně interkulturní setkávání hodnotíme, pokud se snažíme udržet si jedinečnost dané kultury, protože interkulturní výměna toto může ohrožovat (Cichá, Šteigl, 2008).

Vzájemné vztahy mezi jednotlivými kulturami lze vyjádřit hladinami, které definuje Kocourek (2008) Mezi tyto hladiny patří následující.

- Subjektivní ignorace objektivních existujících rozdílů – na první pohled nepoznáme na člověku jeho kulturní odlišnosti, což může vést k nedorozuměním a konfliktům.
- Xenofobie – jedinci si jsou vědomi rozdílů a reagují na ně strachem či útekem.
- Rasismus – vědomé chování, které systematicky poškozují příslušníky jiného etnika, kultury.
- Humanismus a ochrana lidských práv – hladina, která uznává odlišnosti a ochraňuje před xenofobií a rasismem.
- Neúmyslná diskriminace – znamená, že jsme si vědomi rozdílů, snažíme si pomáhat, ale nedokážeme efektivně reagovat na potřeby jedince.
- Otevřenost k integraci – myšlenkově jsme integraci otevření, ale problémy mohou nastat v oblasti komunikace.
- Inkluze – aktivní zapojení do dění ve společnosti.

- Vzájemně otevřená a rovnocenná komunikace, ve které empaticky poznáváme potřeby druhých.

Modely etnické integrace

Giddens a Sutton (2013) definují tři typy etnické integrace – asimilace, model „tavícího kotlíku“ a kulturní pluralismus. Asimilace znamená, že příslušníci jiné kultury či etnika přijímají hodnoty a normy většinové společnosti, přičemž znaky jejich původní kultury se ztrácejí. Model „tavícího kotlíku“ znamená, že tradice, hodnoty a normy příslušníků jiné kultury či etnika nezanikají, ale mísí se s hodnotami a normami kultury většinové. Vznikají tak nové kulturní vzorce. Tento model se také nazývá jako amalgamace. Třetím modelem je kulturní pluralismus. Ten je založen na tom, že příslušníci jiného etnika či kultury si ponechávají své hodnoty, tradice a normy a zároveň nejsou vyloučeny z účasti na ekonomickém a politickém životě společnosti jako celku. Výhonkem kulturního pluralismu je multikulturalismus. Tento model označuje Hofstede, Hofstede (2007) jako integraci. Tedy stav, kdy příslušníci kultury či menšiny jsou bráni jako plnoprávní členové společnosti a zachování jejich spojení se svými kořeny je podporováno.

Vzhledem ke globalizaci a současné migraci obyvatel, je třeba připravovat žáky na život v multikulturním prostředí. V prostředí, kde se budou stále častěji setkávat příslušníci různých národností, etnik a kultur. (Marádová, 2006) Naším cílem je naučit respektovat a tolerovat všechny národnosti, etnika i kultury, považovat je za rovnoprávné. Zároveň je cílem rozvoj spolupráce a eliminace konfliktů vyplývajících ze společného soužití. K tomuto může pomoci zařazování multikulturní výchovy do vzdělávání. A právě této problematice se bude věnovat následující kapitola.

2. Multikulturní výchova

Kapitola vymezuje multikulturní výchovu v dokumentech státní vzdělávací politiky, tedy v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílé knize) a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále kapitola seznamuje s tím, co to multikulturní výchova je, jaké jsou její cíle a obsah. Zabývá se také cílovou skupinou se zvláštním zřetelem na cílovou skupinu diplomové práce – žáci staršího školního věku.

Na začátku kapitoly je důležité objasnit používanou terminologii, protože se v odborných zdrojích setkáváme s mnoha synonymy a paralelními termíny multikulturní výchovy. Mezi ně patří interkulturní pedagogika, interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, globální výchova, výchova k světovému občanství, interetnická/multietnická výchova, apod. Nejčastěji se však v odborných publikacích setkáváme s pojmy multikulturní výchova a interkulturní výchova/vzdělávání. Pojem multikulturní výchova (Multicultural Education) se používá zejména v USA, Velké Británii, Kanadě a Austrálii. Setkáme se s ním v mezinárodních publikacích, encyklopediích, sbornících, slovnících apod. Pojem interkulturní výchova/vzdělávání (Intercultural Education) se nejvíce uplatňuje v Polsku, Německu a při mezinárodních vědeckých konferencích v Evropě (Průcha, 2001). Někteří autoři však pojem multikulturní výchova a interkulturní výchova/vzdělávání za synonymum nepovažují (Buryánek, 2002, online, Koťátková, 2008, Balvín, 2012). Multikulturní výchova podle nich totiž znamená pouhou koexistenci kultur vedle sebe, zatímco interkulturní výchova/vzdělávání zahrnuje vzájemnost, interakci a vztahy jednotlivých skupin. „Interkulturní výchovu a vzdělávání chápeme jako pojem, který odráží pedagogický soulad mezi dvěma rovnocennými složkami pedagogického působení na objekty výchovy: složku kognitivní a nonkognitivní, přičemž obsah a formy působení směřuje k vytváření vědomí o potřebě rovnocenného dialogu a komunikace (stejně jako praktických dovedností) mezi různorodými kulturami“ (Balvín, 2012, s. 58).

V pojmu multikulturní *výchova* se setkáváme ještě s jinou nepřesností. I když se v České republice tento pojem používá nejčastěji, je nutné zdůraznit, že „dominantní složkou multikulturní edukace je *vzdělávání*, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeným učením na straně vzdělávajících se subjektů“ (Průcha, 2011, s. 15). Multikulturní výchova je tedy proces, který je založený na znalostech. Pokud chceme, aby byla multikulturní výchova naplňována, je třeba, aby cílová skupina měla znalosti o etnickém, kulturním a

rasovém soužití. Když budeme poznávat a mít znalosti o jiné kultuře, etniku, národech, můžeme jim lépe porozumět. Když někomu rozumíme, vede to k vzájemnému respektu a následně ke koexistenci a kooperaci mezi sebou (Průcha, 2011). Proto se v zahraničních zemích neužívá pouze pojmu výchova, ale používá se pojem edukace (education), který v sobě zahrnuje jak výchovu, tak vzdělávání, jako dvě neoddělitelné složky.

I přes významovou nepřesnost se u nás nejčastěji užívá termínu multikulturní výchova (z důvodu legislativních i vžití termínu do praxe) (Švingalová, 2007). Toto potvrzuje i Hladík (2014), který v roce 2012 provedl analýzu frekvence užívání pojmů multikulturní výchova a interkulturní výchova u nás i v anglických zdrojích. Došel k závěru, že jak u nás, tak v zahraničí je častější užívání termínu *multikulturní* výchova. Z tohoto důvodu bude v celé diplomové práci používán pojem multikulturní výchova. Tento termín je použit i v případě parafrázování termínu interkulturní výchova.

2.1. Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému České republiky

Pojem multikulturní výchova (angl. Multicultural Education, něm. Interkulturtelle Erziehung) se v České republice začal používat od 90. let. 20. století. Jako koncept se však ve světě rozvíjí od druhé poloviny 20. století (Švingalová, 2007). Přispěla k tomu zejména rasová a etnická krize v USA v 60. a 70. letech a masová imigrace ze zemí s odlišnou kulturou do zemí západní Evropy (Krejčová, 2005).

Průcha (2011, s. 15) definuje multikulturní výchovu jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových s náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ Umožňuje žákům seznamovat se s jinými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami, přičemž si pak lépe mohou uvědomit svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty (Švingalová, 2007). „Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti. Majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě. U obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci“ (Marádová, 2006, s. 35).

V širším slova smyslu chápeme multikulturní výchovu jako výchovu vedoucí k pochopení a respektování každého člověka. V užším slova smyslu hovoříme o činnosti,

ve které jsou děti připravovány na život v multikulturní společnosti, která je rasově, kulturně, nábožensky a sociálně variabilní (Švingalová, 2007).

Vzdělávací systém je jedním z nejdůležitějších prostředků, který vede k sounáležitosti a kulturní koexistenci (Krejčová, 2005). Multikulturní výchova však nepatří k tradiční oblasti našeho vzdělávání. Součástí vzdělávacích programů pro základní školy a první stupeň víceletých gymnázií je od 1.9.2007.

Diplomová práce následně vymezí postavení multikulturní výchovy v dokumentech státní vzdělávací politiky – v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knize) a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

2.1.1. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR tj. Bílá kniha „tvoří základní rámec rozvoje vzdělávání v ČR, jemuž jsou podřízeny všechny ostatní proměny vzdělávání od roku 2001 a jako dokument s nejvyšší právní vahou zajišťuje celou reformu českého školství, formuje vládní strategii rozvoje vzdělávání, odráží zájmy společnosti a navrhuje konkrétní podněty pro školní praxi“ (Preissova Krejčí, 2014, s. 100).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR stanovuje základní cíle vzdělávání ve školách v ČR. Mezi ně patří komplexní rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti (rozvoj národní, jazykové a kulturní identity), ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti (usilování o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství, respekt odlišností mezi lidmi a kulturami), zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti a posilování soudržnosti společnosti. „Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do *výchovy k lidským právům a multikulturalitě*, která na základě poskytování věcných informací o všech

menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu v tomto smyslu má i menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2012, s. 14–15).

2.1.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), je kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje závazné rámce základního vzdělávání. RVP ZV vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence žáků, vychází z koncepce společného vzdělávání, celoživotního učení, formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy základního vzdělávání a podporuje pedagogickou autonomii škol. Jeho základním cílem je utvářet a rozvíjet klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní) a poskytnout všeobecný základ vzdělání zejména v oblastech a situacích, které jsou blízké životu a praktickému jednání. Vzhledem k multikulturní výchově je cílem základního vzdělávání vést k účinné a otevřené komunikaci, schopnosti spolupráce a respektu k práci druhých, rozvoj citlivých vztahů k lidem, vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem a naučit se ostatními lidmi žít (RVP ZV, 2016).

RVP ZV definuje 9 vzdělávacích oblastí. Mezi ně patří Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Člověk a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova a Člověk a svět práce).

Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, např. v oblasti Jazyk a jazyková komunikace se může do výuky zařazovat literatura menšin, mohou se srovnávat komunikační prostředky, či informace o životních stylech a kulturních zvyklostech druhých. V oblasti Člověk a kultura se mohou žáci seznamovat s uměleckými díly lidí odlišné kultury nebo např. v oblasti Matematika a její aplikace, se žáci učí schopnosti kooperace, která je potřebná pro soužití s druhými (Buryánek, 2006,

online). Avšak nejvýznamnější vzdělávací oblastí pro multikulturní výchovu, na 2. stupni základní škol, je oblast Člověk a společnost. Ta „vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. [...] Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot“ (RVP, 2016, s. 54). Tato vzdělávací oblast navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (vyučuje se pouze na 1. stupni). Jejími vzdělávacími obory je Dějepis a Výchova k občanství. Pro multikulturní výchovu jsou významné oba vzdělávací obory. Vzhledem k charakteru diplomové práce se dále zaměřuje na předmět Výchova k občanství. Očekávanými výstupy Výchovy k občanství jsou objasnění potřeby tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti i odlišných názorů, zájmů, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímání tolerantního postoje k menšinám, dále rozpoznávání netolerantních, rasistických, xenofobních a extrémistických projevů v chování lidí a zaujímání aktivního postoje proti všem projevům lidské nesnášenlivosti. (RVP,2016)

Průřezová témata

Rámcové vzdělávací programy obsahují tzv. průřezová témata. Jedná se o povinnou součást základního vzdělávání. Reprezentují aktuální problémy současného světa a napomáhají k rozvoji žáka zejména v oblasti postojů a hodnot. „Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu“ (RVP ZV, 2016, s. 127). V základním vzdělávání se jedná o tyto témata:

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

Jednotlivá témata lze různě v edukačním procesu kombinovat. Snahou průřezových témat „je snaha vychovávat otevřené, kriticky myslící, komunikativní, tolerantní, solidární a empatické občany a občanky demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě“ (Buryánek, 2006, online).

Průřezové téma Multikulturní výchova

Multikulturní výchova dle RVP ZV seznamuje žáky s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Zprostředkovává poznání vlastní kultury a porozumění jiným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci a respekt. Menšinové etnikum jejím prostřednictvím rozvíjí svá kulturní specifika a poznání kultury majoritní společnosti. Majoritu seznamuje se základními specifiky jiných národností. Multikulturní výchova se prolíná zejména vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura, Informační a komunikační technologie, Člověk a zdraví a Člověk a příroda.

Přínos tohoto tématu v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- „Poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti.
- Rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých.
- Učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých.
- Učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné.
- Rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.
- Rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie.
- Učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání.

- Poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.“ (RVP ZV, 2016, s. 135).

Přínos tématu v oblasti postojů a hodnot:

- „Pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je.
- Napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí.
- Stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.
- Pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti.
- Vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu a učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám“ (RVP ZV, 2016, s. 136).

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy primárně vycházejí se situace ve škole a situace ve společnosti. Dle RVP ZV do tematických okruhů patří kulturní diference (jedinečnost člověka, poznání vlastního kulturního zakotvení, respektování etnik), lidské vztahy (právo lidí žít společně a podílet se na spolupráci, vztahy mezi kulturami, předsudky a vžité stereotypy, tolerance, empatie, lidská solidarita), etnický původ (rovnocennost všech etnických skupin a kultur, základní informace o etnických a kulturních skupinách v ČR), multikulturalita (v současném světě, vývoj do budoucnosti, rysy jazyků, jejich rovnocennost, komunikace s příslušníky jiného etnika či kultury), princip sociálního smíru a solidarity (nekonfliktní život v multikulturní společnosti, lidská práva) (RVP ZV, 2016).

Průřezové téma Multikulturní výchova se prolíná i ostatními průřezovými tématy. Např. v tématu Osobnostní a sociální výchova se věnuje pozornost odlišnostem a lidským právům. Téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se mimo jiné zabývá srovnáváním kultur v evropském a globálním kontextu, rozvoji pozitivního

postoje k odlišnosti a kulturní rozmanitosti. Mediální výchova v kontextu s multikulturní výchovou se zabývá citlivostí vůči předsudkům a stereotypům v textech, vlivem médií na kulturu apod. (Buryánek, 2006, online).

Rámcový vzdělávací program poskytuje mnoho informací o průřezovém tématu multikulturní výchova, avšak neposkytuje návod, jak s tématem multikulturní výchovy pracovat. Habart a Hajska (2008) upozorňují na to, že témata multikulturní výchovy mají malé zastoupení neutrálních a pozitivních témat a nevěnuje se pozornost identitě jednotlivců. Doplnují, že multikulturní výchova, je u nás chápána spíše jako prostředek k řešení lokálních záležitostí a nepřesahuje hranice školy či úzkého prostředí žáků.

Vyučovací předměty

Multikulturní výchova má mezipředmětový charakter a měla by se tak prolínat různými vzdělávacími předměty. (Švingalová, 2007, Marádová, 2006) Také Morris a Parker (1996) upozorňují, že multikulturní výchova není pouze jedna aktivita, či program. Jedná se o způsob vzdělávání, který je mezipředmětový a interdisciplinární.

„Multikulturní přístup se prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu tříd i celé školy“ (Buryánek, 2006, online).

Nejvhodnějšími vyučovacími předměty jsou předměty humanitního zaměření, jako je dějepis, český jazyk, cizí jazyk, zeměpis a občanská výchova. Jako nejvhodnější se jeví občanská výchova. Ta v sobě zahrnuje poznatky z psychologie (osobnost, prožívání, chování), sociologie (interakce a komunikace mezi lidmi, společenské normy, hodnoty, morálka, interkulturní vztahy), planetární problémy (problémy národnostní, náboženská nesnášenlivost, rasismus) a etiky (Dlouhá, 2002, online, Havlínová, 2009). Také Mistrík (2000, online) do blízkých vědních disciplín, které pomáhají s naplněním cílů multikulturní výchovy, řadí na prvním místě občanskou výchovu, dále estetickou výchovu, výchovu k historickému vědění, politickou výchovu, etickou výchovu, porovnávací religionistiku, environmentální výchovu a kulturní antropologii.

2.2. Cílová skupina multikulturní výchovy

V širším slova smyslu je cílovou skupinou multikulturní výchovy dominantní většina (odstraňování předsudků, rozvíjení respektu k druhým), domácí menšiny (vzájemný respekt, nesnažit se prosazovat na úkor jiných menšin) a přistěhovalí cizinci (komunikace, mezikulturní pochopení). Specifickou skupinou jsou budoucí učitelé (Mistrík, 2000, online). V užším slova smyslu cílovou skupinou multikulturní výchovy jsou žáci z majoritní společnosti i žáci z odlišného kulturního prostředí. Zároveň rodina žáka, na kterou je působeno.

Vzhledem k diplomové práci jsou cílovou skupinou žáci druhého stupně základní školy, tedy žáci staršího školního věku. Žák je, spolu s učitelem a obsahem vzdělávání, základním činitelem edukačního procesu. V rámci edukačního procesu se rozvíjejí jeho vědomosti, postoje, potřeby, zájmy a jeho sociální chování (Jůva, 1999). Žák je při vyučování ovlivňován několika faktory. Mezi ně patří faktory psychické (kognitivní), fyzické, sociální (sociokulturní a socioekonomické poměry v rodinách) a dosavadní zkušenosti, které žák v rámci edukačního procesu získal (Průcha, 2014). Každý žák je individualita s vlastními zkušenostmi, schopnostmi, dovednostmi, rodinným zázemím apod., které je potřeba při edukačním procesu reflektovat a respektovat. Žák je také ovlivněn faktory kulturními a etnickými. Tyto faktory zapříčiňují interkulturní rozdíly mezi žáky. Ty se mnohou projevit např. ve stylu učení žáků a v jejich postoji ke škole i učiteli. Mimo tyto kulturní specifika mají tyto žáci často problémy plynoucí z nedostatečné znalosti českého jazyka, na které musí učitel brát ohled.

Vymezení specifík žáka, jako základního činitele edukačního procesu by však nebylo dostatečné bez vymezení žáka staršího školního věku z psychologického hlediska. Starší školní věk je charakterizován jako období 2. stupně základní školy. „Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání, která se projeví i na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování, i postupným osamostatňováním a odpoutáváním od rodiny“ (Vágnerová, 2012, s. 256). Tato první fáze dospívání je označována také jako raná adolescence. Toto období je založeno na četných fyziologických procesech – tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Zevnějšek pubescenta se mění a může se tak měnit i jeho sebepojetí. V důsledku hormonálních změn dochází ke změnám v emočním prožívání. Mění se také způsob myšlení, tedy schopnost myslet abstraktně, uvažovat hypoteticky, rozvíjí se induktivní

uvažování. Pubescent dobře rozumí pojmem příčina a následek, důvod a důsledek (Matějček, Pokorná, 1998).

Pubescent se postupně odpoutává od rodiny a mění se jeho vztah k dospělým. Odmítají podřízené postavení a formální nadřazenost autorit. S dospělými diskutují, hledají jiné možnosti, které se od názoru autorit liší. Jsou kritičtí a netolerantní, lpí na spravedlnosti a ta mu slouží „jako opora v procesu vytváření individuální identity“ (Vágnerová, 2012, s. 423). Ve skupině pubescenti často experimentují s různými rolami a vztahy. Významnou vrstevnickou skupinou je školní třída. Dospívající jsou citliví na zařazování do nějaké skupiny, dobře si uvědomují, jaké má toto zařazování pro ně dopad. Proto mohou dobře chápat témata jako je diskriminace, rasismus či vylučování (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol. 2013).

Ve vztahu ke škole začínají pubescenti uvažovat o jejím obsahu a smyslu. Úspěšnost ve škole již není jejich cílem. Úsilí pubescent vynaloží, až když je přesvědčen o jeho smyslu. K jednotlivým předmětům přistupují podle toho, zda je baví nebo nebaví, zda je považují za užitečné nebo neúžitečné nebo zda jsou v nich úspěšní či neúspěšní. Ve výuce vyžadují rovnoprávnou diskuzi a možnost projevit svůj názor. Imponují jim učitelé, kteří jsou spravedliví, spolehliví, pozitivní a dokáží jim probíranou látku dobře vysvětlit (Vágnerová, 2012).

Mezi základní psychické potřeby patří uznání, seberealizace a potřeba být respektován. Právě tyto potřeby dodávají dospívajícím citlivost pro témata ochrany lidských práv, zkoumání odlišností mezi lidmi, respektu k druhým, odpovědnosti (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol. 2013).

Všechna tato specifika žáků staršího školního věku musí brát učitel na vědomí a musí z nich vycházet při přípravě i realizaci multikulturní výchovy.

2.3. Pojetí multikulturní výchovy

Multikulturní výchova se nejčastěji realizuje ve školách, v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních či politických opatřeních (Průcha, 2011). U nás je termín multikulturní výchova chápán spíše v pojetí pedagogickém, jako praktická edukační činnost, kdy žáci a dospělí mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které vedou k chápání a tolerování příslušníků jiných

kultur (Průcha, 2001). Multikulturální výchova však není pouze záležitost pedagogická. Lze ji chápat i z jiných hledisek:

- 1) Multikulturální výchova je oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem – multikulturální výchova je rozvinutá teorie, která vychází z několika vědeckých disciplín. Využívá poznatků etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historických věd, teorie komunikace, kulturní antropologie, sociologie, pedagogiky, komparativní lingvistiky a etnolingvistiky a mezinárodního práva apod.
- 2) Multikulturální výchova je oblast výzkumu – nejčastěji jsou prováděny empirické výzkumy zaměřené na postoje příslušníků jedné etnické skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin, vnímání a respektování odlišností, vznik rasových předsudků, problémy vyučování imigrantů, příprava učitelů na vzdělávání cizinců apod.
- 3) Multikulturální výchova je systém informačních a organizačních aktivit – pro výzkum jsou třeba podpůrná zařízení např. vědecké organizace, odborné časopisy, informační centra, mezinárodní konference apod. (Průcha, 2011)

Banks (2010) chápe multikulturální výchovu v pedagogickém smyslu jako koncept, vzdělávací reformu a jako proces. Jako koncept chápe multikulturální výchovu jako prostředek k rovnocenné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, sociální třídy, etnika, rasy či kulturní charakteristiky. S tím souvisí pojetí multikulturální výchovy jako vzdělávací reforma. Ta se pokouší změnit školy a jiné vzdělávací instituce tak, aby měli všichni stejnou příležitost se vzdělávat a aby všichni měli stejné podmínky ke svému vzdělávání a rozvoji. Multikulturální výchovu jako proces chápe tak, že její cíl – absolutní rovnost – nebude pravděpodobně nikdy dosažen, protože pokud se odstraní diskriminace vůči jedné skupině, často se toto přesměruje na skupinu jinou. Na multikulturální vzdělávání tedy musí být nahlíženo jako na průběžný proces a ne jako na něco, co vykonáváme k vyřešení daného problému.

Vědecké přístupy zakládající multikulturní výchovu

Multikulturní výchova má interdisciplinární neboli mezioborový charakter. K vytvoření komplexního pojetí multikulturní výchovy je důležité vědět, o jaké vědy se multikulturní výchova opírá. Průcha (2001) do těchto věd řadí kulturní antropologii, etnologii a etnografii, sociologii, interkulturní psychologii, etnopsychologii, komparativní lingvistiku a etnolingvistiku, pedagogiku a mezinárodní právo.

Kulturní antropologie

- Z této vědní disciplíny využívá multikulturní výchova poznání o roli učení a výchovy při vzniku a předávání kultury. Kultura, jako souhrn znalostí byla předávána z generaci na generaci. Její změna je u člověka obtížná, protože má historické kořeny a je v nás dlouhodobě zakotvená (Průcha, 2001).

Etnografie a Etnologie

- Etnografie se zabývá lidovou kulturou národů, národnostních a etnických skupin. Etnologie se zabývá „kulturními jevy a projevy člověka v nejširším smyslu (lidstva) a srovnávacím studiem, zobecňující poznatky etnografie“ (Klimeš, 2010, s. 162). Zabývá se rozdíly a společnými rysy kultur a společností. Multikulturní výchova z těchto disciplín čerpá informace o etnikách a kulturách.

Sociologie

- Zabývá se společenskými skupinami. Úžeji zaměřená etnosociologie „zkoumá sociální aspekty etnik, národů a národnostních menšin“ (Průcha, 2001, s. 50).

Interkulturní psychologie

- „Popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj.“ (Průcha, 2007, s. 19).

Komparativní lingvistika a etnolingvistika

- Komparativní lingvistika objasňuje jazykovou variabilitu světa, jak se jazyk používá a k jakým účelům v různých kulturách. Etnolingvistika zkoumá vztah jazyka a etnik. (Průcha, 2001).

Pedagogika

- Jedná se o vědu o výchově a vzdělávání. Zabývá se prostředím, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání za působení mnoha determinantů (žáci, učitelé, učivo, škola apod.).

Mezinárodní právo

- „Je soubor právních norem, které upravují vztahy mezi státy, regulují i jejich vztahy k mezinárodním organizacím, vzájemné vztahy mezinárodních organizací a některé vztahy jednotlivců k státu. Normy mezinárodního práva upravují vztahy i dalším subjektům mezinárodního práva“ (Ondřej, 1998, s. 7 in Průcha, 2001, s. 62). V teorii a praxi multikulturní výchovy se jedná zejména o respektování práv národnostních menšin, nabývání státního občanství, ochrana uprchlíků apod.

2.4. Význam a cíle multikulturní výchovy

Význam

Význam multikulturní výchovy můžeme spatřit v mnoha oblastech. Místík (2000, online) do těchto oblastí zařazuje školu, fungování společnosti, atmosféru společnosti a politiku. Ve škole má multikulturní výchova význam při rozvoji multikulturního porozumění a jako předpoklad rovnocenného rozvoje všech dětí ve třídě. Pro fungování společnosti má význam v rozvoji aktivní a cílevědomé spolupráce a odstraňování předsudků. Atmosféru společnosti může multikulturní výchova ovlivnit v oblasti pocitu bezpečí, respektování druhých a vzájemným obohacováním. Pro politiku je multikulturní výchova významná pro odstraňování diskriminace, v boji proti rasismu a pro rovnost šancí pro všechny.

Vraťme se nyní k významu multikulturní výchovy ve škole. Žáci jsou jejím prostřednictvím připravováni na aspekty života společnosti, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí (Buránek, 2006, online). Pomáhá rozvíjet žádoucí, společností akceptované hodnoty, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální,

tolerantní a demokratické společnosti (Preisssová Krejčí, 2014). Podstatným význam má multikulturní výchova na změnu vzdělávacího systému v systém inkluzivní, ve kterém může každý člověk rozvinout svůj potenciál a je respektován takový, jaký je, bez ohledu na věk, jazyk, tělesné schopnosti, pohlaví, sexuální orientaci, kulturu apod. (Varianty, 2016, online).

V současnosti nabývá multikulturní výchova velkého významu, protože tento typ výchovy může ovlivnit postoj a chování k imigrantům a jiným národům (Vacek, Vrabcová, 2005, s. 65).

Cíle

Multikulturní vzdělávání je jedním z nástrojů k vytváření multikulturní společnosti, ve které jsou si všichni její členové rovni (Marádová, 2006). Cíle multikulturní výchovy by měly být vyjádřeny zejména ve změně v chování a měly by být objektivně měřitelné (Částková, 2014). Kocourek (2008) do cílů multikulturní výchovy zahrnuje předávání znalostí, dovedností (vzdělávání) a předávání společenských hodnot (výchova). Toto lze docílit předáváním informací o jiných kulturách, hledáním shod s vlastní kulturou, vedením k toleranci a proti rasismu, zprostředkovávat setkání členů různých kultur, podporovat sociální i kulturní identitu všech žáků.

Základním cílem „záměrného pedagogického působení na dítě, mládež a dospělé je, aby vychovávaný získal zejména postoje a přesvědčení, že příslušníci každé kultury mají přirozené právo na její existenci, uchování a další rozvoj.“ (Balvín, 2012, s. 34). Žák se učí poznávat jiné kulturní systémy, učí se považovat je za rovnocenné, učí se upevňovat vzájemné vztahy mezi sociokulturními skupinami a případně vzniklé problémy se učí řešit racionálně (Buryánek, 2002, online). Žáci jsou vedeni k dovednosti čelit projevům diskriminace a rasismu a k aktivnímu zapojování pro jejich potírání.

Obecným cílem „je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa“ (Nikolai, 2008, s. 11). Zároveň se snaží podporovat nestereotypní pohledy na členy společnosti.

Všechny uvedené cíle výstižně shrnuje Švingalová (2007). Ta chápe cíle multikulturní výchovy jako rozvíjení různých kompetencí, které zahrnují vědomosti, schopnosti, vlastnosti a dovednosti a zároveň se promítají do prožívání, chování i našeho jednání. Jedná se o kompetence osobnostní, sociální, občanské a interkulturní.

Osobnostní kompetence zahrnují respekt a úctu ke člověku a jeho jinakosti, chápání odlišnosti jako možnosti vzájemného obohacování, schopnost otevřenosti v poznávání jinakosti, získávání informací a vědomostí, rozvoj kritického myšlení (chápat, tolerovat odlišné zájmy názory, postoje, hodnoty, kriticky hodnotit mediální sdělení, odlišovat fakta od interpretací, vytvářet si vlastní názor a dokázat ho obhájit, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, diskriminace, opouštět své předsudky a negativní stereotypy vůči odlišnostem), dále se sem zahrnují postoje a názory, hodnoty a hodnotová orientace, schopnost empatie, schopnost senzitivity pro kulturní, etnickou náboženskou a sociální odlišnost. **Sociální kompetence** zahrnuje sociální schopnosti a dovednosti, při prosazování svých práv a respektování práv druhých, rozvoj kooperativních mezilidských vztahů. **Občanské kompetence** předpokládají dožadování se vlastních práv a svobod, respektování práv a svobod jiných, odmítání porušování lidské důstojnosti, útlatku. Ochrana a úcta k jiným tradicím, kulturnímu a historickému dědictví. Poslední **interkulturní kompetence** zahrnují pochopení a porozumění kulturním odlišnostem jiných sociokulturních skupin a tolerance vůči odlišnostem.

Průcha (2004, online) chápe interkulturní kompetence jako osvojení si takových znalostí a postojů, které by vedly k chápání kulturních specifík jiných etnických, náboženských a rasových skupin a k toleranci vůči odlišnostem.

Buryánek (2006, online) zmiňuje, že se rozvíjí i **kompetence komunikativní** – schopnost řešit problémy, kooperovat, nenechat se zmanipulovat, dokázat kriticky hodnotit sdělení druhých včetně sdělení médií.

„Občanská společnost a demokratický stát očekávají, že multikulturní výchova přispěje k lepšímu fungování státu a k plnému rozvinutí občanské společnosti“ (Mistík, 2000, online). Různorodost tak má být akceptována jako pozitivní a podnětná hodnota společnosti, nevyhnutelná podmínka zdravé společnosti.

V cílech multikulturní výchovy bychom však nikdy neměli zapomínat na osvojení si znalostí o své vlastní kultuře. Protože nemůžeme poznávat a pochopit kultury jiné, pokud nebudeme dobře znát tu svoji.

2.5. Obsah multikulturní výchovy

Obsah multikulturní výchovy lze chápat ze dvou hledisek. První se zaměřuje na předávání informací o menšinách a jiných kulturních skupinách. Přibližujeme si jím kulturu a životní styl, což nám pomáhá k jejich lepšímu pochopení. Druhý přístup se snaží na každou dílčí skutečnost dívat z pohledu majoritní společnosti, ale také z pohledu minoritní společnosti. Na události je tak nahlíženo z různých perspektiv. Mezi konkrétní témata multikulturní výchovy patří menšiny, jejich druhy a specifika, kultura, kulturní identita, národ, etnikum, migrace, integrace, diskriminace, sociální vyloučení, xenofobie, rasismus, vzájemný vztah mezi majoritní společností a menšinami apod. (Švingalová, 2007)). Dle Průchy (2004, online) musí patřit do obsahu multikulturní výchovy i srovnávání kultury a mentality vlastní etnické skupiny s kulturami a mentalitami jiných etnických skupin. Dále by do obsahu multikulturní výchovy měly patřit postoje k imigrantským skupinám a příprava na styk s cizinci v možném budoucím povolání.

Také Kocourek (2008) výstižně sepsal obsah multikulturní výchovy:

1. Charakteristiky různých kultur – popis kultury z hlediska prostředí, ve kterém vznikla a ve kterém se nachází a popis jednotlivých kulturních rysů (náboženství, jazyk, rozdíly).
2. Srovnávání kultur – co mají kultury společné, co odlišné, co od sebe přijímají, jak přispěly k rozvoji myšlenek.
3. Sledování proměn kultur a kulturní identity jedinců v důsledku jejich setkávání – vytváření osobní a kulturní identity, migrace a její pojetí a důvody, očekávání migrantů, kulturní šok, interkulturní setkávání a jeho důsledky, změna kulturní identity, tolerance vůči odlišnostem.
4. Vztahy mezi příslušníky různých kultur – postoje, které k sobě zaujímají (ignorance, xenofobní reakce, asimilace, diskriminace, ochrana lidských práv, integrace, participace, efektivní komunikace, tolerance).
5. Důsledky vztahů mezi příslušníky různých kultur – informace o předsudcích a stereotypch, sociálním vyloučení, rasismu, holocaustu, válečných konfliktech, legislativě EU, lidských právech, školách s vyučovacím jazykem menšiny, sčítání lidu, národní obrození, rozvojová pomoc.

6. Praktická studia – informace o migraci v České republice, postoje vůči jiným národnostem u nás a na Slovensku, integrace zdravotně postižených v Německu, multikulturní (interkulturní) výchova v České republice, multikulturalismus apod.
7. Multikulturalita a multikulturalismus – první důkazy o multikulturním soužití, názory na multikulturalitu v historii, klady a zápory multikulturního prostředí, multikulturalismus v politice, právu, ve vzdělávání, v jiných profesích, multikulturalismus a konflikty, pojetí multikulturalismu v různých kulturách.
8. Interkulturní výchova – cíle, metody, základní dokumenty, projekty u nás i ve světě.

Obsah multikulturní výchovy v rámci tematických okruhů průřezového tématu multikulturní výchova je definován také v kapitole 2.1.2.

Kapitola definovala multikulturní výchovu v dokumentech státní vzdělávací politiky, vysvětlila její pojetí, význam a cíle. Zabývala se také cílovou skupinou multikulturní výchovy a jejím obsahem. Avšak nejvýznamnějším prvkem multikulturní výchovy je učitel. Jen na něm záleží, zda bude multikulturní výchova úspěšná či ne, a proto se mu věnuje následující kapitola.

3. Učitel jako základní činitel výchovně vzdělávacího procesu

Kapitola se zabývá učitelem jako pedagogickým pracovníkem. Shrnuje požadavky na výkon pedagogické profese a žádané pedagogické dovednosti. Následně vymezuje specifika učitele multikulturní výchovy.

Učitel je, spolu s pedagogem v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelem, speciálním pedagogem, psychologem, pedagogem volného času, asistentem pedagoga, trenérem, vedoucím pedagogickým pracovníkem a metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně, pedagogickým pracovníkem. Dle zákona o pedagogických pracovnících §2 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. [...] Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, online). Předpokladem pro výkon povolání pedagogického pracovníka jsou zákonem stanovené způsobilosti a to způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Vzhledem k charakteru diplomové práce se práce dále zabývá pedagogickým pracovníkem – učitelem.

Učitel je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu (spolu s žákem a učivem) a ve výchovně vzdělávací soustavě má klíčovou úlohu. Je iniciátorem výchovně vzdělávacího procesu a nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost (Jůva, 1999). „Na něm do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání, podstatně se podílí na motivaci žáků k učení, na konkretizaci cílů, na volbě a obsahu vyučovací hodiny, na metodě, jíž se žáci učí vědomostem, dovednostem a návykům, i na utváření jejich postojů a životního způsobu, je významným činitelem při žakově učení“ (Pařízek, 1988, s. 5). Mimo to provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnostiku žáků, vybírá organizační formy, hodnotí dosažené výsledky žáků a

přizpůsobuje výchovně vzdělávací proces individuálním zvláštnostem žáků a vnějším vlivům, které výchovně vzdělávací proces ovlivňují (Jůva, 1999).

3.1. Vnitřní a vnější předpoklady výkonu pedagogické profese

Základním úkolem učitele je rozvoj osobnosti jeho žáků po všech jejich stránkách. Toto klade vysoké nároky, požadavky na výkon pedagogické profese. Učitel by měl být vybaven řadou vnitřních předpokladů pro její úspěšné vykonávání. Pařízek (1988) tyto vnitřní předpoklady nazývá způsobilostmi. Zařazuje sem způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a způsobilost motivační. Jednotlivé způsobilosti na sebe působí.

Odborná způsobilost zahrnuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky a je dána vzděláním učitele. Učitel na druhém stupni základní školy získává svoji kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném magisterském studijním programu. Vzdělání učitele tvoří tři základní složky – vzdělání všeobecné, odborné a pedagogické. Všeobecné vzdělání zahrnuje široký rozhled filosofický, politický, vědecký a kulturní. Odborné vzdělání je dáno hlubokým vzděláním v předmětu, na který se učitel orientuje. Pedagogické vzdělání zahrnuje znalosti z dějin pedagogiky, obecné pedagogiky, pedagogické psychologie apod. Průcha (2015) tyto složky nazval jako všeobecný základ, složka odborně-předmětová a pedagogicko-psychologická. Definuje také čtvrtou složku a to složku praktickou, tedy nácvik profesních dovedností.

Velmi významnou roli v odborné způsobilosti učitele hraje jeho další postgraduální vzdělávání (Jůva, 1999).

Výkonová způsobilost učitele zahrnuje fyzickou a psychickou zdatnost a odolnost vůči zátěži pedagogického povolání (Pařízek, 1988).

Osobnostní způsobilost zahrnuje požadavky na vlastnosti učitele, jeho vůli, charakter, sociální zralost a hodnotovou orientaci. Učitel by měl být rozhodný, cílevědomý, důsledný, extrovertní, empatický, emočně stabilní, inteligentní, trpělivý, důsledný, odpovědný za své žáky, měl by dokázat objektivně posuzovat situace, nést důsledky svého rozhodnutí a mít schopnost navazovat lidské vztahy. Měl by mít schopnost osobnostní sebereflexe (Pařízek, 1988).

Jůva (1999) považuje za významné tyto osobnostní rysy a charakter – tvořivost (neupadnout do stereotypu, inovace), zásadový morální postoj, pedagogický optimismus,

pedagogický takt (sebeovládání), pedagogický klid (trpělivost), pedagogické zaujetí (aktivní přístup k práci), hluboký přístup k žákům (poznat žáky, respektovat jejich individualitu) a přísnou spravedlnost (neprotěžovat, nenechat něco bez povšimnutí).

Společenská způsobilost předpokládá to, že učitel by měl mít kladný a empatický vztah k lidem, k dětem. Ve své výuce takový učitel využívá individuální přístup ke svým žákům a je schopen převzít zodpovědnost za osud svých žáků. Učitel by měl být životním příkladem pro své žáky (Pařízek, 1988).

Motivační způsobilost předpokládá, že pokud je učitel ke své práci motivovaný, podává vyšší výkony a má touhu se zlepšovat. Zpravidla se rozlišují dva základní přístupy v motivaci učitele. První přístup je založen na tom, že učitel je motivován věcně, tedy svým předmětem. Ve druhém přístupu je učitel motivován spíše osobnostně, tedy jeho primární zájem je o žáka (Janiš, Kraus, Vacek, 2004). Takto má svoji typologii učitele zaměřenou Caselmann. Učitele orientovaného na předmět nazval logotropem a učitele zaměřeného na žáka paidotropem. Tyto ještě rozdělil následovně:

- Filosoficky orientovaný logotrop – jeho cílem je vštípit žákům svůj světový názor. Názory a zkušenosti žáků příliš nerespektuje.
- Odborně-vědecky orientovaný logotrop – je zaměřen na svůj studijní předmět, dokáže žáky pro svůj předmět nadchnout, srozumitelně ho vysvětluje. Jeho nevýhodou je, že je příliš zaslepen pouze svým předmětem a přehlíží individuální zvláštností svých žáků.
- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – jeho cílem je pochopit osobnost každého žáka a podstatu svého působení vidí ve výchově. Jeho vztah k žákům je rodičovský, chápající a důvěrný. Ve výuce dbá na dodržování pořádku a disciplíny. Často se zabývá dětmi, na které ostatní rezignovali.
- Obecně psychologicky orientovaný paidotrop – utváří osobnost žáků, jeho výchovné cíle jsou všeobecnějšího charakteru (Kohoutek a kol., 1996).

Pracovní činnost učitele však není ovlivňována pouze těmito subjektivními determinanty. Působí na ni také determinanty objektivní, tedy vnější vlivy ekonomické, politické, kulturní, vlivy prostředí, společnost, společenská komunita, rodinné prostředí, pracovní činnost učitele, způsob a styl řízení školy, způsob vyučování, organizace práce učitele, vybavení pracoviště, hodnocení učitele apod. (Pařízek, 1988).

3.2. Pedagogické dovednosti

Úkolem učitele je „vyučovat a vzdělávat se, řídit tento proces, vychovávat celou třídu i každého jedince, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 31). K tomuto slouží pedagogické dovednosti. Pedagogické dovednosti jsou logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Jsou to „účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Nejobecněji řečeno je jejich základním úkolem co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Konkrétněji vyjádřeno se pedagogické dovednosti týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní“ (Kyriacou, 2008, s. 20). Důležitými prvky těchto dovedností jsou vědomosti (poznatky učitele v daném oboru, poznatky o žácích, kurikulu, vyučovacích metodách, faktorech, které ovlivňují vyučovací proces), rozhodování (před hodinou, během ní i po ní, je zaměřené na dosažení cílů) a činnost (chování učitele vedoucí k pomáhání učení žákům). Všechny dovednosti spolu souvisejí a ovlivňují se.

Seznam základních pedagogických dovedností

1. Plánování a příprava – zahrnuje výběr výukových metod, stanovení cílů, obsahů, materiálů, výstupů, ke kterým by žáci měli dospět a volbu prostředků k dosažení cílů. Učební hodina by měla navazovat na hodiny předešlé. Při plánování je třeba zohlednit, jaké cílové skupině bude učivo předáváno.

2. Realizace vyučovací jednotky – zapojení žáků do učební činnosti, formulování výkladu dle potřeb a úrovně žáků, kladení otevřených otázek, podpora vyjadřování názorů žáků, účelné využívání pomůcek.

3. Řízení vyučovací jednotky – řízení a organizace činností během výuky, aby žáci neztratili zájem a pozornost a aktivně se účastnili, sledování žáků, jejich pokroků, hladké přechody mezi činnostmi, v případě potřeby modifikování plánu.

4. Klima třídy – motivace žáků k vyučování, aktivní účasti, důvěrný vztah mezi učitelem a jeho žáky, poskytování zpětné vazby žákovi, vzhled učebny.

5. Kázeň – udržení pořádku, řešení nežádoucího chování, přiměřená autorita.

6. Hodnocení prospěchu žáků – během výuky i po ní, poskytování zpětné vazby, různé úkoly k hodnocení, příležitost žáků podílet se na hodnocení, hodnocení pro učitele

slouží k odhalení potíží, posouzení efektivnosti vyučování, posouzení, zda je vytvořený základ na který je možné stavět v dalších hodinách

7. Reflexe vlastní práce a evaluace – sebehodnocení, pracování na zlepšení své pedagogické práce, strategie zvládnání stresu (Kyriacou, 2008).

Pedagogické dovednosti jsou také nazývány pojmem klíčové kompetence.

3.3. Učitel multikulturní výchovy

V předchozím textu bylo uvedeno, že být učitelem není jednoduché. Učitel musí být vybaven řadou předpokladů (způsobilostí) a dovedností, aby mohl dobře své povolání vykonávat. Velmi důležité jsou vnitřní faktory, které se nedají při pedagogickém vzdělávání naučit (temperament, charakter, osobnostní vlastnosti učitele, motivační stránka, empatie apod.), ale také odborné znalosti (všeobecné vzdělání, odborně-předmětové, pedagogicko-psychologické a praktické). V současném školství se však učitelé musí zabývat novými oblastmi nad rámec předmětů, na které se primárně zaměřují. Jedná se zejména o výchovu svých žáků k evropanství, environmentální výchovu a multikulturní výchovu. Tyto oblasti předpokládají nové znalosti a dovednosti od učitelů, které uvedené výše doplňují. Proto je tato podkapitola věnována specifickým učitele multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova není samostatným předmětem. Je průřezovým tématem a to znamená, že se na její realizaci mohou podílet všichni učitelé ve škole. Někteří k tomuto tématu mají blízko, jiní se mu brání. V roce 2005 a 2007 realizovala Moree výzkum zaměřený na učitele multikulturní výchovy. Došlo ke zjištění, že učitelé, kteří měli významnou osobní zkušenost s různými kulturami, jež změnila jejich pohled, se realizace multikulturní výchovy nebáli a považovali ji v současném světě za důležitou. Skupina učitelů, která neměla tak intenzivní zkušenost považovala multikulturní výchovu za důležitou, ale ne natolik, aby ji zahrnovali do výuky nebo aby hledali způsoby, jak s žáky pracovat. Učitelé, kteří žádnou osobní zkušenost neměli, téma realizovali víceméně z nutnosti.

Dle osobní zkušenosti učitelů s odlišností rozdělila Moree (2008) učitele do tří kategorií:

1. Učitel misionář – má vlastní zkušenost s multikulturálním prostředím, cíleně zařazuje do výuky multikulturální výchovu, je zaměřen na motivaci žáků, rozvíjí kritické myšlení, je rozvážený.
2. Učitel údržbář – má multikulturální zkušenost, která jej přivedla k realizaci multikulturální výchovy, větší vliv na něj má ale časový tlak ve výuce a nejistota ve vyučovacích metodách.
3. Učitel úředník – nemá multikulturální zkušenost, má nízké individuální nasazení a jeho cíle jsou shodné s cíli v kurikulárních dokumentech.

Přístup učitele k multikulturální výchově a zároveň jeho zkušenost s odlišností, je ovlivněna dobou, ve které učitel sám vyrůstal. Například učitelé narození v letech 1944–1959 mají zkušenosti z okupace v roce 1968. Do škol byla zavedena ruština a politika zcela ovlivňovala obsah výuky. Učitelé narození v letech 1954–1969 mají zkušenost s tím, že vztah politické moci ovlivňoval profesní i osobní životy. Z tohoto důvodu byla jejich multikulturální zkušenost omezená až nemožná. Učitelé narození v letech 1964–1979 zažili politický převrat a konec totality. Setkávání s jinými kulturami se pro ně stávalo běžným. Učitelé narození v letech 1974–1989 své základní životní rozhodnutí mohli dělat bez politického nátlaku, mohli a mohou cestovat, studovat cizí jazyky, což se postupně stalo přirozenou součástí jejich i našeho života. Každá životní zkušenost přinese do výuky něco jiného, ovlivní volbu témat, metod výuky i jejich cílů. Proto je třeba při výuce své životní zkušenosti vhodně reflektovat (Moree, 2008).

Částková (2014) rozlišuje učitele multikulturální výchovy, dle jejich přístupu k její výuce, na aktivního a pozitivního, neutrálního a pasivního až negativního. Aktivní a pozitivní učitel se zajímá o problematiku multikulturální výchovy, samostatně se v této oblasti vzdělává, systematicky téma zařazuje do výuky a vytváří projekty zaměřené na multikulturální výchovu. K žákům přistupuje individuálně, podporuje jejich rozvoj. Aktivně se staví proti nesnášenlivosti a diskriminaci. Neutrální přístup se projevuje tak, že učitel se v problematice multikulturální výchovy orientuje, ale své znalosti dále nerozšiřuje. Multikulturální témata vyučuje nahodile, povrchně. Povinně si zpracuje, jinak se samostatně tématem nezabývá. Pasivní až negativní přístup znamená, že se učitel o tuto problematiku nezajímá, nezná ji. Její výuku nepovažuje za nutnou, neúčastní se

aktivně projektů zaměřených na multikulturní výchovu, témata do výuky zařazuje okrajově.

3.3.1. Vzdělávání učitelů v multikulturní problematice

Velmi významnou roli hraje množství zkušeností, které učitel má s odlišnými kulturami a jeho vědomosti o nich. Cílená příprava učitelů na multikulturní výchovu byla poprvé zařazena na vysoké škole v akademickém roce 1993/1994 na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (3. ročník oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol). Na dalších univerzitách se objevuje až v letech 2002–2004 (Částková, 2014). V roce 2002 byl zároveň proveden výzkum M. Cichou, který byl zaměřený na studenty vstupních a výstupních ročníků pedagogických fakult v Praze, Hradci Králové, Olomouci, a Ostravě. Zjišťován byl jejich postoj k příslušníkům některých ras, etnik, jejich vědomosti o nich a jak hodnotí potřebnost a kvalitu příprav proti rasismu. 95 % studentů považovalo cílenou přípravu na výchovu proti rasismu za potřebnou a nezbytnou, avšak 70 % studentů výstupních ročníků považovali svoji přípravu v tomto ohledu za nedostatečnou (Průcha 2011). V roce 2011 provedl Hladík výzkum zaměřený na multikulturní kompetence. Závěrem výzkumu bylo, že čím vyšší měli respondenti (studenti středních a vysokých škol) znalosti o odlišných kulturách, tím měli pozitivnější postoje k jiným etnikům (Průcha, 2011).

Začleňování profesní přípravy učitelů na výuku multikulturní výchovy je nezbytné, avšak předměty, které se zabývají multikulturní výchovou na vysokých školách, jsou nejčastěji povinně volitelné či volitelné (Sekerová, 2009). Velmi významnou roli hraje obsah multikulturní přípravy učitelů. Neměl by se zaměřovat pouze na kulturní odlišnosti, ale měl by se zaměřovat také na přípravu učitelů na výuku žáků jiného etnika (styly učení, specifika komunikace, sociálního styku) (Průcha, 2011). Učitel by se zároveň měl během své přípravy na povolání učitele osobnostně poznat. Rozvíjet by měl své sociální dovednosti – dokázat poskytnout pomoc, sociální oporu, navodit a vést rozhovor a aktivně naslouchat (Kořátková, 2009).

Významnou roli hraje další vzdělávání učitelů, jehož prostřednictvím si zvyšují svoji profesionalitu. „Další vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity vedoucí k udržení a zvýšení profesní zdatnosti a rozvoji osobních postojů. Celkově je možné charakterizovat tento proces jako celoživotní rozvíjení

profesních kompetencí navazující na pregraduální přípravu“ (Částková, 2014, s. 85). Další vzdělávání reaguje na aktuální celospolečenské potřeby, reflektuje nejnovější poznatky. Jeho realizátorem mohou být státní i nestátní instituce i soukromé osoby, Národní institut pro další vzdělávání, neziskové organizace (např. Člověk v tísni o.p.s. program Varianty, Multikulturní centrum Praha aj.) Avšak „mnoho projektů a programů pro učitele je zaměřeno zejména na praktické osvojení metod a strategií k zavádění multikulturních témat do vzdělávání na základních a středních školách. Jistě velmi potřebné, ale osvojování didaktických strategií bez adekvátního osvojení teoretických východisek znamená redukci problematiky multikulturní výchovy pouze na úzký okruh témat a pohledů na ně. V praxi se také setkáváme s určitou redukcí multikulturní problematiky buď jen na vztah majoritní české většiny k Romům, nebo na přílišnou orientaci na kognitivní složku multikulturních témat“ (Havlíková 2009, s. 122).

Vzdělávání učitelů zaměřené na multikulturní výchovu by mělo rozvíjet jejich interkulturní kompetence.

3.3.2. Interkulturní kompetence učitele multikulturní výchovy

Kompetence učitele, který se mimo svůj předmět zabývá multikulturní výchovou, jsou shodné s klíčovými kompetencemi (pedagogickými dovednostmi), které jsou uvedené v podkapitole 3.2. Nezbytnou součástí profesních kompetencí učitele je kompetence interkulturní. V tomto případě bude v kapitole užíván termín „interkulturní“, protože s termínem multikulturní kompetence, se v odborné literatuře můžeme setkat pouze výjimečně.

Interkulturní kompetence připravuje učitele multikulturní výchovy i ostatní učitele na pluralitní složení tříd a samotnou výuku multikulturní výchovy. Předpokladem jejího rozvoje je aby učitel považoval všechny kultury za rovnocenné (Hirschler-Horáková, Horák, 2009). „Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat, s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností, efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů“ (Průcha, 2010, s. 46). Interkulturní kompetence je tvořena teoretickými znalostmi z etnologie, psychologie, sociologie, multikulturní výchovy a didaktickými dovednostmi jako je používání didaktických postupů a

prostředků k tomu, aby objasnili žákům, jak se chovat k lidem jiného etnika, národa či rasy, jak s nimi komunikovat a respektovat jejich kulturních zvláštnosti. Zároveň interkulturně kompetentní učitel musí umět vycházet s žáky jiného etnika i s jejich rodiči (Průcha, 2011).

Hladík (2006) vymezuje interkulturní kompetence učitelů jako soubor znalostí, dovedností a postojů. Znalosti by měl mít absolvent učitelství v oblasti lidských práv, specifik národnostních a etnických menšin, měl by se umět orientovat ve vhodných metodách a formách výuky. Dovednosti, které by učitel měl mít, se týkají správně vybraného tématu a jeho zpracování a předložení žákům, práce s žákem z jiného sociokulturního prostředí, dokázat řešit konflikty klidně, propojovat poznatky z multikulturní výchovy s jinými předměty. V rámci postojů by měl učitel dokázat respektovat odlišnost, uvědomovat si potřebu dodržování lidských práv a vystupovat proti projevům intolerance (Částková, 2014).

Interkulturní kompetence je dle Hirschler-Horákové a Horáka (2009) složena z dílčích klíčových předpokladů – schopnosti empatie, znalosti cizích jazyků a znalosti kulturních významů. Byram (1997) zdůrazňuje, že jedna z dílčí částí interkulturní kompetence je kompetence jazyková. Tato kompetence v sobě zahrnuje schopnost porozumět sdělení druhých, umět se doptávat, schopnost smysluplně se vyjadřovat, porozumět psanému textu, mít povědomí o různých způsobech komunikace v různých prostředích, porozumět jazyku v kontextu dané kultury, schopnost interakce s druhými, empatie, zvládání sociálních situací. Toto zdůrazňuje zejména u učitelů cizích jazyků. Lázár (2007) navíc zdůrazňuje, že pokud se učitel učí cizí jazyky, měl by se zároveň učit i o kultuře, ve které se daný jazyk používá. Učitelé jsou tak vedeni k rozvoji respektu, toleranci, empatii, zvědavosti a otevřenosti lidem odlišné kultury.

Mistrík, (2000, online) výstižně shrnuje interkulturně kompetentního učitele. Interkulturně kompetentní učitel je podle něj ten, který:

- a) „umí a je schopný kriticky vnímat a vyhodnocovat kulturní výměnu a mezikulturní komunikaci, jako i zprostředkovat tuto reflexi žákům;
- b) umí a dokáže podporovat mezikulturní porozumění u svých žáků;
- c) je schopný a umí u dětí rozvíjet schopnosti pro chápání a interpretaci znaků, projevů a významů jiných kultur v kulturních artefaktech a v komunikaci druhých lidí;
- d) je schopný zprostředkovat kontakty různých kultur ve třídě.“

S interkulturní kompetencí úzce souvisí interkulturní senzitivita. Interkulturně senzitivní učitel si uvědomuje, že názory, hodnoty, zvyky a rituály druhých se mohou lišit a že je to v pořádku. Dokáže připustit, že jeho pohled na věc je jedním z mnoha (Moree, 2008).

Morvayová, Moree (2009, s. 24) zmiňují další tři oblasti, ve kterých je nutné, aby si učitel multikulturní výchovy zvyšoval kompetence. Patří sem schopnost pracovat s dětmi z jiného sociokulturního prostředí, schopnost naplňovat jejich potřeby a schopnost zařazovat průřezové téma do každodenních činností s žáky na základě osobnostního přístupu.

3.3.3. Standardy učitele multikulturní výchovy

Podobně, jako Pařízek (1988, viz podkapitola 3.1.) specifikuje vnitřní způsobilosti k výkonu pedagogické profese, stanovuje Mistrík (2000, online) standardy. Standardy specifikují to, co by měl učitel znát a umět při výuce multikulturní výchovy. Standardy se rozdělují do třech skupin – standardy obsahové, výkonové a standardy osobnostní.

Obsahové standardy vymezují, co vše by měl učitel multikulturní výchovy znát – kulturu svého regionu a svého národu i kultury odlišné, měl by znát pojmy týkající se multikulturní výchovy a měl by mít všeobecné znalosti z mnoha disciplín. Pro úspěšnou realizaci multikulturní výchovy je nezbytné, aby učitel měl znalosti z interkulturní psychologie. V edukaci může interkulturní psychologie objasňovat interkulturní rozdíly ve výchově rodičů (různé postoje ke vzdělávání, škole a učitelům), interkulturní rozdíly mezi učiteli, problémy při vzdělávání dětí z etnických a rasových menšin, problémy při vzdělávání dětí uprchlíků, azylantů a imigrantů a etnické, rasové, náboženské stereotypy a předsudky a jejich ovlivňování edukací (Průcha, 2007).

Výkonové standardy specifikují schopnosti a dovednosti učitele. Do *schopností* zařazuje Mistrík (2000, online) schopnost prezentace vlastní kultury, empatie vůči odlišnosti, respektování individuálních zvláštností a ovládání různých pedagogických metod. Velmi významná je v multikulturní výchově schopnost interkulturní komunikace. Ta se každodenně realizuje nejen ve vzdělávání, ale také při různých pracovních, obchodních, turistických a jiných kontaktech. Interkulturní komunikace jsou „procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou

komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“ (Průcha, 2010, s. 16). Ve škole je interkulturní komunikace významná v souvislosti se vzděláváním dětí imigrantů, žáků z etnických minorit a při začleňování multikulturní výchovy do vzdělávání. Prakticky se ve škole uplatňuje v oblasti komunikace mezi učiteli a žáky, mezi žáky většinové společnosti a žáky cizinci nebo menšinového etnika a mezi učiteli a pracovníky škol a rodiči cizinců nebo žáků jiného etnika (Průcha, 2001). Významnou roli zde hraje míra kulturní odlišnosti žáků od naší kultury a stupeň ovládnutí českého jazyka. Žáci jiné kultury se musí přizpůsobovat kulturním specifickým komunikace na našich školách, které jsou často odlišné od školní komunikace v zemích, ze kterých pocházejí (Průcha, 2010). Učitelé musí takového žáka respektovat a vést ostatní žáky ke vstřícnému a tolerantnímu chování. Učitelé by měli schopnost interkulturní komunikace rozvíjet také u svých žáků. Předpokladem toho je to, že sami tuto schopnost mají. Osvojení schopnosti interkulturní komunikace probíhá ve třech fázích. Nejprve si musíme uvědomit, že máme nějakou kulturu, která je daná tím, jak jsme byli vychováváni a uvědomit si, že takto to mají i lidé odlišné kultury. Další fází je osvojení si znalostí. Pokud totiž chceme být ve styku s jinými kulturami, musíme o nich něco vědět. Třetí fází je osvojení si dovedností. Ty jsou „dány uvědoměním, znalostmi a praxí. Musíme rozpoznat a používat symboly druhé kultury, uznat její hrdiny, provádět její rituály a prožít uspokojení z toho, že dokážeme s novým prostředím vycházet a že dokážeme zvládnout, nejdříve jednoduché, později složitější, problémy života mezi druhými lidmi“ (Hofstede, Jan Hofstede, 2007, s. 269). *Dovednosti* učitele multikulturní výchovy by měly být tyto: komunikační, schopnost kritického myšlení, dokázat řešit konflikty, jazykové dovednosti, používání různých způsobů hodnocení na konci výuky, a umět si vytvořit výukové materiály.

Osobnostní standardy stanovují vlastnosti, které by měl učitel multikulturní výchovy mít – vstřícnost k různorodosti lidí, pozitivní hodnocení lidské společnosti a její kultury, schopnost sebereflexe, odmítání útlaku a diskriminace, respekt k principům demokracie (Mistrík, 2000 online). Osobnost učitele multikulturní výchovy a multikulturní třídy klade vysoké nároky na psychickou odolnost, adaptabilitu, flexibilitu, kreativitu, morální bezúhonnost, hodnotovou orientaci, schopnost operativního řešení situací.

Desatero učitele

Na konci této kapitoly je uvedeno desatero učitele, které shrnuje základní požadavky na úspěšný výkon výchovně vzdělávací činnosti učitele, a které by měl dodržovat každý učitel a zejména učitelé multikulturní výchovy.

1. „Odlišnost/stejnost – každé dítě se něčím odlišuje od ostatních a já nepovažuji odlišnosti za nedostatky nebo překážky. Respektuji individuální rozdíly a jsem schopen/á vyhledat to, co mají stejného, společného nebo podobného. Rozvíjím a podrobuji vědomí identity každého dítěte. Vedu děti k respektování odlišností a k nalézání stejnosti.
2. Komunikace – podporuji a rozvíjím komunikaci mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a mnou, popřípadě mezi rodiči dětí a mnou, potažmo školou.
3. Předsudky – snažím se odbourat negativní předsudky a nechovám se na základě předsudků a stereotypů.
4. Upřednostňuji otevřené učení – smích, humor, emoce, dobrá nálada, zdravá rušnost, možnost vybrat si pracovní místo patří do mé třídy.
5. Názory – jsem schopen/á přijímat a vyslyšet názory dětí a to nejen v hodinách. Umím před dětmi obhájit svůj názor a podat argumenty. Snažím se vhodně názory dětí usměrňovat a podporovat vyjadřování názorů mezi dětmi navzájem.
6. Bezpečí – dělám vše proto, aby se děti ve třídě cítily bezpečně po všech stránkách. Poznám známky nenávisti, intolerance, diskriminace, rasismu. Myslím, že jsem schopen/á čelit těmto projevům.
7. Znalosti – disponuji znalostmi o jednotlivých žácích (sociokulturní zázemí, rodina, handicap...), získávám informace o odlišných sociokulturních skupinách, orientuji se v základních interkulturních pojmech a dokáži je používat.
8. Prostor – poskytuji každému dítěti dostatečný prostor pro vyjádření a vedu k tomuto přístupu i děti mezi sebou, jsem dětem k dispozici pro soukromá sdělení a vyjádření.
9. Samostatnost/spolupráce – vedu děti k samostatnosti, k individuálnímu vyhledávání a ověřování informací a také ke skupinové, partnerské i celo třídní spolupráci.
10. Práva – znám, respektuji a dodržuji práva každého dítěte.“

(Beránková, Mrázová, 2008, s. 15–16)

4. Realizace multikulturní výchovy

Čtvrtá kapitola se věnuje popisu přípravy na vyučování multikulturní výchovy, popisu praktické realizace multikulturních témat ve výuce žáků a jejímu hodnocení. Vymezuje základní problémy, se kterými se učitel setkává při její realizaci. Prostor věnuje také učebnicím občanské výchovy a projektovým knihám, které jsou na multikulturní výchovu zaměřené.

Úspěšnost výuky multikulturní výchovy je ovlivněna řadou faktorů. Mezi tyto faktory patří škola (školní politika, otevřenost pro rozmanitost, zaměstnanci, spolupráce s rodiči, pohled a názor ředitele školy na multikulturní výchovu), učitel (jeho osobnost, znalosti, dovednosti, přístup k multikulturní výchově apod. viz kapitola 3.), žáci (viz kapitola 2.2.) a formální a skryté kurikulum.

Velice významná je příprava na hodinu multikulturní výchovy a způsob její realizace.

4.1. Příprava na výuku multikulturní výchovy

Významnými faktory ve výuce multikulturní výchovy jsou znalosti, názory, postoje, pojetí předmětu a přijetí filosofie multikulturní výchovy učitelem. „Východím bodem je vlastní osobnostně sociální rozvoj učitele, který na základě svého sebepoznání a sebekritického zhodnocení postoje k odlišnosti, k vlastním předsudkům a stereotypům je ochoten ke změně vlastního myšlení“ (Hrachovcová, 2007, s. 56).

Před samotnou výukou se učitel musí zamyslet nad tím, jestli má nějaké zkušenosti v práci se třídou jako sociální skupinou, zda se zajímá o klima třídy, zná žáky a jejich specifika, zda jsou mu blízké interaktivní formy práce s žáky, zda umí udržet ve třídě kázeň mimo frontální výuku, jestli je seznámen se vzdělávacím programem a jestli se orientuje v základních pojmech multikulturní výchovy (Tollarová, Hradečná, Špírková a kol., 2013). K tomuto mohou pomoci otázky, které by si měl každý pedagog položit a promyslet, než začne témata multikulturní výchovy do výuky zařazovat. Mezi tyto patří:

1. „V jakém školním prostředí integruji multikulturní výchovu do vzdělávání a výchovy?“
2. Co je podstatou multikulturalismu, jaká jsou východiska multikulturní výchovy, jak jsem na její realizaci připraven – připravena po stránce odborné, ale i osobní?

3. Jak a nakolik jsou žáci zvyklí na to, že jsou různí, že je někdo odlišný?
4. Jaká témata multikulturní výchovy jsou pro žáky naší školy aktuálnější?
5. Se kterými předsudky se ve škole a jejím okolí můžeme nejčastěji setkat a jak proti nim postupovat?
6. Mám zůstat vždy objektivní, nebo mohu prezentovat svůj osobní postoj?
7. Které konkrétní znalosti a dovednosti pomohou žákům ke zvládnutí složitých situací, do nichž se v reálném životě mohou dostat?
8. Jak mohu pomoci žákům rozvíjet pozitivní přístup k probíraným problémům?“

(Havlíková 2009, s. 123–124)

Po zodpovězení těchto základních otázek se musí učitel na výuku multikulturní výchovy dostatečně připravit. Jeho příprava by měla zahrnovat přípravu třídy, přípravu žáků a přípravu vybraného tématu.

Příprava žáků spočívá v tom, naučit je základní návyky práce ve skupině. Multikulturní výchova předpokládá spolupráci a kooperaci, kterou se žáci učí právě při skupinové práci. Žáci by měli dokázat dodržovat stanovená pravidla, naslouchat si, společně řešit problémy, poradit si s konflikty, které mohou při skupinové práci vzniknout (Tollarová, Hradečná, Špírková a kol. 2013).

Příprava třídy zahrnuje vytvoření příznivého klimatu. Dobré je např. zrušit tradiční sezení v lavicích.

Příprava tématu je plně v kompetenci učitele. Doporučuje se začít s tématy, které jsou učiteli blízké a dobře jim rozumí. Učitel by si měl být schopen odpovědět, proč právě jeho vybrané téma je důležité. Po vybrání základního tématu vybírá učitel obsah hodiny, který se snaží propojit s právě probíranými tématy v jiných předmětech. Téma i konkrétní obsah hodiny musí být v souladu s cílovou skupinou, které bude téma prezentováno (jaké mají dosavadní zkušenosti a jak nové poznatky využijí v životě) (Dlouhá, 2002, online). Po volbě obsahu si učitel stanovuje výukové cíle a volí si organizační formy a metody výuky.

4.2. Výuka multikulturní výchovy

Učitel v rámci multikulturní výchovy seznamuje žáky s teoretickými východisky jednotlivých témat a pojmy, které při tom používá, měl by je žákům osvětlit z pohledu různých kultur. Zároveň by se žáci měli dozvědět, jak se kultury navzájem ovlivňují (např. prostřednictvím dovozu nebo náboženství). Samotnému obsahu se diplomová práce věnuje v kapitole 2.5. Významnou roli ve výuce hraje jazyk a neverbální komunikace učitele. To je významné vzhledem k výuce žáků odlišné kultury, žáků, které mají odlišný mateřský jazyk a výuce žáků majoritní společnosti, protože informace, které žáci od učitele získávají, jsou do jisté míry ovlivněny osobním postojem učitele k tématu. Ten se může projevit ve volbě slov, tónu hlasu, gestech, slovech apod. Proto, pokud učitel s výukou multikulturní výchovy vnitřně nesouhlasí, projeví se to v jeho projevu a jeho působení tak nebude pro žáky přínosem (Částková, 2014).

Výuka multikulturní výuky by měla být interaktivní. Předpokládá tedy aktivní účast všech žáků. Učitel by se měl během výuky zajímat o povědomí žáků, které mají o odlišných kulturách a o zkušenosti žáků s nimi. Případné negativní zkušenosti by žákům neměl vyvracet, musí je však učit oprostít se od paušalizace. Proto musí dát svým žákům možnost poznat druhé a získat jejich vlastní zkušenost. Ve výuce může k tomuto účelu například využít žáka odlišné kultury. Učitel však musí myslet na to, že daný žák nemusí být reprezentativním příkladem kultury, protože některé tradice může a jiné nemusí dodržovat. Praktické aktivity, kterých se žáci během výuky účastní, jim musí být srozumitelně zadány a vysvětleny. Tím, že žákům učitel vysvětlí smysl zamýšlených aktivit, je motivuje k činnosti. Během aktivit učitel zaměřuje svou pozornost na současné dění ve třídě. Žáky však neposuzuje, je pro ně podpůrným systémem, partnerem při zkoumání. „V průběhu aktivit je jeho úkolem monitorovat jejich průběh, podněcovat diskuzi a především provádět reflexi aktivit, ale hlavní úloha je na žácích“ (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol., 2013, s.33).

V praxi se při výuce multikulturní výchovy zpravidla uplatňují dva různé přístupy.

Přístupy k výuce multikulturní výchovy

Přístupy k výuce multikulturní výchovy rozlišujeme dva. První je kulturně-standartní přístup. „Vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytváří rozdíly a zapřičiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro

zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat“ (Látalová, 2008, s. 23). Kulturně-standartní přístup se tedy snaží o to, aby žáci získali znalosti o jiných kulturách. Jeho nevýhodou je až přílišné zdůrazňování rozdílů mezi kulturami, což může být kontraproduktivní. Proto se v současné době prosazuje užívání druhého přístupu tj. přístupu transkulturního. „Transkulturní přístup namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách hranicích mezi odlišností každého z nás. Kdy mohu o někom jiném říci, že je „jiný“ nebo že patří do nějaké „jiné“ skupiny? Jaký vliv má pohlaví, sociální prostředí, etnická nebo národní příslušnost či náboženská víra? A jsou některé kategorie důležitější než jiné“ (Látalová, 2008, s. 26)? Tento přístup se tedy více zaměřuje na zkušenosti jednotlivců.

V současné praxi se uplatňují oba přístupy, přestože je doporučován spíše přístup transkulturní. Oba přístupy je možné realizovat prostřednictvím organizačních forem a výukových metod za dodržení didaktických zásad. Jelikož je dodržování didaktických zásad a znalost organizačních forem a výukových metod pro multikulturní výchovu velmi důležitá, věnuje se jim diplomová práce hlouběji.

4.2.1. Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou „teze nebo pravidla, která shrnují osvědčené zkušenosti lidstva s efektivním vyučováním a mají pro školní edukaci univerzální charakter, tj. jsou platné pro vyučování různých předmětů a témat v různých zemích atd.“ (Průcha, 2015, s. 108). Do didaktických zásad patří tyto zásady:

- Zásada přiměřenosti – veškeré cíle, obsah, formy a metody vzdělávání musí odpovídat vývojové úrovni žáků.
- Zásada uvědomělosti – žák musí chápat, proč se něco učí a jaký to má smysl.
- Zásada postupnosti – ve výuce učitel musí postupovat od jednoduchého, známého ke složitějšímu, neznámému.
- Zásada systematičnosti – výuka žáků by měla probíhat v logicky uspořádaném systému.
- Zásada názornosti – učivo, které je prezentované žákům by mělo být prezentováno názorně.
- Zásada aktivity – aktivní zapojování žáků do výuky.

- Zásada spojení teorie s praxí – to, co si žáci vědomostně osvojují, by se mělo propojit s praxí. To pomáhá k lepšímu zapamatování.
- Zásada individuálního přístupu k žákům – učitel by měl respektovat individuální zvláštnosti svých žáků.

(Průcha, 2015)

Didaktické zásady v multikulturní výchově vycházejí ze základních uvedených. Buryánek (2002, s. 48, online) je shrnuje následovně:

- vytváření tvůrčí atmosféry ve třídě při fungující důvěře a spolupráci;
- témata aktuální a přitažlivá;
- poukazovat na příklady z okolí žáků;
- začínat se známým, s čím mají žáci zkušenosti;
- stručné, jasné a konkrétní zadávání úkolů;
- prostor k sebevyjadřování žáků;
- práce s problémem.

Částková (2014) uvádí zásadu komplexního rozvoje osobnosti žáka, tvůrčí a přátelské atmosféry, práci s konfliktem a reflexi průběhu hodiny.

4.2.2. Organizační formy

Organizační formy tvoří jeden ze základních prvků vyučovacího procesu. „Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy vyučování konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků“ (Vonková, 2007, s. 173).

Organizační formy definují autoři různě. Mareš, Krivohlavý (1995) rozděluje organizační metody na tři základní – hromadné vyučování, skupinové vyučování a individualizované vyučování.

Vonková (2007) rozděluje organizační metody dle dvou základních hledisek, které společně tvoří jednotu a objevují se v každém vyučovacím procesu:

- a) hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce;
- b) hledisko časové a prostorové organizace vyučování.

Hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve třídě zahrnuje vyučování *frontální, tj. hromadné*. Tato organizační forma je ve vyučování nejběžnější, učitel předává informace velké skupině žáků. Žáci jsou spíše pasivní, avšak komunikace učitele s jednotlivými žáky není vyloučena. Dalším organizační formou je *individuální forma*. Tato metoda je nejstarším typem organizačních forem (Mareš, Křivohlaví, 1995). Učitel zde pracuje s jednotlivcem či malou skupinou žáků, přičemž spolu komunikují všichni navzájem. *Individualizovaná forma* vyučování je založena na tom, že učitel vyučování přímo neřídí. Žáci pracují samostatně podle svého tempa. Další formou je *párové a skupinové vyučování*. Skupina v něm řeší zadané úkoly a učitel je společně hodnotí. Skupinová organizační forma je základem pro kooperativní učení. To je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů.

Hledisko časové je založeno na časovém rozvrhu vyučování, délce a struktuře vyučovací hodiny, rozvržení školního roku, měsíců, týdnů a dnů. Hledisko prostorové organizace vyučování je založeno na tom, kde výuka probíhá – třídy, specializované učebny, mimoškolní prostředí (Vonková, 2007).

Je plně v kompetenci učitele, kterou organizační formu zvolí. Vždy by měl ale vzít v úvahu další prvky vyučovacího procesu – cíle, učivo, vyučovací metody, učební pomůcky, možnosti své i svých žáků. Především by měly být voleny takové formy vyučování, ve kterých se žáci aktivně zapojují. Doporučovanými formami jsou individuální výuka, párová a skupinová výuka, kooperativní výuka a projektová výuka (Beránková, Mrázová, 2008). Nedoporučuje se využívat pouze a jedině frontální výuku protože „jedním z neblahých výsledků frontální výuky založené na výkonu je netolerance a xenofobie, v níž vyvěrá nedůvěra, strach či nenávisť vůči cizímu a odlišnému“ (Hrachovcová, 2007, s. 39), což je samozřejmě pro multikulturní výchovu kontraproduktivní.

4.2.3. Výukové metody

Pojem metoda pochází z řec. *methodos*, což znamená cesta k něčemu, postup k cíli. „V didaktické rovině lze pod pojmem vyučovací metoda chápat specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělávací profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“ (Vališová, Kasíková a kol. 2007,

s. 189). Jejich funkcí je zprostředkovat žákům vědomosti a dovednosti, aktivizovat je a rozvíjet jejich komunikační schopnosti (Maňák, Švec, 2003).

Klasifikací výukových metod existuje celá řada. V diplomové práci je použita základní klasifikace dle pramenu poznání a typu poznatků dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007). Metody se dle této klasifikace dělí na metody slovní, názorně demonstrační a metody praktické. Metody slovní se rozdělují na metody monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž), dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace), metodu písemných prací a metodu práce s učebnicí, knihou a textem. Metody názorně demonstrační zahrnují metody pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností, projekci statickou a dynamickou. Metody praktické zahrnují nácvik pohybových a praktických dovedností, laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Volba správné metody v multikulturní výchově musí vycházet z logiky věci. Ta je podmíněna mnoha faktory – cílem, kterého chceme dosáhnout, individuálními zvláštnostmi žáků, osobností učitele, organizační formou vyučování, charakterem vyučovacího předmětu a také vnějšími podmínkami vyučování (místní a časové) (Maňák, Švec, 2003, Vališová, Kasíková a kol., 2007).

„Společným jmenovatelem při aplikaci všech metod multikulturní výchovy by mělo být dodržování zásad pedagogického konstruktivismu, uplatňování interaktivní výuky a přístupu, kooperace, kritického myšlení, zdvořilosti (slušnosti), efektivní komunikace, konstruktivní diskuze a spolupráce. Žák a student musí mít možnost aktivně si utvářet schopnosti, vědomosti, dovednosti a postoje“ (Švingalová, 2007, s. 71). Metody v multikulturní výchově by měly dát prostor k vyjádření postojů a názorů žáků, ke komunikaci mezi sebou navzájem a možnosti ptát se a vyjádřit možný nesouhlas (Beránková, Mrázová, 2008).

Švingalová (2007) řadí mezi základní metody multikulturní výchovy přednášku, jejíž výhodou je velký obsah informací, které jsou předávány žákům, avšak žáci jsou spíše pasivní, diskusní metody, které umožňují vyjádření postoje, názoru a rozvíjejí schopnost argumentace, brainstorming, problémovou metodu, výuku s prvky zážitkové pedagogiky, ve které se klade důraz na osobní zkušenost a uvažování nad ní a výuku ke kritickému myšlení. Výuka ke kritickému myšlení není metodou jako takovou. Je spíše kompetencí, kterou se učitel snaží vytvořit. Pro její rozvoj se využívá kritická analýza textů či tzv. třífázový model vyučovací jednotky. Ten respektuje mechanismy přirozeného učení, kdy aktivně objevujeme. Vyučovací hodina je rozdělena do 3 fází – evokace, uvědomění si

významu a reflexe. V první fázi se žáci zamýšlí na tím, co o daném problému vědí a co by se chtěli dozvědět. Ve fázi uvědomění získávají studenti nové poznatky a ty si ověřují s tím, co o dané problematice věděli, propojují si nové informace s poznatky nashromážděnými v evokaci. V poslední fázi hodiny probírají žáci své poznání v diskusi, rozebírají sporné body a vztahují význam i k jiným oblastem zájmu.

Částková (2014, s. 46) do nejčastěji používaných metod dále řadí didaktické hry, simulační hry, dramatizaci, besedy, diskuzi, skupinovou práci, badatelské metody, práci s textem, využití videonahrávek, pracovních listů a pozorování. Beránková, Mrázová (2008) doporučují, mimo již zmíněné metody, práci s obrazovým materiálem, rozhovor, terénní zápisky a analýzu shromážděného materiálu. Zajímavou metodou je vytvoření multikulturního kalendáře – tedy kdy a co kdo slaví. Prostřednictvím tohoto kalendáře mohou žáci komparovat, co mají jednotlivé kultury společné a co rozdílné, z čeho vycházejí (Inkluzivní škola, online).

Jak již ze zmíněných doporučených metod několika vybraných autorů vyplývá, výuka multikulturní výchovy by měla být interaktivní, tj. měly by být voleny především takové výukové metody, které jsou spojeny s vlastní aktivitou (Mistrík, 2000, Dlouhá, 2002 online, Buryánek, 2002, online, Částková, 2014). Ty umožňují reflexi, sebereflexi a aktivní zapojení všech žáků ve třídě. Při získávání vědomostí je důležitý vlastní zážitek, který umožní žákům získat chybějící zkušenosti a zároveň pomůže si problematiku lépe zapamatovat. Interaktivní formy práce však spoléhají na to, že je žák ochoten komunikovat o svých zážitcích, a také na schopnosti pedagoga vytvořit prostředí, ve kterém jsou žáci otevření a vzájemně si důvěřují (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol., 2013).

Do interaktivních forem řadíme zážitkovou pedagogiku, která pomáhá ke zvnitřnění poznatků a změnu postojů, sociálně psychologické hry umožňující navodit různé zážitky, multimédia a filmové ukázky – filmy, dokumenty, často se využívá jako motivace, využití ICT pomůcek – internet, práce s webem, audiovizuální pomůcky, problémové metody – vyřešení praktického problému, využití brainstormingu, případové studie, žák se tak učí formulovat a prosazovat své názory, respektovat odlišné názory, situační hry – reagují na aktuální potřeby žáků, hraní rolí – získání vlastního prožitku ze situace, vzájemná komunikace, hledání řešení, výtvarné techniky – výroba atributů k zemím, vyjádření pocitů, názorů, zábavné kvízy – osmisměrky, tajenky (Tollarová, Hradeční, Špirková a kol., 2013). Využívání her je dobré k rozvíjení rozumu, citů, tvořivosti a fantazie. Hry mohou člověka ovlivnit i v mravní sféře. Hrou „můžeme

člověka připravovat na řešení situací reálných a pomáhat mu s vyrovnáváním se s životní realitou v rychle se měnících podmínkách z hlediska etnického (naplnění důstojnosti a smyslu života)“ (Balvín, 2012, s. 86).

Výukové metody se během výuky různě kombinují a mění. Žádná metoda není špatná, pokud je dobře provedená, na každé se dá najít něco zajímavého. Základem je, aby se pedagog v metodě cítil dobře. Pokud nechce nějakou metodu používat, je lepší, když ji nepoužije, protože by se mohla minout účinkem (Moree, 2008). Přesto by měl každý učitel myslet na to, že v multikulturní výchově je důležitá diskuze nad tématy, ne vnučování dogma. Totiž „vzdělávací proces, který má ambici prosazovat hodnoty tolerance, respektu a solidarity, se mine účinkem, pokud bude prosazován autoritativními metodami“ (Buryánek, 2002, s. 18, online).

4.3. Hodnocení, reflexe hodiny

Žáci na konci výchovně vzdělávací činnosti provádějí reflexi aktivit. „Během reflexe by žáci měli popsat a zhodnotit svůj zážitek, seznámit s ním ostatní účastníky a vyslechnout jejich zážitky. Žáci by měli mít dostatečný prostor pro vyjádření svých pocitů a názorů, stejně jako by v ostatních částech interaktivních aktivit mělo být vytvořeno bezpečné prostředí, ve kterém žáci nebudou mít strach z výsměchu či špatné známky“ (Tollarová, Hradečná, Špírková a kol., 2013, s. 39). Je mnoho způsobů, jak realizovat reflexi, např. prostřednictvím diskuze, písemným vyjádřením nebo neverbálním vyjádřením (gesty, smajlíky). Učitel během reflexe působí jako facilitátor diskuze, tvoří otevřené otázky. Na konci aktivit učitel shrne prožitky žáků a poznatky, ke kterým dospěli. Na konci výuky by měli žáci mít osvojené základní pojmy multikulturní terminologie. Také by měli dojít k výsledku, že každý z nás má svoji kulturu a nemůžeme kulturu druhých odsuzovat. Dojít k pochopení, že nemusíme s chováním druhých souhlasit, ale musíme ho dokázat tolerovat (Hrachovcová, 2007).

Samotnému hodnocení je třeba věnovat dostatek času. Pro hodnocení žáků je důležité sledovat průběh činností a individuální růst každého žáka (Částková, 2014). Učitel musí rozlišovat mezi hodnocením studenta jako osoby a jeho názorů a chování. (Buryánek, 2005) Také musí brát v úvahu problémy, které mohou mít děti v důsledku socio-kulturního prostředí, ze kterého pocházejí (Moree, 2008).

Významná je na konci také sebereflexe a sebehodnocení učitele. Při něm pedagog hodnotí, do jaké míry byly splněny stanovené výchovně-vzdělávací cíle, kontroluje funkčnost zvolených organizačních forem a výukových metod a stanovuje si plán pro příští vyučovací hodinu.

4.4. Problémy ve výuce

V realizaci multikulturní výchovy se mohou objevit některé problémy, které mohou mít závažný dopad na její průběh a výstup. Na straně učitele se jedná zejména o jejich nedostatečnou přípravu na výuku multikulturní výchovy a ochotu ji vyučovat. Učitelé často odsouvají problematiku multikulturní výchovy ze školy a spoléhají na to, že školu zastoupí v tomto ohledu rodiče. Sekerová provedla v roce 2005 výzkum v 10 školách v ČR. Zjistila, že 52 % učitelů multikulturní výchovu neprovádí a velká část na ni nebyla během svého studia připravována (Průcha, 2011). Banks (2010) upozorňuje také na fakt, že mnoho učitelů chápe multikulturní výchovu pouze jako předávání znalostí o etniku, rase nebo kultuře jiných. Učitelé nehumanitních předmětů nechápou, proč by měli multikulturní výchovu zařazovat a „přehazují“ ji na učitele humanitních předmětů. Proto je podstatné, aby multikulturní výchovu učitelé pochopili v širších souvislostech a mohli se jí chopit správným způsobem.

Dalším problémem je i pojetí předmětu učitelem. Není jasně stanovené, zda mají učitelé vyjadřovat své vlastní postoje nebo mají žákům prezentovat oficiální stanoviska. Častým problémem je také pouhé prezentování jednotlivých etnik a kultur, která jsou na našem území. Nejčastěji se učitelé zaměřují na romskou problematiku avšak „upnutí se k tzv. romskému problému, respektive jeho přílišná akcentace, devaluje cíle multikulturní politiky a také výchovy k hodnotám pluralitní, moderní, demokratické společnosti směřující k transkulturnímu dialogu a multikulturnímu soužití“ (Preissová Krejčí, 2014, s. 96).

Kominarec a Kominarecová v roce 2005 realizovali výzkum s učiteli základních a středních škol. Závěrem výzkumu bylo zjištění tří významných příčin, které brání učitelům vyučovat multikulturní výchovu – práce na škole uplatňující autoritativní metody, starší učitelé, kteří byli vzděláváni tak, že učitel má nadřazené postavení a poslední závislost multikulturní výchovy na osobní angažovanosti učitele (Sekerová, 2009).

Na straně žáků jsou jedním z nejčastějších problémů, které se ve výuce objevují, předsudky a stereotypy, které žáci mají vůči jiným kulturám, etnikům, národnostním menšinám apod. Předsudky a stereotypy jsou „představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy)“ (Průcha, 2001, s. 36). Tyto představy, názory a postoje přebíráme od svých rodičů, ale šíří se také masovou komunikací, informacemi v učebnicích nebo prostřednictvím politiky apod. Předsudky a stereotypy jsou těžko změnitelné či odstranitelné a mají v sobě emoční náboj, který není racionální. Nutno upozornit, že stereotypy nejsou pouze negativní záležitosti. Jsou součástí našeho myšlení a umožňují nám rychle se zorientovat ve světě. „Funkce stereotypu úzce souvisí s mechanismy skupinové identifikace, zvláště s velkými imaginárními skupinami jako jsou pohlaví, třídy, rasy nebo národy (imaginárními proto, že tyto skupiny neexistují jakožto jednoduté jednající subjekty, jsou skupinami na základě jedné nebo několika málo dílčích kategorií a existují pouze na základě vnitřní identifikace jejich příslušníků, kteří se jinak neznají)“ (Buryánek, 2005, s. 36). „V oblasti multikulturní výchovy představují předsudky a stereotypy jeden z nejzávažnějších problémů. Potíže pramení z toho, že předsudky a stereotypy obsahují zevšeobecnující hodnocení a jsou velice stabilní. To znamená, že nositel předsudku vztahuje určité hodnocení na všechny příslušníky určitého etnika či národa, aniž by posuzoval jednotlivce podle reálných charakteristik“ (Průcha, 2001, s. 37). Učitel se při výuce snaží stereotypy a šablony v myšlení žáků odbourávat. Odstranit všechny je však nereálné. Důležité je vést žáky k poznání, jak nás předsudky ovlivňují a schopnosti rozpoznávat je u sebe i u druhých. Důležité je poskytnout žákům adekvátní informace o skupinách, na které se jejich předsudky nejčastěji vztahují (rozvoj schopnosti kritického myšlení) (Buryánek, 2005).

Existují strategie, jak s předsudky žáků pracovat a tím je zmírnit, či úplně odstranit.

1. Obecná tematizace předsudků, jejich vzniku a fungování – diskuze o předsudcích.
2. „Vidět se zvenčí“ – seznámit žáky s předsudky, které o nás mají jiné národy, národnostní skupiny.
3. Racionalizace, statistiky – pomohou poukázat na to, že předsudky nejsou založeny na pravdě, protože statistická data předsudkům často protirečí.
4. Pozitivní příklady – ve výuce používat netypické příklady. Příklady je třeba podložit statisticky, protože se žáci často domnívají, že se jedná pouze o jednotlivce. Velký pozor se musí dát na opačnou stereotypizaci.

5. Sociální mechanismy společnosti, marginalizace – žáci se účastní diskuzí o předsudcích, ve kterých sami srovnávají své předsudky s tím, o čem se diskutuje. Pedagog musí mít dobré vědomosti o tématu, rozlišit předsudky od faktů.

(Buryánek, 2005)

Důležité je si uvědomit, že negativní postoje žáků vůči některým etnikům nejsou primárně založeny na etnické odlišnosti, ale na způsobu života a odlišnosti hodnot. Toto potvrzuje výzkum z roku 2001, který se zaměřoval na faktory ovlivňující utváření postojů. Z výzkumu vyplynulo, že postoje k cizincům jsou ovlivněny způsobem života cizinců a odlišností hodnotového systému a jejich společenskou prestiží. Etnická a rasová odlišnost hraje při utváření postojů nízkou roli (Sak, Saková, 2004). Je pravděpodobné, „že stejné faktory, které působí na etnické postoje mládeže, působí i na postoje samotných učitelů. Nejsou sice k dispozici žádná spolehlivá zjištění o tom, jaké postoje zaujímají čeští učitelé k jednotlivým etnickým či rasovým skupinám, ale s vysokou pravděpodobností lze soudit, že se neodlišují od typických postojů dospělé populace Čechů“ (Průcha, 2011, s. 67). Předpokladem práce s předsudky žáků je, aby se sám učitel dokázal zobecňujícím tvrzením o druhých vyhnout. Učitelé totiž často popisují jednotlivá etnika a kultury. Při tom mohou přehnaně poukazovat na jejich rozdílnost a tím často dochází k utvrzování stereotypních představ o jiných etnikách či kulturách (Preissova Krejčí, 2014).

Problémem multikulturní výchovy je také její finanční, časové i materiální poddimenzování. K její výuce chybí potřebná dotace vyučovacích hodin a učebnic, které se multikulturní tematikou zabývají (Hirtlová, 2010). Materiály, ze kterých učitelé při své výuce čerpají, mohou být problematické. I v učebnicích se mohou objevovat předsudky a stereotypy, na které si musí učitelé dávat pozor. Druhým problémem je to, že se multikulturní výchovou často zabývají pouze okrajově. A právě této problematice se věnuje následující podkapitola.

4.5. Učebnice

„Učebnice patří k nejstarším produktům lidské kultury a používaly se dávno před vynálezem knihtisku“ (Průcha, 2014, s. 270). Jako kurikulární projekt „vymezuje podle představ vzdělávací politiky země, resp. podle představ tvůrců kurikula ty obsahy vzdělávání, jež mají být prezentovány vzdělávajícím se subjektům“ (Průcha, 2014, s. 273). Všechny učebnice by měli prezentovat objektivní informace o jiných zemích a národech. Zároveň jsou ale vázány na ideologii a politické principy dané země. Mohou tak být zdrojem předsudků.

Učebnice plní několik základních funkcí – je kurikulárním dokumentem, zdrojem obsahu vzdělávání pro žáky a je didaktickým prostředkem pro učitele. Učebnice prezentuje učivo, řídí žákovu učení a učitelovo vyučování svým logickým rámcem a vhodným časovým zařazením. Má také funkci organizační – obsahuje informace, jak s učebnicí zacházet (obsah, pokyny apod.) (Průcha, 2014).

Ve vztahu k multikulturní výchově lze dle Průchy (2001) rozdělit učebnice, na základě jejich výzkumů, do dvou základních skupin. První skupina se zaměřuje na to, co a v jakém rozsahu učebnice vypovídají o jiných etnikách, národech a kulturách. Druhá skupina se zabývá identifikací postojů a předsudků, které jsou v učebnici vyjádřeny. V roce 2002 proběhla analýza učenic (a jejich zaměření na multikulturní výchovu) organizací Člověk v tísni. Jejím výsledkem bylo, že „naprostá většina učebnic prezentuje monokulturní pohled na svět, tzn. popisují život z pohledu příslušníka majoritní společnosti (sociálně zabezpečeného křesťana nebo ateisty české národnosti, heterosexuála). Učebnice zřídka nabízejí informace o různých světech a prostředích. Převážná část učebnic nevyjadřuje stereotypní postoje a nepodněcuje k intoleranci. V obrazovém materiálu učebnic jsou zastoupeni absolutní většinou příslušníci majoritní společnosti“ (Obsahová analýza – Člověk v tísni, 2002 in Kocourek, 2008, s. 41).

V rámci diplomové práce byl proveden rozbor učebnic občanské výchovy druhého stupně základních škol. Na českém trhu existuje relativně široká nabídka učebnic. Pro výzkum bylo zvoleno 15 učebnic. Ve většině učebnic se objevují pojmy národ, národnostní menšina, kultura, rasismus, xenofobie, diskriminace, lidská práva a Listina základních práv a svobod. V pěti učebnicích se objevovaly články o národnostních menšinách, většinou o Romech. Pouze ve 3 učebnicích byla problematika multikulturní výchovy zaměřena také na poznávání jiných národů a národnostních menšin. Jedna ze zkoumaných učebnic se zabývá multikulturní výchovou z širšího pohledu. Jedná se o

učebnici Občanské výchovy pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia z roku 2000, nakladatelství Olomouc. Nutno poukázat na fakt, že většina učebnic je zastaralých. Naprostá většina je z 90. let. 20. století. Jedna z roku 2000, dvě z roku 2003, dvě z roku 2004 a jedna z roku 2006. Tedy všechny vznikly ještě před ukotvením RVP a multikulturní výchovy v nich. Bližší rozbor učebnic je uveden v příloze A.

Učitelé tak ke své práci musí využívat, i jiných zdrojů než učebnic – odborné publikace, semináře (např. Czech Partners, Multikulturní centrum Praha, Vzdělávací program Varianty – Člověk v tísní), odborné časopisy (Učitelé listy, Moderní vyučování, International Journal od Intercultural Relations, Race Ethnicity and Education), projekty, webové portály (Czechkid) apod. Na trhu je mnoho publikací, které obsahují konkrétní aktivity multikulturní výchovy. Mezi ně patří např. Interkulturní vzdělávání II., Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! Metodické náměty pro multikulturní výchovu, Jsme lidé jedné Země – program prevence xenofobie a rasismu, O jazycích, zemích a kulturách našich spolužáků, Multikulturní výchova – tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ, Náměty pro multikulturní výchovu – poznáváme jiné národy, Ty + Já = Kamarádi, 10krát s MKV – metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu. Jejich rozbor je uveden v příloze B.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl praktické části a výzkumné otázky

Cíl praktické části

Praktická část si klade za cíl popsat a prozkoumat jaké mají učitelé občanské výchovy povědomí o multikulturní výchově, zda a jakým způsobem zařazují učitelé občanské výchovy multikulturní výchovu do výuky, jakými tématy se nejčastěji zabývají, jaké využívají metody, organizační formy a pomůcky a také s jakými problémy se potýkají při její přípravě i realizaci.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO)

Do jaké míry a jakým způsobem zařazují učitelé občanské výchovy témata multikulturní výchovy do výuky žáků 2. stupně ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky (DVO)

DVO (1) Jaké mají učitelé o multikulturní výchově povědomí a jaký k ní zauímají postoj?

DVO (2) Jaké důvody vedou učitele k výuce multikulturní výchovy a jak k tomu přispívají faktory osobnostní, vzdělanostní i zkušenostní?

DVO (3) Jakých témat se výuka multikulturní výchovy nejčastěji týká?

DVO (4) Jakým způsobem se učitelé připravují na výuku multikulturní výchovy a jak probíhá jejich vlastní výuka?

DVO (5) S jakými problémy se učitelé setkávají při realizaci multikulturní výchovy?

6. Metodika

Ve výzkumném šetření byla aplikována kvalitativní výzkumná strategie. Byly využity informace z metodologické knihy Švaříček, Šedřová a kol., 2007. Pro získávání dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru (viz příloha C). Otázky rozhovoru byly vytvořeny dle předem vytyčených výzkumných otázek a byly tvořeny co nejvíce otevřené. Otázky se zaměřovaly na zjištění, jaké mají učitelé občanské výchovy povědomí o multikulturní výchově, zda zařazují multikulturní témata do výuky žáků a co je k tomu vede. Dále se zaměřovaly na zjištění témat, které učitelé nejčastěji vybírají, jakým způsobem je vyučují, jaké využívají organizační formy a výukové metody a pomůcky. V neposlední řadě se také zaměřovaly na zjišťování problémů, se kterými se učitelé setkávají při přímé výuce multikulturních témat. Sled otázek byl volen postupně s logickou návazností. Dle situace je bylo možné přeskokovat a vracet se k nim dle potřeby.

Mezi metody zpracování a interpretace dat byla zvolena metoda otevřeného kódování, analýza, syntéza a komparace. Informace, které byly rozhovory získány, byly zvukově zaznamenány na diktafon v deseti případech. V jednom případě byl rozhovor zaznamenáván písemně. Souhlas s nahráním rozhovoru a účastí na výzkumu byl nahrán na diktafon. Zvukově zaznamenané rozhovory byly přepsány pro snazší orientaci v datech a jejich analýzu. Přepsané rozhovory byly kódovány a následně byly z kódů vytvářeny kategorie. Sledované jevy byly analyzovány dle dílčích výzkumných otázek. Následně došlo k syntéze jednotlivých poznatků, které byly nakonec zobecněny. Získané materiály byly doplněny daty ze studia školních vzdělávacích programů.

6.1. Plán výzkumu

- říjen/listopad 2016 – výběr základních škol, gymnázií, základních škol praktických, studium školních vzdělávacích programů škol;
- prosinec 2016 – kontaktování ředitelů základních škol, gymnázií, základních škol praktických;
- leden 2017 – kontaktování učitelů občanské výchovy;
- 18. ledna 2017 – uskutečnění dvou rozhovorů na dvou základních školách;
- 20. ledna 2017 – uskutečnění rozhovoru na základní škole;

- 24. ledna 2017 – uskutečnění dvou rozhovorů na jedné základní škole;
- 25. ledna 2017 – uskutečnění rozhovoru na gymnáziu;
- 26. ledna 2017 – uskutečnění rozhovoru na základní škole;
- 30. ledna 2017 – uskutečnění rozhovoru na základní škole;
- 31. ledna 2017 – uskutečnění rozhovoru na základní škole a na základní škole praktické;
- 6. února 2017 – uskutečnění rozhovoru na základní škole.

6.2. Výzkumný soubor a charakteristika míst šetření

Podkapitola je rozdělena do dvou částí. V první části se věnuje popisu výzkumného souboru tj. respondentům, kteří se výzkumu zúčastnili. V části druhé se podkapitola zabývá charakteristikou míst, ve kterých probíhalo výzkumné šetření.

6.2.1. Popis výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 11 učitelů občanské výchovy. Věkové rozmezí respondentů bylo od 25 let do 73 let. Nejvíce respondentů bylo ve věku mezi 30. a 40. rokem. Délka praxe byla od 1 roku do 53 let. Výzkumu se zúčastnilo deset žen a jeden muž. Devět učitelů učí na základní škole, jeden na základní škole praktické, jeden na gymnáziu. Dva učitelé (respondent D a E), kteří se zúčastnili výzkumu, učí na stejné základní škole. Všem respondentům byl přiřazen pseudonym.

Seznam respondentů

Respondent A – Alena, 25 let, 1 rok praxe.

Respondent B – Blanka, 37 let, 13 let praxe.

Respondent C – Celestýna, 56 let, 25 let praxe.

Respondent D – Dominika, 31 let, 6 let praxe.

Respondent E – Ema, 50 let, 20 let praxe.

Respondent F – Františka, 33 let, 3 roky praxe.

Respondent G – Gita, 55 let, 21 let praxe.

Respondent H – Hugo, 30 let, 7 let praxe.

Respondent I – Ilona, 34 let, 6 let praxe.

Respondent J – Jana, žena 73 let, 53 let praxe.

Respondent K – Kamila, 43 let, 17 let praxe.

Krátká charakteristika respondentů

Respondent A

Aleně je 25 let. Studovala na Masarykově Univerzitě v Brně obory občanská výchova a hudební výchova a zpěv. V současnosti studuje základy společenských věd pro střední školy. Učí prvním rokem. Výuku multikulturní výchovy považuje za důležitou, zejména pokud je ve škole žák odlišného etnika.

Respondent B

Blance je 37 let. Studovala na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem obory občanská výchova a český jazyk a literatura. Učí 13 let. Multikulturní výchovu považuje v současném světě za důležitou a chápe ji z širokého hlediska.

Respondent C

Celestýně je 56 let. Studovala na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem obory občanská výchova a český jazyk a literatura. Učí 25 let. Při výuce multikulturní výchovy se drží tematického plánu. Má obavy z negativních zkušeností žáků a jejich předsudků.

Respondent D

Dominice je 31 let. Studovala na Technické Univerzitě v Liberci obory občanská výchova a anglický jazyk. Učí 6 let. Je přesvědčená, že vyučovat multikulturní výchovu je důležité, v 9. ročníku se jí věnuje cíleně celý rok.

Respondent E

Emě je 50 let. Studovala na Karlově Univerzitě obory český jazyk a literatura a hudební výchovu a zpěv. Učí 20 let. I přesto, že nemá vystudovanou občanskou výchovu, učí ji ve třídě, ve které je třídní učitelkou. Občanskou výchovu mají žáci spojenou s třídnickou hodinou. Zaměřuje se zejména na vztahy žáků mezi sebou.

Respondent F

Františce je 33 let. Studovala na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem obory základy společenských věd a český jazyk a literaturu pro střední školy. Učí 3 roky. Z toho 2 roky na základní škole a střední škole a 1 rok na gymnáziu. Multikulturní výchovu bere jako důležitou součást současného vzdělávání.

Respondent G

Gitě je 55 let. Studovala na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem obory občanská výchova a český jazyk a literatura. Učí 21 let. Gita má mnoho osobních zkušeností, které využívá při výuce multikulturní výchovy. Multikulturní výchovu považuje za průřezové téma, které se prolíná všemi předměty automaticky, nemusí přemýšlet nad jejím cíleným zařazením.

Respondent H

Hugovi je 30 let. Studoval na Technické Univerzitě v Liberci obory zeměpis pro základní školy a základy společenských věd pro střední školy. Učí 7 let. Domnívá se, že pro multikulturní výchovu by měl být zřízený samostatný předmět, protože v občanské výchově není tolik prostoru pro tato témata.

Respondent I

Iloně je 34 let. Studovala na Univerzitě Hradec Králové obory základy společenských věd a český jazyk a literatura. Učí 6 let. Pro výuku multikulturní výchovy realizuje samostatný projekt pro 7. ročník. Jako podstatné vidí to, aby žáci uměli diskutovat – vyjádřit kultivovaně svůj názor, obhájit si ho, konfrontovat se navzájem.

Respondent J

Janě je 73 let. Studovala na Karlově Univerzitě obor speciální pedagogika – učitelství pro 1. stupeň a výtvarnou výchovu pro 2. stupeň. Učí 53 let na základní škole praktické a sama dodává, že bez syndromu vyhoření. V multikulturní výchově považuje za nejdůležitější vztahy mezi lidmi.

Respondent K

Kamile je 43 let. Studovala na Univerzitě Palackého v Olomouci obory český jazyk a literatura a tělesná výchova. Učí 17 let. Protože učí na malé škole, učí také

občanskou výchovu. Co se týká témat multikulturní výchovy, probere jen to, co je v učebnici, dále nepovažuje za důležité ji vyučovat.

6.2.2. Charakteristika míst šetření

Pro výzkum bylo osloveno celkem 17 škol v Jablonci nad Nisou a jeho blízkém okolí. Přimo v Jablonci nad Nisou bylo osloveno 11 škol, z toho 8 běžných základních škol, 2 základní školy praktické a jedno gymnázium. Z těchto škol se do výzkumu zapojily 3 běžné základní školy, 1 základní škola praktická a 1 gymnázium. V blízkém okolí Jablonce nad Nisou bylo osloveno 6 běžných základních škol, z nichž se 5 zapojilo do výzkumu. Celkem se tedy do výzkumu zapojilo 10 škol. V této podkapitole budou krátce jednotlivé školy vymezeny. Pro zachování anonymity budou jednotlivé školy označovány číslicí.

Škola 1

Základní škola vznikla v roce 1972. Je umístěna v blízkosti centra města. Jedná se o největší základní školu v Jablonci. Navštěvuje ji okolo 640 žáků. Škola nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a pro své žáky nabízí mnoho aktivit např. profidiagnostiku žáků 9. tříd, sociometrická šetření, projektové dny, vystoupení pěveckých sborů a mnoho volnočasových aktivit. Mezinárodně spolupracuje s Lužicko-srbskou základní školou. Občanská výchova je zde vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazeno dle ŠVP do občanské výchovy, rodinné výchovy, etické výchovy, pracovní výchovy, přírodopisu, německého jazyka, výtvarné výchovy, hudební výchovy.

Škola 2

Základní škola funguje od školního roku 1979/1980. Od roku 1990 vznikají na škole třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy a od roku 1999 vznikají na škole i fotbalové třídy. Škola je umístěna mimo centrum města a navštěvuje ji okolo 500 žáků. Část žáků přichází do šestého ročníku v rámci spolupráce s fotbalovou akademií. Škola podporuje žáky s různým druhem nadání. Spolupracuje s fotbalovou akademií, základní uměleckou školou a pěveckým sborem Vrabčáci. Poskytuje svým žákům rozšířenou výuku anglického jazyka. Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve

všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazeno dle ŠVP do občanské výchovy, dějepisu, výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy, českého jazyka, zeměpisu, anglického jazyka, německého jazyka.

Škola 3

Základní škola vznikla v roce 1916. Navštěvuje ji okolo 500 žáků. Velký důraz škola klade na uplatňování moderních forem výuky – kooperativní výuka, skládkové učení, myšlenkové mapy, projektové vyučování. Žáci jsou tak vedeni k týmové práci, sounáležitosti a vzájemnému respektu. Občanská výchova je vyučována 1 hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Občanská výchova je na škole spojena s třídnickou hodinou. V každé třídě tedy vyučuje občanskou výchovu třídní učitel. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazeno dle ŠVP do občanské výchovy, informatiky, anglického jazyka, hudební výchovy, dějepisu, výchovy ke zdraví, zeměpisu, německého jazyka, výtvarné výchovy.

Škola 4

Základní škola byla založena roku 1990 a je umístěna v centru města. Škola se zaměřuje na zdravý životní styl a ekologii. Žáci jsou zde vedeni k zájmu o učení a zapojování všech smyslů při učení. Do výuky škola zařazuje aktivizující pracovní metody (metoda situační, problémová, projektová). Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně od 6. do 8. ročníku. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazena dle ŠVP do všech vyučovacích předmětů a do etické a zdravotní výchovy.

Škola 5

Základní škola je zaměřena na rozvoj žáků s důrazem na pozitivní klima a respektující individuální přístup k žákům. Vzdělává se tu okolo 300 žáků. Občanská výchova je zde vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazena dle ŠVP do občanské výchovy, českého jazyka, rodinné výchovy, hudební výchovy, anglického jazyka, německého jazyka, zeměpisu a dějepisu.

Škola 6

Základní škola vznikla v roce 1923. Jedná se o spádovou školu pro 7 okolních vesnic. V současnosti se zde vzdělává 161 žáků. Škola klade velký důraz na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi, je zde rozšířená výuka informatiky. Pro žáky škola pořádá zájezdy do zahraničí, besedy s různou tematikou, divadelní a filmová představení, koncerty. Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazena dle ŠVP do občanské výchovy, výtvarné výchovy, českého jazyka, hudební výchovy, anglického jazyka, zeměpisu.

Škola 7

Základní škola je umístěna na kraji Jablonce nad Nisou. Jedná se o malou školu, kterou navštěvuje okolo 300 žáků. Škola poskytuje „rodinné prostředí“ a zaměřuje se tedy na individuální péči pedagogů o všechny děti, které do ní docházejí. Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazena dle ŠVP do občanské výchovy, rodinné výchovy, anglického jazyka, zeměpisu, tělesné výchovy, dějepisu a výtvarné výchovy.

Škola 8

Základní škola funguje již od roku 1885. V současnosti je umístěna v malé horské obci. Jedná se o malou školu. Vzdělává se zde okolo 140 žáků. Malý počet žáků umožňuje individuální a diferencovaný přístup k žákům podle jejich schopností a s respektováním jejich osobnosti. Prioritou školy je vedení žáků ke sportu, a proto při škole funguje školní sportovní klub. Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazeno dle ŠVP do občanské výchovy, anglického jazyka, německého jazyka, dějepisu, zeměpisu a do rodinné výchovy.

Škola 9

Škola vznikla v roce 1990. Od svého počátku je zaměřena na výchovu a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Od roku 2003 je její součástí Základní a mateřská škola při nemocnici. Škola sídlí ve středu města a její kapacita je 120 žáků. Škola klade důraz na praktickou činnost žáků a snaží se žákům usnadnit začlenění do společnosti. Velký důraz klade na spolupráci s rodiči. Občanská výchova je vyučována

1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících druhého stupně. Multikulturní výchova jako průřezové téma je zařazena dle ŠVP do občanské výchovy, českého jazyka, dějepisu, zeměpisu, anglického jazyka, matematiky, pracovní výchovy, výtvarné výchovy, tělesné výchovy a hudební výchovy.

Škola 10

Škola byla otevřena v roce 1984. Vzdělávání na nižším stupni gymnázia probíhá podle RVP ZV. Během studia škola klade velký důraz na souvislosti a mezioborové vztahy a výuku cizích jazyků. Škola má celkem 16 tříd, v každém ročníku jednu třídu s osmiletým studijním programem, jednu třídu se čtyřletým studijním programem a jednu třídu se čtyřletým studijním programem se sportovní přípravou. Škola spolupracuje s partnerskými školami v zahraničí a organizuje výměnné pobyty. Spolupracuje také s rodilými mluvčími, kteří organizují pro žáky jazykové kurzy. Občanská výchova je vyučována 1 vyučovací hodinu týdně ve všech ročnících nižšího stupně gymnázia. Ve škole jsou zaměstnáni dva učitelé občanské výchovy.

6.3. Procedura sběru dat

Před zahájením výzkumu byl vybrán výzkumný soubor. Pro polostrukturovaný rozhovor byli vybráni učitelé občanské výchovy na základních školách v Jablonci nad Nisou a okolí Jablonce nad Nisou, učitel občanské výchovy na základní škole praktické v Jablonci nad Nisou a učitel nižšího stupně gymnázia v Jablonci nad Nisou.

Před samotným setkáním bylo provedeno studium školních vzdělávacích programů škol, které se do výzkumu zapojily a následně byly vytvořeny otázky polostrukturovaného rozhovoru.

Termíny rozhovorů se domlouvaly prostřednictvím mobilního telefonu či prostřednictvím e-mailu. Informace, které byly rozhovory získány, byly zvukově zaznamenány na diktafon v deseti případech. V jednom případě byl rozhovor zaznamenáván písemně.

7. Zpracování dat a výsledky výzkumu

7.1. Povědomí a postoje učitelů

První dílčí výzkumná otázka je zaměřená na to, jaké povědomí mají učitelé o multikulturní výchově. V souvislosti s touto otázkou je podstatné vymezit, jaké mají učitelé vzdělání a zda v rámci studia byli na výuku multikulturní výchovy připravováni. Kapitola se také věnuje postojům, které učitelé k multikulturní výchově zaujímají.

Vzdělání

První část podkapitoly vymezuje, jaké mají respondenti, kteří se zapojili do výzkumu, vzdělání a zda byly v rámci svého studia na multikulturní výchovu připravováni, popřípadě, zda se v této oblasti dále vzdělávali v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Respondenti, kteří se zúčastnili výzkumu, studovali na šesti různých univerzitách. Nejčastěji respondenti studovali na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Zde se vzdělávali čtyři respondenti. Dva respondenti uvedli, že studovali na Univerzitě Karlově, další dva na Technické Univerzitě v Liberci. Po jednom studovali na Masarykově Univerzitě v Brně, Univerzitě Palackého v Olomouci a Univerzitě Hradec Králové. Respondenti studovali různé kombinace oborů. V nejčastějším případě studovali obor občanská výchova a český jazyk a literatura, celkem 3x. Obor občanská výchova byl dále kombinován jednou s oborem hudební výchova a zpěv a jednou s oborem anglický jazyk. Tři z respondentů mají vystudovaný obor základy společenských věd spolu s českým jazykem (2x) či zeměpisem (1x). Tři respondenti nemají aprobaci pro občanskou výchovu. Jeden má vystudovaný obor český jazyk a literatura spolu s tělesnou výchovou, jeden český jazyk a literatura s hudební výchovou, třetí speciální pedagogika pro 1. stupeň ZŠ a výtvarná výchova pro 2. stupeň ZŠ.

Více než polovina (šest) respondentů byla v rámci svého studia připravována na výuku multikulturní výchovy. Žádný z respondentů však neabsolvoval povinný, povinně volitelný či volitelný předmět zaměřený přímo na multikulturní výchovu. Příprava na její výuku probíhala v rámci některých předmětů. „*Absolvovala jsem spoustu předmětů z religionistiky, kde se to tak nějak probíralo, ale přímo předmět jsme neměli,*“ uvedla Dominika. Hugo také zmínil, že se o multikulturní výchově hovořilo v rámci jiného

předmětu: „*Měli jsme kulturní antropologii, tak tam jako něco málo bylo, ale vyloženě se do toho nešlapalo. To spíš v rámci nějakých předmětů, a to si myslím, že hodně jako slabá zmínka, že se na to moc nehrálo.*“ Františka uvedla: „*Takovýhle záležitosti se moc neřešili, ani si nepamatuju, že bych měla seminář multikulturní výchovy. Maximálně, že občas nějaký učitel natuknul tohle téma, ale vyloženě cíleně rozhodně ne, nemám v paměti teda.*“ Anděla také uvedla, že se multikulturní výchovou zabývali pouze v rámci některých předmětů. Jeden předmět byl určený přímo pro studenty občanské výchovy a jeden pro všechny budoucí učitele. „*Měli jsme i takový obecný předmět na pedagogické fakultě jako základ úplně pro všechny učitele, takže jsme tam měli takový přednášky pro všechny právě. A potom na didaktice přímo k tomu předmětu jsme to také probírali, takže jsme měli vyloženě hodinu k tomu multikulturalismu a tam nám právě říkali různé hry, jak jdou dělat, nebo nějaké scénky nebo materiály nebo že jsou i nějaké internetové stránky ohledně toho.*“ Podobnou zkušenost má i Dominika: „*Pamatuju si, jak to do nás hustili na didaktice k občanské výchově.*“

Ilona se v rámci svého vzdělávání na vysoké škole zúčastnila speciálního semináře, který byl přímo zaměřený na multikulturní výchovu. „*Já jsem absolvovala na *** univerzitě přímo seminář vlastně úplně doplňkový, vlastně nebyl ani volitelný u paní doktorky ***, který se jmenoval multikulturní výchova, byl to dvoudenní seminář s osvědčením. Ve výuce si to neuvědomuju.*“

Tři respondenti zmínili, že na výuku multikulturní výchovy nebyli připravováni vůbec. Například Ema uvedla: „*Víceméně asi ne, protože tenkrát to tak nějak nebylo zvykem řešit, takže moc ne.*“ Gita s Janou usoudily, že se možná multikulturní výchova v rámci jejich studia v předmětech objevila, ale rozhodně nebyla takto nazývána. Jedná se o respondenty starší 50 let.

Více než polovina respondentů (6) se zúčastnila kurzů či školení, v rámci svého dalšího vzdělávání, které byly zaměřeny na multikulturní výchovu. Jedním z často uváděných seminářů byl seminář zaměřený na holocaust, kterého se zúčastnila Blanka, Ilona a Jana. Další zmiňované kurzy se týkaly tématu migrace a identity a romské problematiky. Blanka zmínila seminář Jeden svět: „*Absolvovala jsem právě několik z Jednoho světa k těm dokumentům, když vycházelo nějaké CD nebo DVD a k tomu metodika, tak jsem byla, myslím na dvou nebo třech takhle.*“ V nejčastějším případě však kurz či seminář nebyl primárně zaměřený na multikulturní výchovu. Jednalo se spíše o balík různých témat, v nichž se multikulturní výchova objevovala právě jako jedno z témat. Celestýna uvedla: „*Měli takové kurzy, taky to tam bylo trochu multikulturní*

výchova nakousnutá, to byly, to byla asi pětice kurzů a tam bylo všechno možné na zdravou výživu, na komunikaci, na sexuální výchovu. A celý to bylo v balíku nějakých etických předmětů a tak, takže tohleto bylo jako zaměřený na etickou výchovu, hodnoty, postoje a v rámci toho byl balík multikulturních.“ Blanka v rámci svého dalšího vzdělávání absolvovala vzdělávací kurz na metodika prevence, kde na téma multikulturní výchovy také narazila. „A pak mám ještě vystudovanou, nějak rozsah 260 hodin, možná víc...nevím, jakoby metodika prevence, takže tam jsme se těmito tématům taky věnovali,“ dodala.

Téměř všichni respondenti, kteří absolvovali nějaký kurz či seminář se shodují na tom, že pro ně kurzy a semináře byly přínosné a čerpají z nich v praxi, ve své výuce. Celestýna uvedla: „Semináře byly přínosné, dokud nebyl internet,“ protože teď už si vše může na internetu vyhledat sama.

Ostatní respondenti, kteří se žádného kurzu či semináře dosud nezúčastnili, zmínili dva hlavní důvody, proč žádný takový kurz či seminář neabsolvovali. První důvod je, že kurzy nebo semináře na téma multikulturní výchova cíleně nevyhledávali. Např. Ema: „Já si myslím, že někde by se určitě něco našlo, ale já teda se buďto nesečkala a nebo jsem možná ani nevyhledávala, protože jsem měla pocit, že to nějak zvládám docela, a že asi jsem možná sama v tomto směru nepátrala“. Druhým důvodem bylo to, že žádný kurz učitelé kvůli své krátké praxi ještě nestihli absolvovat. Takto o tom hovořila Anděla „No a to já, právě já, ještě tolik neřeším, jak tady začínám a teď vlastně si dokončuju jedno studium, tak ještě tady to úplně neřeším, protože mám zatím dost starostí sama se sebou. Si to rozšiřuju i pro střední školy, tady tuhle...základy společenských věd, nemám tolik času na ty vedlejší věci kolem sebe, ale zase...určitě se budu potom víc zajímat, ale nemám teď úplně ještě čas, že je to hodně tím.“ Stejně tak mluvila Františka „Ještě jsem nestihla vůbec nic, neměla jsem na to čas.“

Definice

Na otázku, co to multikulturní výchova je, odpovídali respondenti různě. Nejčastěji hovořili o tom, že si myslí, že se jedná o seznamování se s různými menšinami, které žijí u nás a s jejich kulturami. Tento názor má šest respondentů. „Mně se vybaví, co by se děti měly naučit, nebo obecně penzum toho – ty různé kultury, které tady vlastně žijí, asi hlavně u nás v republice,“ uvedla Anděla. Stejně tak hovořila o multikulturní výchově i Dominika. Ta však dodala, že se jedná také o seznamování s faktem, že každý

z nás jsme jiný, každý dodržujeme jiné zvyky a že je to normální. „*Že nemůžeme vnucovat ostatním to, co my považujeme za nejlepší.*“

Pět respondentů zmínilo, že se jedná o vedení žáků k toleranci. „*No, já bych ji definoval jako výchovu k toleranci, výchovu jakoby k poznání toho svého okolí a tolerování všech těch odlišností, který mezi náma jsou,*“ uvedl Hugo. Ema definuje multikulturní výchovu jako výchovu, která vede děti k toleranci, poznávání se a respektování toho, že každá kultura má své zvyklosti, své tradice. Františka se vybaví jako první to, aby si „*studenti dovedli představit pod tímto pojmem něco konkrétního. To znamená seznámit žáka...nebo vůbec naučit lidi obecně žít v multikulturním prostředí, přijímat cizí národnosti, menšiny jako něco, co patří vlastně k tomu životu a co je běžné mít vedle sebe.*“

Jana pod pojmem multikulturní výchova chápe rozvíjení vztahů žáků k ostatním lidem.

Ilona spojuje multikulturní výchovu s ideologií multikulturalismu. „*Vztah k toleranci lze asi pěstovat, ale nelze to nikomu nutit a myslím si, že multikulturalismus jako takový asi v současné době...je potřeba asi změnit ten pohled, že to zkrátka nefunguje. Nefunguje to, není to přijímáno všeobecně veřejností a v tu chvíli vlastně se to stává jenom nějakým pravidlem, jakoby bez obsahu v té chvíli, když už, když už neexistuje takové to všeobecné přijetí.*“

Gita multikulturní výchovu nedokázala nijak definovat. Chápe ji totiž jako výchovu, která se prolíná všemi oblastmi, všemi vyučovacími předměty automaticky bez toho, aby si musela cíleně uvědomovat, že se jedná o multikulturní výchovu.

Cíle

Cíle multikulturní výchovy se respondentům definovaly snadno. Uvedli jich mnoho. Nejčastěji respondenti zmiňovali, že cílem multikulturní výchovy je získání vědomostí, poznání jiných kultur, ovlivnění žáků v oblasti hodnot a postojů, dokázat pochopit zvyklosti druhých, nezajímat se pouze o sebe a umět společně žít a tolerovat se.

Seznámit žáky s různými kulturami, náboženstvím, národy a jejich tradicemi zmínilo 10 respondentů. „*Seznamovat žáky s tím, že na planetě jsou i jiní lidé, kteří mají jiné tradice,*“ shrnula hlavní cíl multikulturní výchovy Dominika.

Hugo považuje za nejpodstatnější cíl rozvoj žádoucích hodnot a postojů svých žáků. Zároveň působení na tuto oblast považuje za důležitější, než získávání vědomostí. „*Děti by se měly naučit jako opravdu převést to do nějakých svých postojů a hodnot, než*

abychom si tady v rámci multikulturní výchovy říkali, kde jsou na světě různá náboženství a čím se vyznačují, to mi nepřijde úplně hlavní, no,“ uvedl. Naopak Františka se domnívá, že získání vědomostí a rozvoj žádoucích hodnot a postojů jde ruku v ruce. Dle ní je potřeba rozvíjet obojí. *„Pokud nemáte ty vědomosti, tak nemůžete pochopit, jak ti lidé žijí a jaké oni mají hodnoty, takže když je neznáte a neopíráte se o vědomosti, tak si můžete udělat sice postoje, ale mohou být špatné prostě na základě vaší nevědomosti.“* S tímto souhlasí i Celestýna, která uvedla: *„Čím víc toho o někom, koho jsem původně neznala, vím, tak tím víc mu můžu rozumět, čili naučit se o těch jiných kulturách není špatné. Jednak mě to obohatí a jednak můžu některé věci chápat.“* Ilona chápe multikulturní výchovu jako prostředek k tříbení postojů a hodnot.

Velice důležitým cílem je podle většiny respondentů rozvoj tolerance. V tomto se shodlo 9 respondentů. *„Já si myslím, že by se ty lidi měli naučit nějaký základní toleranci nejenom mezi sebou, mezi spolužákama a tady, ale i mezi jednotlivýma ideologiema, mezi jednotlivýma světovýma názorama, náboženstvím,“* shrnul, v jakých oblastech je tolerance v rámci multikulturní výchovy důležitá, Hugo. Stejně tak Anděla zmínila, že cílem multikulturní výchovy je vedení žáků k toleranci. Zároveň doplnila: *„Aby se zajímali o ten svět okolo sebe hodně, protože jsou zahledění a nesnaží se být přístupní nějakému jinému názoru.“* Podobně svůj cíl formulovala Ema, která uvedla, že cílem multikulturní výchovy je: *„Otevřít to okno dál do světa, abychom se z toho poučili, abychom se třeba poučili, já nevím, z jiné víry někde, abychom se o tom něco dozvěděli, abychom pořád nezůstávali tady na tom našem písečku jenom.“*

Významný cíl uvedla Celestýna: *„Hlavním cílem je, si myslím, alespoň já to tak vnímám, by mělo být to, aby se lidé mezi sebou snesli.“* Shodně uvedla cíl Anděla *„Aby celkově trošku pochopili, trošku poznali ty jiné kultury, trošku se do toho vcítili, proč se nějak zachovají jinak nebo jim to nepřišlo divné chování, nějaké zvyky, takže abychom tedy tak nějak spolu žili jednodušeji a rozuměli si.“* Cíl, abychom spolu uměli žít, abychom si jeden druhého vážili a nedělali mezi sebou rozdíly, uvedla Blanka. Františka je přesvědčena, že hlavním cílem multikulturní výchovy je práce s předsudky.

Celestýna mimo jiné uvedla, že cílem multikulturní výchovy je, aby si žáci ujasnili, že všichni lidé na světě jsou stejní a touží po tom samém. *„Být v životě spokojeni, prožít nějakou lásku, být úspěšní v práci, a že to je to hlavní,“* doplnila Celestýna.

Postoje k multikulturní výchově

V rámci dotazování dostali respondenti otázku, jaký mají na multikulturní výchovu názor, jaký k ní zaujímají postoj. Všichni respondenti se shodli na tom, že by se multikulturní výchova vyučovat měla a že je pro život v dnešním světě důležitá. „*Je to důležité, protože v tuhle chvíli jakoby společnost žije tak nějak, různé kultury spolu žijí, je to čím dál běžnější, a tak prostě aby na to byly připraveni, aby jim to přišlo normální,*“ uvedla Blanka.

Zároveň někteří respondenti uvedli, že je velmi náročné ji vyučovat z mnoha různých důvodů. Jana její výuku považuje za náročnou, protože oblast jejího působení je velmi široká. Uvedla: „*Do toho by se jako dalo zaplíst všechno žejo, jako jak teda ta barva, tak i ty rodiny jaký jsou nebo třeba i náboženský vyznání.*“ Dalším argumentem, proč je náročné ji vyučovat, jsou předsudky žáků. „*Tady ty děti přicházejí do školy s tím, že většina z nich jsou jako rasisti a prostě mají problém s některýma pojmy a jsou fakt hodně, bych řekl naočkovaný prostě, to souvisí s tím, jako kde žijou.*“ uvedl Hugo. Stejně tak o tomto problému hovořila Anděla. „*Myslím si, že je to docela těžký pojmout a nějak uchopit, protože dneska ty děti, obzvlášť tady na tu romskou část obyvatelstva jsou hlavně z médií...ať už mají nějaké předsudky, asi i hodně od rodičů, takže je to takový složitý no...nějak jim to ukázat, mají stejně svůj názor a těžko se jim nějak mění. Není to jednoduchý.*“ Dominika naopak chápe multikulturní výchovu jako příležitost k práci s předsudky. Uvedla, že je potřeba s tímto pracovat, protože se žáci „*setkávají s neznalostí a věci třeba odsuzují, aniž by do toho prohlédli trošku dovnitř. [...] Potom vznikají různé mýty, nesmyslné představy o tom, jak to jinde funguje, takové ty halo efekty.*“

Celestýna si myslí, že by se multikulturní výchova měla vyučovat opatrně „*protože v současné době má Evropa dost velký problém, bych řekla, s příchodem spousty jiných lidí a ne všechno se zvládlo, jak mělo.*“ Zároveň doplnila, že žáci by měli být seznámeni s různými pohledy na tento problém.

Zajímavý názor má Ema. „*Je to důležité, ale někdy si kladu otázku, proč se řeší jiná kultura. [...] Lidé by se měli rozdělovat ne podle toho odkud jsou, jak vypadají, co dělají, ale vlastně podle toho, jací jsou.*“

Ilona se domnívá, že multikulturní výchova je důležitá, ale zároveň dodala: „*Na druhou stranu si myslím, že spousta z těch věcí, které patří do multikulturní výchovy, jako je třeba ta slušnost základní a základní tolerance a zároveň i asertivní jednání, pokud se*

mně něco nelíbí, tak nemusí být nazývána multikulturalismem, ale jako výchovou základní a že tu lze vlastně pěstovat v dětech no.“

7.2. Důvody vedoucí k výuce

Podkapitola věnovaná druhé dílčí výzkumné otázce se zaměřuje na to, jaké důvody vedou učitele k tomu, že vyučují v rámci občanské výchovy multikulturní výchovu. Zaměřuje se také na to, jak výuku multikulturních témat ovlivňuje jejich osobnost, osobní zájem, vzdělání i zkušenost.

Důvody

Nejčastějšími důvody, proč učitelé zařazují multikulturní témata do výuky, jsou za prvé jejich osobní přesvědčení a za druhé školní vzdělávací program, který multikulturní výchovu jako průřezové téma do jejich vyučovacího předmětu zařazuje.

O tom, že multikulturní témata do občanské výchovy patří, jsou osobně přesvědčeni téměř všichni respondenti. *„Jsem přesvědčená, že by se měla zařazovat do výuky, protože děti se v současném světě setkávají s jinými kulturami úplně běžně,“* vysvětlovala svůj postoj Ema. Stejně tak odpovídala i Dominika *„Já si myslím, že dnešní svět je kosmopolitní a tím, že máme, dalo by se říct, otevřené hranice nebo tím, že cestování už nám není cizí, tak oni se s tím setkávají. Potkávají ty ostatní a vidí, že jsou jiní, a tak proč by k nim měli přistupovat jako k něčemu záhadnému, měli by vědět o co go.“* Františka je také přesvědčena o potřebě zařazení multikulturní výchovy do výuky, protože dnes jsou již kultury tak propletené, že je to třeba. Přijde jí jako základní věc, aby se žáci dovedli orientovat v současném světě.

Anděla je motivována k výuce multikulturní výchovy zejména tím, zda se ve škole vzdělává nějaký žák odlišné kultury. *„Takže si myslím, že když je nějaká menšina ve škole, tak se to více řeší,“* dodala.

Motivaci k zařazování témat do výuky školním vzdělávacím programem zmínili čtyři respondenti. Pro Kamilu je to jediná motivace, proč vyučovat multikulturní výchovu. Další tři respondenti uvedli, že jsou motivováni jak školním vzdělávacím programem, tak i jinými motivy, zejména osobním přesvědčením. Např. Celestýna uvedla: *„No za prvé to máme v ŠVP a za druhé si myslím, že to těm dětem prospěje o tom něco slyšet.“* Ilona uvedla dokonce tři hlavní důvody, které ji motivují k zařazování témat do výuky. *„No tak jednak asi RVP, který prostě nějaký ty témata nabízí, jednak mám sama*

pocit, že to patří ke vzdělání v rámci občanské výchovy mít nějaký základní přehled v téhle oblasti a právě tím třetím momentem je možnost, že bývají kontroverzní témata v téhle oblasti, nebo děti je třeba vnímají jako kontroverzní, takže to jsou témata vhodná k diskuzi v té třídě, v té skupině.“

Naopak Hugo uvedl, že ho k zařazování témat multikulturní výchovy do výuky rozhodně nemotivuje rámcový vzdělávací program ani školní vzdělávací program. Zároveň doplňuje, že jeho motivace zařadit tato témata do výuky buď vycházela z momentální situace, která vznikla při výuce (např. aktuality), či cítil potřebu je tam vložit.

Gita nad tímto nikdy nepřemýšlela, výuku multikulturních témat bere to jako automatickou záležitost. *„Já bych řekla, že nad tím vůbec nepřemýšlím, že to беру automaticky. Vůbec tohle neřeším, protože vím, že to tam je,“* objasnila svůj postoj.

Faktory

Mezi faktory, které ovlivňují ve větší či menší míře učitele při výuce multikulturních témat jistě patří jejich osobnost, témata, která učitele zajímají, jejich vzdělání i životní zkušenosti související s multikulturní výchovou.

Osobnost

Vliv na to, do jaké míry se budou učitelé multikulturní výchovou zabývat, mají jistě osobnostní faktory. Učitelé, kteří jsou vnitřně přesvědčeni o tom, že je výuka multikulturní výchovy významná, ji do výuky zařazují automaticky, aniž by nad tím museli přemýšlet.

Pro výuku multikulturní výchovy je velice důležité osobní nadšení učitele. Takto o sobě hovořila Františka: *„Já se vždycky nadchnu pro takovéhle témata.“* Gita o sobě řekla, že je *„hračička“* při přípravě na výuku i při výuce samotné a velmi ji to baví.

Ema je přesvědčena, že každý, kdo chce být učitelem, musí počítat s tím, že se s tématem multikulturní výchovy v plánech setká. Že se setká s žáky odlišného etnika i odlišné kultury a zároveň by měl být k tomuto tolerantní. *„Měl by to být teda tolerantní člověk, který prostě bude ochoten tu jinou kulturu poznávat a ne prostě říct ne, to mě nezajímá, my jsme tady Češi. Ne, prostě připravit se na to, že když jdu do tohohle povolání, tak se budu setkávat, musím se na to připravit a musím to respektovat,“* shrnuje. Zároveň, aby mohl učitel efektivně s tématy multikulturní výchovy ve třídě pracovat, měl by mít, podle Jany, u svých žáků důvěru.

Osobní zájem

V rámci výzkumu respondenti odpovídali také na otázku, co je osobně z multikulturních témat nejvíce zajímavá. Nejčastěji zmiňovanými tématy byla lidská práva (5x) a náboženství (4x).

Celestýna zmínila, že jí nejvíce zajímají lidská práva ve spojení s povinnostmi. *„Aby se to neučilo jenom jako že jsou práva, ale osobně to učím tak, že se vždycky musí zdůraznit, že právo jde ruku v ruce s povinností a nikdy to není samostatně.“* Velice zajímavý, v souvislosti s lidskými právy, je osobní zájem Ilony, kterou zajímá problematika sžívání se s lidmi, kteří mají jiný pohled na problematiku lidských práv, kteří zaujímají stanovisko, že ne všichni lidé jsou si na světě rovni.

„Asi náboženství, to je asi věc, do které se ráda jako zabředám s těmi studenty, protože pro mě je to, jako náboženství je pro mě fakt silný hybatel,“ zmínila k tématu náboženství Františka. V souvislosti s náboženstvím Ilona uvedla, že jí velice zajímá judaismus díky jejím předkům. Zároveň upozornila, že toto téma nepředkládá dětem ve zvýšené míře. Obecně všichni respondenti při uvádění toho, co je v problematice multikulturní výchovy zajímavá, uvedli, že dané téma nijakým způsobem neprotěžují před jinými tématy, avšak z rozhovorů vyplynulo, že první asociace se vždy týkají právě tohoto tématu.

Anděla a Ema zmínily, že je nejvíce zajímavá umění jiných kultur, zejména hudba, a to v souvislosti s tím, že jako druhý obor mají vystudovanou hudební výchovu a zpěv. *„Zajímá mě, jaké tam mají skladatele a i takový ty obyčejný písňe, když jsou lidové,“* uvedla Anděla. *„Mám třeba ráda, když to vezmu Afriku – bubnování, co všechno vlastně bubnování znamenalo pro ty lidi od historie, to mě hrozně zajímá,“* zmínila Ema.

Mezi další základní témata, které respondenti zmiňovali, že je zajímavá, je téma rasismus. Zajímavé téma uvedla Blanka, tedy téma zaměřené na děti, které jsou nuceny se sžít s odlišnou kulturou. Kamilu zajímají hlavně zvyky, tradice a pokrmy, které mají lidé v cizích zemích. *„Zajímá mě třeba i oblékání, jak se ti lidé oblékají,“* uvedla Ema.

Vzdělání

Otázka, zaměřená na vzdělání byla již analyzována v podkapitole 7.1. Je však podstatné zde znovu zdůraznit, že šest z 11 respondentů bylo alespoň částečně na výuku multikulturní výchovy během svého studia připravováno a také dalších šest respondentů se zúčastnilo nějakého kurzu či semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ve kterém byla multikulturní výchova probírána. Došlo ke zjištění, že všichni respondenti,

kterí se zúčastnili nějakého kurzu či semináře v rámci dalšího vzdělávání, si z něj odnesli praktické informace, které při vlastní výuce používají. Naopak praktické informace z vysokých škol využívá pouze Anděla a Ilona. Co se týká frekvence zařazování témat do výuky, nehraje vzdělání či absolvované předměty žádnou roli.

Zkušenosti

V otázce, jaké mají učitelé osobní zkušenosti, které souvisejí s multikulturní výchovou, se osm respondentů shodlo na tom, že největší zkušenost mají z výuky žáků národnostních menšin. „*Osobní zkušenost jenom, že ve třídách prostě máme cizince, Romy samozřejmě taky, takže jediné v tomhle smyslu,*“ uvedla svoji zkušenost Blanka. Učitelé se v praxi nejčastěji setkávají s Romy, Ukrajinci, Vietnamci, Rusíny, žáky z Kosova, Albánie, Libye, Slovenska či Polska. Jana má zkušenost pouze s dětmi romského etnika, které tvoří 80 % všech žáků ve škole, na které učí. „*Tady je ta zkušenost každodenní, protože my vlastně tady nemáme žádný jiný děti, třeba vietnamský nebo ukrajinský. [...] Máme zkušenost jenom s těma romským a dětma.*“

V pěti případech respondenti uvedli jako osobní zkušenost zahraniční dovolenou. Dominika a Ilona uvedly jako významnou zkušenost studium v zahraničí. V souvislosti se studiem respondenti uváděli, že mají přátele v zahraničí. „*Já mám spoustu přátel v zahraničí. Tím, jak jsem studovala v Anglii, tak jsem se seznámila se spoustou cizinců, dodneška jsem se spoustou z nich v kontaktu,*“ uvedla Dominika. Z těchto zkušeností učitelé čerpají ve výuce. Nejenom, že uvádějí praktické příklady, ale také mohou žákům své přátele představit.

Asi nejvíce osobních zkušeností má Gita. Několik let žila v zahraničí a v současné době, ve svém volném čase, doučuje vietnamské a ukrajinské žáky. Má s nimi pozitivní zkušenosti. „*Ty budu s chutí doučovat i třeba 3x týdně, budou sem chodit, jsou tady jako doma,*“ uvedla. Gita také zmínila, jak jsou vietnamské děti cílevědomé: „*Jsou neskutečně cílevědomé. To jako kolikrát říkám, už toho nech. Ne, nemůžu, mamka mi říkala, že mám být u tebe a počítat. Vždyť už jsi počítala celou hodinu, dej si přestávku. Ne, já jsem tady na dvě hodiny a ona jede, ona dokud se nenaučí, tak prostě úplně zatne,*“ popsala Gita svoji zkušenost z doučování. Zároveň Gita uvedla, že velkou zkušeností jí byla pedagogická praxe v rámci jejího studia na vysoké škole. Fungovala jako vedoucí na táboře pro romské děti. „*Cikánský tábor, čistě cikánský, tak ten byl úžasnej,*“ uvedla.

Ema uvedla, že má mimo jiné zkušenost se spolubydlícím cizincem z vysokoškolské koleje.

7.3. Témata multikulturní výchovy

Podkapitola, která se věnuje třetí dílčí výzkumné otázce a je rozdělena do několika částí. První část se věnuje tomu, jakým způsobem je multikulturní výchova na základních školách organizovaná dle výpovědí respondentů a studia školních vzdělávacích programů. Další část se věnuje tomu, zda jsou témata, která učitelé volí zaměřena na lokální záležitosti, či jsou zaměřena spíše všeobecně. Zároveň je vymezeno, jak výběr tématu ovlivňují specifika žáků a umístění školy. Poté se podkapitola věnuje konkrétním tématům multikulturní výchovy, které učitelé zařazují do hodin občanské výchovy. Zaměřuje se také na otázku, zda se učitelé zabývají multikulturní výchovou z jiného hlediska než z hlediska etnického.

Multikulturní výchova ve škole

Během výzkumu bylo zjišťováno, jakým způsobem je multikulturní výchova ve škole vyučována a do jakých předmětů je zařazena. Všechny školy mají průřezové téma zpracováno v tematickém plánu, ve školním vzdělávacím programu „*No, my tady jedeme podle těch tematických plánů, které si sestavujeme,*“ uvedla Františka. Hugo doplnil: „*Řekl bych, že multikulturní výchovu máme zpracovanou v ŠVP průřezově.*“

Deset respondentů se shodlo na tom, že multikulturní výchova je průřezovým tématem, které se dotýká všech vyučovacích předmětů. Učitelé se však shodují na tom, že některé předměty jsou pro její výuku vhodnější. Jedná se zejména o předměty humanitního zaměření. „*Téma je probíráno v různých předmětech, hlavně v těch humanitních, samozřejmě,*“ uvedla Ilona. Všech 11 respondentů je přesvědčeno, že multikulturní výchova patří zejména do občanské výchovy. „*Tak já si asi myslím, že v rámci občanky se to očekává. [...] Hlavním asi tématem je to v té občanské výchově, předpokládá se to, že to bude,*“ uvedla Ilona. Stejně tak hovořila Františka: „*Nejtěžejnější předmět je určitě občanka.*“ Hugo také uvedl: „*Samozřejmě občanská výchova, tam bych řekl, že spolu se zeměpisem dominuje.*“ S tím souhlasí i další respondenti. Zeměpis jako vhodný předmět pro multikulturní výchovu zmínilo celkem šest respondentů. Dalším vhodným předmětem pro multikulturní výchovu je dle devíti respondentů dějepis. Šest respondentů se domnívá, že je vhodný český jazyk a literatura, čtyři uvedli cizí jazyky a výtvarnou výchovu zmínili taktéž čtyři respondenti. Třikrát byl zmíněn i předmět hudební výchova a etika. „*Právě v té etice se řeší ta témata tohoto typu, pak i spojená s náboženstvím,*“ uvedla k etické výchově Ilona. Zároveň

zmínila, že vhodným předmětem pro multikulturní výchovu je i předmět výchova ke zdraví. Blanka ve své odpovědi uvedla prakticky všechny nejvýznamnější předměty pro multikulturní výchovu. „*Já si myslím, že je to téma průřezové, u nás na škole a teda samozřejmě předměty jako občanská výchova, etická výchova, zeměpis, tak tam si myslím, že se tomu věnujeme asi nejvíc a ještě dějepis teda a někdy i v českém jazyce, když se prostě narazí na to téma, tak se tam určitě použije.*“ Celestýna zmínila, že multikulturní témata učitelé do svých předmětů zařazují podle toho, zda se jim to hodí do tématu. „*Něco je v dějepisu, něco je v občanské výchově, když se to hodí, tak se to probere i v literární výchově s nějakým textem. Takže podle toho, jaké učivo se probírá, tak se připravuje. V zeměpisu se to hodí, tak tam se to probírá taky,*“ uvedla.

Dle studia školních vzdělávacích programů jednotlivých škol došlo ke zjištění, že multikulturní výchova je součástí celkem 16 předmětů. Před jejich vyjmenováním je nutné uvést, že školní vzdělávací program školy 10 neobsahoval informace, do jakých předmětů je multikulturní výchova zařazována, tudíž se v počtech škol musí brát v úvahu pouze 9 škol. Nejčastěji uváděným předmětem byla občanská výchova, kterou mají uvedenou všechny školy. Osm škol má uvedený zeměpis a anglický jazyk. Sedm škol dějepis, hudební výchovu a výtvarnou výchovu. Šest škol má uvedený německý jazyk. Pět škol rodinnou výchovu a český jazyk, čtyři tělesnou výchovu, tři pracovní činnosti. Pouze po dvou školách byla uvedena etika, přírodopis, informatika, výchova ke zdraví a matematika.

Velice významné pro multikulturní výchovu podle šesti respondentů je, aby spolu učitelé spolupracovali. Všech šest také zmínilo, že s ostatními učiteli ve škole cíleně spolupracují. Například Dominika uvedla: „*Jsem domluvená právě s učitelem na výtvarnou výchovu, že tam občas zařadí něco z nějakých jiných kultur a podobně, aby se taky seznámili s jiným uměním...*“ O spolupráci učitelů hovořila i Gita „*My máme hrozně dobrou partu, takže třeba i moje kolegyně, která učí přírodopis a chemii, tak já jsem výchovná poradkyně a ona je metodik prevence, takže i mezi sebou zase se domlouváme a hele já bych teď kon tady měla bych se zmínit o drogách, ona řekne, hele ne, to nech na mě. [...] Takže se jako úžasně doplňujem a stačí jenom říct.*“ Gita má mimo to, že s ostatními učiteli spolupracuje výhodu také v tom, že učí několik různých předmětů a může si multikulturní výchovu sama propojovat ve všech předmětech v návaznosti.

Tři respondenti také uvedli, že velmi záleží na konkrétním učiteli, do jaké míry zařadí témata multikulturní výchovy do výuky. Dominika uvedla: „*Je na každém z nás, kolik hodin tomu věnuje, jak si to sám rozvrství v rámci toho roku, jestli tomu bude*

věnovat pět hodin nebo jenom jednu.“ Stejně tak uvedla i Gita: „Opravdu to závisí na kantorovi, jestli se tomu bude věnovat nebo ne. Je to tady nastaveno tak, že kantor si víceméně odučí to, co ho zajímá nejvíc, ale aby to trošku korespondovalo s tím tematickým plánem.“

Pouze Anděla zmínila, že se multikulturní výchova u nich moc neřeší. „Jo, já si myslím, že tady asi se moc průřezové téma neřeší ohledně tohoto.“

Lokální x všeobecná témata

S respondenty byla také řešena otázka, zda se témata, kterými se ve výuce zabývají, týkají spíše lokálních záležitostí či jsou více zaměřená všeobecně. Šest respondentů uvedlo, že se více zaměřují na témata všeobecná, globální. Kamila se dokonce zabývá pouze všeobecnými tématy, kategoricky vylučuje zabývání se tématy, které úzce souvisí se školou. „Spíš z té širší stránky, to je určitě častější, určitě ta širší stránka,“ uvedla také Františka, avšak připouští, že pokud vznikne potřeba, řeší i témata lokální. Podobný postoj zaujímá i Blanka: „Spíše asi v globálu a rozhodně se třeba věnujeme nějakým tématům, když je nějaký aktuální problém, co se děje,“ uvedla.

Deset respondentů uvedlo, že je výběr témat ovlivněn i tím, co se aktuálně děje u nás i ve světě. Jana si dokonce ve své škole vydobyla, aby v tematickém plánu byla 1 hodina občanské výchovy měsíčně zaměřená přímo na aktuální události. „Určitě, dotýká se to toho, co je momentálně, to co běží v telce, se snažíme nějak reflektovat, komentovat. V rámci té občanské výchovy se vždycky dotkneme aktuálního tématu, které nějak souvisí s naším životem,“ uvedla k tomuto Dominika.

Ilona, která řeší multikulturní výchovu primárně z širšího pohledu, uvedla: „Zároveň se ale snažím, aby tam právě zaznělo, jak tohle téma, které je široké, velké, stáhnout k jejich realitě, k tomu co žijí. A je jedno, jestli ta realita je spolužák, spolužačka, Rom, Romka nebo jestli ta realita je, že si ráno jdu koupit pití do krámku k Vietnamci.“

Co se týká témat, které se týkají lokálních záležitostí, uvedli respondenti řadu důvodů, kvůli kterým se těmito tématům víceméně vyhýbají. Prvním důvodem je obava učitele, zda téma zvládne odučit. „Lokálně Jablonec a romská kultura moc radši ne. My to probereme obecně a do tohoto tématu jsem přišla, že se moc nepotápíme, protože z toho nikdy nevyjdete vy dobře. Nakonec ty děti mají tolik argumentů a tolik osobních zkušeností nepříjemných s tou skupinou, že jim to nevysvětlíte. Takže do toho, jsem se naučila, že moc nevstupuji.“ uvedla Celestýna. Naopak Dominika se této problematiky nebojí a považuje za důležité ji s žáky řešit. „Vím, že dva roky předtím jsme hodně řešili

romskou kulturu, protože jsem měla ve třídě romského žáka, který měl asi 360 zameškaných hodin, tak jsme to řešili, oni mají k tomu vzdělání a k tomuhle přistupují kapku jinak a říkali jsme si co a jak, protože se tam začínala strhávat velká protiromská bouře a tak jsme to nějak, jsem se to snažila ukočírovat,“ uvedla. Dalším důvodem, proč se lokálními záležitostmi ve výuce učitelé nezabývají, je to, že místních problémů je tak málo, že by neměli s žáky téměř co probírat. Zároveň ale Hugo uvedl, že i kdyby se nějaké téma lokálně objevilo, stejně by se jím nezabýval. „Protože máme špatnou zkušenost, řada lidí v tom může být nějak zainteresovaná a nechci jít do toho, abychom jim tady vykládali naše dojmy a pojmy a vkládali jim naše myšlenky nebo tak. To vždycky jakmile je to lokální, tak to smrdí tím, že učitel do toho vnese nějaký svůj názor osobní a to je prostě nebezpečný,“ vysvětlil Hugo svůj postoj k lokálním tématům.

Naopak Anděla si myslí, že zařazovat multikulturní výchovu do výuky žáků jde ruku v ruce s lokálními záležitostmi. Domnívá se, že základním důvodem, proč by se multikulturní výchovou zabývat, je existence žáka národnostní menšiny ve škole „Kdyby tady byly ty děti z těchto menšin nebo já nevím, teď jako ze Sírie, tady někde přijali nějaké Sírany, tak tam se to určitě řeší. Za první nerozumí a za druhý třeba právě trochu, aby je ty děti poznaly, takže si myslím, že když je nějaká menšina na škole, tak se to víc řeší,“ doplnila svoje stanovisko Anděla.

Specifika žáků, místa školy

Přestože většina respondentů volí ve výuce spíše všeobecná témata multikulturní výchovy, tak se všichni respondenti shodují, že do určité míry výběr témat závisí i na samotných žácích, kteří jsou ve třídě. „Je potřeba určitě tu třídu si myslím lépe znát, aby tam člověk mohl s takovými tématy pracovat,“ uvedla Blanka. Františka k tomuto doplnila: „Záleží opravdu na klimatu ve třídě.“ Učitelé při výběru multikulturních témat musí třídu dostatečně znát. Musí vědět, co žáky zajímá, zda jsou ochotni o těchto tématech diskutovat, zda jsou žáci empatičtí a jaké jsou jejich mentální možnosti. „Snažím se vycházet z toho, jaká ta třída je. O to, o co se zajímají, co je aktuálně trápí a snažím se to nějak dát do kupy jaký já mám ten roční plán,“ uvedla k tomuto Dominika. Zároveň doplnila, že když žáky něco zajímá víc, tak se tomu věnuje více hodin a jiná témata poté zestruční.

Anděla zmínila, že také velkou roli při výběru témat hraje to, zda má ve třídě nějakého cizince. Naopak Hugo si myslí, že musí být opatrný u témat, které se osobně

týkají žáků ve třídě. Vždycky si dopředu zjišťuje, zda ve třídě není někdo, kdo spadá do kategorie, o které se chce s žáky bavit.

Většina respondentů také zmínila fakt, že při výběru multikulturních témat musí vycházet také ze specifík staršího školního věku. Uvedli, že v tomto věku jsou žáci hodně ovlivnitelní jak svojí rodinou, tak médii a jsou moc mladí na to, aby si vytvořili vlastní názor. „*Myslím si, že na to jsou ještě mladí na tady tyhlecty, nějak udělat si svůj názor, že oni třeba tolik, jako to odfláknou, dá se říct,*“ uvedla Anděla. Co se názorů žáků týká, uvedla Ilona, že je pouze na žácích, zda přijmou jiný pohled na problém, který jim učitel zprostředkuje. „*Ve 13, kdy oni mnohdy jakoby sami se sebou bojují, teď bojují s okolím, neříkám, že všichni, ale někdo jo. Tak vlastně ani nejde, tak jakoby mladým lidem jakoby vnucovat ten názor, ale prostě snažit se.*“

Františka také v rámci této otázky porovnávala rozdíly ve výuce multikulturní výchovy na základní škole a na gymnáziu. „*Je to podobný, akorát na tom gymnáziu jsou ty děti takový klidnější, jak která třída a asi co se týká chytrosti nebo vzdělávání tak jsou jako chytřejší, tojo, takže teď ty hodiny fungují dejme tomu líp i v tý občanský výchově, tam kde prostě většina dětí mi přijde, že bere jako odpočinkový předmět, tak tady to berou vážnějc na gymnáziu než žáci základních škol.*“

Téměř všichni respondenti se také shodli, že určitou roli ve výběru témat hraje i umístění školy.

Témata

Respondenti se ve výuce zabývají mnoha tématy multikulturní výchovy. Např. Františka si myslí, že multikulturní výchova je styčné téma různých oborů a od toho se odvíjí témata, kterých je mnoho. „*Určitě témata nějaké státovědy, ta etnika, menšiny, něco z politologie, pak určitě náboženská témata jo. To je věc, která tam určitě patří z té religionistiky, takže prostě aby pochopili i různé kultury, nejenom jako kultury života, ale také spjaté s náboženstvím jo, takže ty hodnoty těch náboženství, aby vůbec znali na čem jsou ta náboženství postavená, protože pak těžko pochopí toho člověka.[...]Takže náboženství, politika, politologie i sociologii bych tam zařadila, nějaké formy resocializace, ono vlastně pro ty cizince je těžké někam přijet a musí se najednou svým způsobem resocializovat, protože to je zase jiné prostředí.[...] psychologie dejme tomu, nějaké porozumění,*“ vymezila témata široce Františka. Gita se také domnívá, že multikulturní výchova v sobě zahrnuje řadu témat: „*Tak sem právě spadá úplně všechno, na cokoliv narazíme, tak všechno souvisí se vším.*“

Jsou témata, která uvedli buď všichni respondenti, nebo alespoň jejich větší část a zejména těm se bude následující část podkapitoly věnovat. Všichni respondenti se zabývají problematikou cizích kultur, jejich tradicemi a zvyky. Zároveň ale šest respondentů doplnilo, že se zaměřují především na kulturu, tradice a zvyky národnostních menšin, které žijí na našem území. Celestýna uvedla, že primárně zařazuje do výuky „*seznámení vlastně s těmi kulturami, to znamená, jak ti lidé žijí, jaké mají třeba náboženství.*“ Téma náboženství zařazuje do multikulturní výchovy deset respondentů. Ema se ve výuce zabývá i celkovým pohledem na země, odkud menšiny pocházejí. Zařazuje tam tedy nejenom jejich kulturu, ale také jak lidé v dané zemi žijí, jaké mají podmínky k životu, jaké mají příležitosti ke vzdělávání. Problematiku vzdělávání v cizích zemích zmínilo celkem pět respondentů. Gita se zabývá srovnáváním možností, jaké máme my a jaké lidé v jiných zemích. „*Jsou tam třeba i obrázky různých světadílů že jo, jaký mám možnosti já, jaký maj možnosti v Americe, jaký maj možnosti v Africe, jaký v rozvojové zemi.*“ Problematikou bohatství a chudoby se zabývá pět respondentů.

Pět respondentů také zmínilo, že se zabývají problematikou rodinného života menšin. „*Zvyky kolem nějakýho společnýho života třeba rodiny, jak to chodí,*“ uvedla Anděla. „*Počítáme třeba i rozpočet, když si vezmu rodinu, tak si vemte, kolik ta rodina má, na co všechno musí dát ty výdaje, jaké to bude v jiné zemi. Co musí nejdřív zabezpečit žejo, jídlo, budou mít na pomůcky, jak to bude se školním, cizím jazykem,*“ uvedla k tomuto tématu Gita

Hugo se v rámci multikulturní výchovy zabývá všemi zmíněnými tématy, avšak oproti ostatním se cíleně zaměřuje na odlišnosti mezi lidmi. „*Nějaká odlišnost, která se jakoby týká že vzhledu a mohou se tam zařadit rasy a zvyky a pak odlišnost, která se týká myšlení, náboženství, kultury, ideologie, chování třeba. Potom nějaká odlišnost, která se týká ekonomických ukazatelů. To znamená bohatství, chudoba mezi náma a možnost trávení volnýho času. To je taky téma, který bych do toho vložil, úroveň vzdělání třeba.*“ Naopak Celestýna se snaží témata předkládat tak, aby si žáci ujasnili, „*že i když mají jiné náboženství, i když mají jinou kulturu i když si něco jiného oblékají nebo jedí nebo jinak tráví svátky, takže nakonec jsou všichni stejní, že chtějí to samé. Být v životě spokojení, prožít nějakou lásku, být úspěšní v práci, a že to je to hlavní, co tam je.*“

Deset respondentů se také více či méně zabývá problematikou lidských práv. Čtyři z 10 respondentů však berou lidská práva jako samostatnou kapitolu, která multikulturní výchově jako takové předchází. „*Já lidská práva vnímám jako kategorii práva a do všeobecných znalostí,*“ uvedla Ilona. Podobně hovořil i Hugo „*Lidský právo, no to s tím*

trošku souvisí. Samozřejmě ty lidský práva se dneska promítají úplně do všeho, takže jako tady existuje něco jako Listina základních práv a svobod, tak má cenu se o tom bavit v každém předmětu a u každého člověka, že automaticky to tam jako je. Naše ústava, která jako zaručuje nějaký věci, legislativní složka tohle je zase téma samo o sobě.“ Dominika se také zabývá tématem lidských práv. Zabývá se nejenom jejich vymezením, ale také tím, jaký pohled mají na lidská práva jiné národy. „*Protože každý národ má na to úplně jiný pohled. My máme jiná práva, muslimové mají jiná práva a tak,*“ uvedla.

V souvislosti s právem zařazuje do multikulturní výchovy Ilona téma vlastenectví. „*Uvědomění si, jak projevujeme vlastenectví nebo neprojevujeme, do jaké míry je to ještě ten pozitivní patriotismus a do jaké míry je to možná fanatismus přehnaný.*“

Často byla uváděna témata rasismus a xenofobie. Těmito tématy se zabývá 8 respondentů. „*Já tam zařazuji určitě sociálně patologické jevy, jako je třeba rasismus, nacionalismus a takovéhle věci,*“ uvedla Blanka. „*Probere se rasismus, mluví se o xenofobii, aby děti věděli, co to vlastně znamená a tady ten problém je v Čechách docela dost, česká společnost je xenofobní.*“ uvedla Celestýna, proč se tímto tématem zabývá. Problematiku xenofobie a rasismu řeší také Jana. Ve škole, na které učí je 80 % žáků romského etnika. Ve výuce s nimi řeší závažnost pojmu rasismus, a že ne všechno, co žáci za rasismus považují, jím skutečně je.

Mezi ne tak často zmiňovaná témata uvedla Dominika seznamování se s cizím jazykem. Pro Andělu je hlavním hybatelem, proč se multikulturní výchovou ve výuce zabývat fakt, že má ve třídě/ve škole žáky národnostní menšiny. Na základě této skutečnosti zařazuje téma informovat žáky těchto menšin o zemi, ze které pocházejí a situaci, která v zemích panuje.

Mimo tato témata respondenti často zmiňovali témata specifická, která se týkají dané kultury – kuchyně, tance, hudby... Ilona však přiznává, že tato témata zařazuje spíš proto, že jsou pro žáky zajímavá a baví je.

Multikulturní výchova z jiného pohledu

Většina respondentů chápe multikulturní výchovu, jako výchovu zaměřenou na poznávání kultur menšin, žijících na našem území. Pojem multikulturní tedy chápou zejména ve smyslu multikulturní = multietnický. Proto bylo v rámci výzkumu zjišťováno, zda se respondenti zabývají multikulturní výchovou také z jiného hlediska než z hlediska etnického. Zároveň bylo zjišťováno, zda vnímají problematiku kultur osob se zdravotním postižením jako téma, které patří do multikulturní výchovy či nikoliv.

Dva respondenti uvedli, že se v rámci multikulturní výchovy zabývají problematikou komunikace. „*V devítce máme komunikaci verbální a neverbální, takže to tam je, ale zase říkám, nepřemýšlím o tom, ale je to tam, protože jsme měli neverbální komunikaci...a Braillovo písmo jsme si zkoušeli.*“ uvedla Gita. Dominika v rámci multikulturní výchovy poukazuje na problematiku jazyků, jak je těžké si osvojit cizí jazyky, jaká jsou jejich specifika apod.

Blanka uvedla, že v rámci občanské výchovy/multikulturní výchovy pracuje s dokumentem Jeden svět. V tomto dokumentu jsou řešeny různé problémy našeho světa a také problematika osob se zdravotním postižením. Dominika se problematikou osob se zdravotním postižením ve výuce zabývá v souvislosti s integrovanými žáky ve škole, kdy s žáky probírají téma rovnost a lidské možnosti.

Při dotazu, zda se učitelé zabývají také kulturou osob se zdravotním postižením, byla většina respondentů dotazem překvapena, protože je nenapadlo, že by tato problematika do multikulturní výchovy mohla patřit a zároveň nikdy nepřemýšleli nad tím, že by lidé se zdravotním postižením mohli mít svoji specifickou kulturu. „*No zatím jsem takhle o tom nepřemýšlela,*“ uvedla Blanka. Stejně hovořila Františka „*Ani jako, to by mě snad ani nenapadlo, kdybyste o tom nemluvila.*“

Pouze 4 učitelé si myslí, že problematika kultur osob se zdravotním postižením do multikulturní výchovy patří, a to i přesto, že nad tímto dříve nepřemýšleli. „*Je to dobrý nápad, když jste mi to tady takhle řekla, tak se nad tím můžu zamyslet a třeba bych to tam taky vložila,*“ reagovala Anděla. „*Určitě (to tam patří, pozn. autora), ale jinak by mě to asi nenapadlo, kdybyste o tom nemluvila. Je pravda, že pár slov bychom tomu pověnovat mohli,*“ uvedla Františka. Hugo si myslí, že tato problematika do multikulturní výchovy patří. Avšak problematiku osob se zdravotním postižením v multikulturní výchově chápe, ne z hlediska jejich kultury, ale z hlediska kategorie vzhledové. „*Rozdílnost, jakou mám barvu kůže nebo tím, kolik mám nohou a jestli se můžu pohybovat nebo ne, tak to tam jednoznačně patří.*“

Sedm respondentů se domnívá, že tato problematika patří do jiného vyučovacího předmětu. Například Gita by tuto problematiku zařadila do předmětu výchova ke zdraví. Pro většinu učitelů je akcent toho, která témata patří do multikulturní výchovy spíše problematika etnických menšin, jako uvedla např. Františka „*Já si pod tím představím etnika, cizí kultury než tyhle subkultury v té společnosti u nás.*“ Ilona si také myslí, že rozhodující pro to, co patří do multikulturní výchovy, je spíše barva pleti nebo rodinné zázemí než problematika zdravotně postižených osob.

Při dotazování se přímo na kulturu Neslyšících vyšlo najevo, že o této kultuře slyšeli pouze tři respondenti. Ti si myslí, že tato problematika do multikulturní výchovy určitě patří, ale nikdy s ní nepracovali. Ostatní o tomto pojmu slyšeli poprvé. Ilona osoby Neslyšící nechápe jako osoby s odlišnou kulturou. „*Sluchově postižené vnímám tak, že mají určitý tělesný handicap, ale ne, že by měli specifickou kulturu, že prostě je to jiné. [...] Nevnímám vlastně třeba sluchově postižené jako lidi s jinou kulturou, to ne.*“ Tři z respondentů projevili zájem o to, dozvědět se něco o kultuře Neslyšících, aby ji mohli do výuky zařadit. „*To je krása, to bych si ráda, to by mě opravdu hrozně moc zajímalo. Je to pro mě zajímavá informace, kterou určitě do budoucna docela využiju,*“ uvedla Ema.

V příloze D jsou uvedena témata multikulturní výchovy, která se mají ve výuce občanské výchovy, dle školního vzdělávacího programu jednotlivých škol, objevit.

7.4. Příprava a výuka multikulturní výchovy

Čtvrtá podkapitola je rozdělena do dvou základních částí. První část vymezuje, jak se učitelé připravují na výuku multikulturní výchovy, jak probíhá příprava vlastních témat, žáků i třídy. Druhá část se věnuje vlastní výuce multikulturních témat, tj. jakým způsobem učitelé multikulturní výchovu vyučují, jaké využívají organizační formy a výukové metody, pomůcky a prostředky a nakonec jak tato témata hodnotí.

Příprava

Každá škola, která se výzkumu zúčastnila, má ve školním vzdělávacím programu uvedený učební plán občanské výchovy. V tomto plánu jsou uvedena i témata multikulturní výchovy, kterým by se učitelé měli během školního roku věnovat (viz příloha D). Při přípravě na výuku multikulturních témat uvedla Celestýna, Františka, Ilona a Blanka, že se drží tematického plánu, který mají vytvořený právě na základě školního vzdělávacího programu. Každou k tomu vedou rozdílné důvody. Františka, která teprve začíná učit, uvedla: „*Učím chvíli, takže já zatím dodržuji tematický plán,*“ avšak dodává, že co se týká multikulturních témat, nemá přesně stanovený měsíc, kdy se jim bude věnovat. Zařazuje je do výuky ve chvíli, kdy se tam toto téma hodí: „*Když si připravuji téma a naskýtá se tam právě tohle téma, tak si to připravím cíleně a cíleně si to uvědomuju, že teď, tady pohovořím o tomhle v rámci tohoto tématu, to jo, to není náhodná věc.*“ Ilona má dopředu naplánované, jaké téma do výuky zařadí. „*Já bych řekla, že v té občance mám naplánované, že vím během toho roku, co bych s nimi chtěla probrat,*“ dodala. Blanka, která učí již mnoho let, uvedla: „*Tak jako plán mám, jak učím už x let, tak mám samozřejmě v hlavě v každém tom ročníku, kterému tématu se budeme věnovat více nebo méně.*“ Zároveň dodala, že do tohoto základu se samozřejmě přidávají témata, která vznikají nahodile v rámci aktuální situace.

Příprava tématu

Všichni učitelé se více či méně na výuku multikulturní výchovy připravují. Nejčastějším prostředkem, který učitelé využívají pro přípravu tématu, jsou učebnice, které používá devět respondentů. Pouze Dominika a Ema žádné učebnice nepoužívají ani při své vlastní přípravě, ani při výuce. Pro sedm respondentů slouží učebnice pouze jako „tematický plán“. Například Hugo uvedl, že si z učebnice vybírá pouze témata, která se mu hodí: „*Já je používám okrajově jo, vyzobávat z toho nějaká témata, když se to hodí.*“

Stejně tak hovořila Blanka: „*Vždycky si z toho vytáhnu, co potřebuju.*“ Zároveň respondenti upozornili na fakt, že témata multikulturní výchovy se v učebnicích objevují zřídka a pokud tam jsou, tak jsou napsána velmi povrchně. Problém je i špatné rozvrstvení učiva v jednotlivých ročnících.

Osm škol používá učebnice od nakladatelství Fraus. Nutno říci, že pouze jedna z těchto škol má pro žáky k dispozici aktualizovanou verzi. Všechny ostatní školy mají tyto učebnice z roku 2006, tedy učebnice, které vznikly ještě před uzákoněním multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu. Ilona má jako jediná k dispozici učebnici z edice Nová škola z roku 2015. Také jako jediná se domnívá, že téma multikulturní výchovy je v učebnici dostatečně zpracováno.

Deset respondentů se shoduje, že mají potřebu vyhledávat si informace k multikulturní výchově i v jiných zdrojích než v učebnicích. Pouze Kamila, i přesto, že si myslí, že multikulturní výchova je v učebnici nedostatečně zpracovaná, nepovažuje za důležité vyhledávat si informace jinde. Všech jedenáct respondentů využívá při své přípravě internet. Anděla na něm hledá nápady na praktické činnosti do multikulturní výchovy, Dominika se inspiruje na portálu RVP. Hugo i Gita vyhledávají na internetu různá videa. Gita se také zmínila o tzv. DUMECH. Jedná se o internetovou stránku digitálních učebnicových materiálů, ve kterých si hledá různé dokumenty a podklady, které pro svoji výuku potřebuje. Velmi důležitým zdrojem informací jsou pro respondenty informace z kurzů či seminářů, kterých se zúčastnili v rámci svého dalšího vzdělávání. „*Něco mám i ze školení, nějaký aktivítka, které mi přišly vhodné,*“ uvedla Dominika. Stejně tak hovořila Celestýna „*Já mám teda informace přes ten projekt.*“

Mimo to respondenti uváděli, že zdrojem informací pro plánování témat multikulturní výchovy je cizojazyčná literatura, odborné publikace a média (aktuality).

Příprava žáků

Sedm respondentů se shodlo, že určitá příprava žáků na výuku multikulturních témat je potřeba. Primárně se shodují na tom, že pokud učitel chce multikulturní výchovu vyučovat, musí svoji třídu dostatečně znát, aby zvolil správná témata a výukové metody. „*Je potřeba určitě tu třídu si myslím lépe znát, aby tam člověk mohl s takovými tématy pracovat,*“ uvedla jako jedna z mnoha Blanka. Co se týká samotné přípravy žáků před tím, než budou vyučovaná multikulturní témata, považuje Anděla za důležité pracovat na tom, aby ve třídě panovalo příznivé klima, aby byli žáci tolerantní vůči odlišnostem a měli chuť poznávat druhé. „*Aby jako byli právě hodně tolerantní, nebo snažili se to třeba*

poznat. Nejenom být zahledění sami do sebe a vůbec jako sledovat to dění i ve světě, což třeba taky někdy nejsou, že jim to je jedno, že si myslí, že se jich to vůbec netýká, takže takovouhle spíš nějakou atmosféru a naladit to tam, aby měli trošku i chuť poznat něco jinýho, než co se týká jich...“ uvedla. Většinou respondenti hovořili o přípravě, která se týká skupinové formy vyučování. Při samotné výuce, ve které učitelé nejčastěji používají interaktivní formy práce, je důležité, aby žáci dokázali ve skupině efektivně pracovat. Zároveň Ilona uvedla, že na takovouto přípravu se zaměřuje pouze v momentě, kdy začíná učit třídu, kterou doposud neučila a je tak třeba žáky naučit pravidla skupinové práce, které vyžaduje. „První dva měsíce jsme se učili pracovat ve skupině a se vším, co s tím souvisí, že zkrátka chci nějakou odvedenou práci, že tu práci známkuji, že pokud potřebuji říct něco všem, tak používám třeba zvoneček, že prostě zazvoním, aby vnímali ostatní. [...] Pokud ji dostanu nově, tak je na to musím připravit, jak to funguje nebo seznámit je se svými pravidly.“ Dominika, která učí ve škole, která je zaměřena na skupinovou práci, uvedla, že žáci jsou zvyklí pracovat ve skupinách „Akorát občas si zopakujeme, jakéže jsou role ve skupině, jaké má někdo funkce, pravomoci a tak. Nebo pokud dělám větší, menší skupinu, tak si to všechno zopaknem, ale jsou na to zvyklí.“ O určité přípravě hovořila i Blanka: „Když vím, že ta třída...je tam problematická skupinová práce nebo vím, že toho o tématu moc nevědí, tak si je samozřejmě připravím tím, že si nejdříve o tom něco řekneme, nebo jim zadám, že si o tom něco zjistí a třeba pustím dokument a pak teprve pracujeme jakoby s detaily, ale je to podle třídy,“ dodala.

Příprava třídy

Františka, Gita a Ilona se zmínily o potřebnosti přípravy třídy ve smyslu úpravy místnosti pro výuku některých témat multikulturní výchovy. Všechny zmínily, že je třeba např. jinak uspořádat lavice, aby žáci mohli lépe pracovat ve skupinách. Lze usoudit, že toto se děje u všech respondentů, kteří využívají skupinovou formu práce ve své výuce. Ilona dodala, že úpravu prostředí si automaticky vyžádá činnost. Když se vytvoří skupina, je třeba upravit i pracovní místo, není tedy třeba připravovat si třídu před výukou.

Františka uvedla: „My tady máme zasedací místnost a tam nemáme lavice, máme tam jenom lavičky je to velký prostor, takže tam se dají tyto záležitosti dělat líp, takže v případě, že bych měla naplánované něco podobného, tak jdu do zasedačky, tak si ji zarezervuju, tam máme dataprojektor, to je fakt pěkný místo, je tam koberec, takže případně i na zemi se můžou válet.“ Gita také využívá jiných tříd, např. cvičné kuchyně, když společně vaří typické pokrmy cizích zemí.

Výuka multikulturní výchovy

Způsob výuky, jaký učitelé volí při výuce multikulturní výchovy, je různý. Osm respondentů uvedlo, že preferuje tzv. kulturně-standartní přístup, který se snaží o to, aby žáci získali znalosti o jiných kulturách a na tomto základě pochopili rozdíly a naučili se je respektovat (Látalová, 2008). Dominika a Hugo současně uvedli, že ve výuce poukazují na právě na rozdíly mezi lidmi. *„Spíš se je snažím seznámit s různými rozdíly a snažím se tam najít nějaká pozitiva.“* [...] *„Spíš hledáme ty odlišnosti, hledáme, v čem jsou jiní a snažíme se je poznat, aby s tím byli seznámeni,“* uvedla Dominika. Naopak transkulturní přístup, který je založený na přemýšlení o příčinách hranicích mezi odlišností každého z nás (Látalová, 2008), uplatňuje ve výuce Blanka, Ilona a Gita. Například Ilona k tomuto uvedla: *„Vždycky by tam měl být ten akcent, že člověk je člověk.“*

Většina učitelů se snaží na konkrétní témata dívat z více úhlů pohledu a takto to prezentovat i svým žákům. *„Jak říkám, uvádím to na pravou míru nebo se je snažím nějakým způsobem, nechci říct jako nasměrovat do těch správných mantinelů, protože nikdy neříkám, že to co říkám já musí být nutně pravda, ale prostě dát jim druhý pohled,“* uvedla Františka.

Výuka by, dle respondentů, měla být zejména praktická. *„Důležitý je prostě jako vysvětlovat to dětem na příkladech, protože když prostě před nima stojíte a něco jim vysvětlujete, tak je to za prvý, je to jako většinou je to nebaví, většina neudrží dlouho pozornost. [...] Ale jakmile jim dáte nějaký příklad, tak to okamžitě obživnou, začnou vykládat podobný, co viděly, co slyšely a co se stalo a je to jako mnohem lepší,“* uvedla Jana. *„Já nejsem zastáncem toho, aby se šprtali někde nějaký definice, ale aby si to dokázali spojit s tím, co je okolo, co je ve světě,“* řekla Gita. Respondenti také zmiňovali, že je třeba učit tak, aby si žáci na danou problematiku vytvořili svůj vlastní názor. *„Ráda bych podotkla, že se snažím učit takovou nenásilnou formou. Aby k těm informacím přišli jako mimochodem a sami si udělali ten názor. Nechci tam přijít a říct, dneska se budeme učit o Romské kultuře, ta má tyhle a tyhle znaky, ne, já chci aby si na to sami přišli, sami si to vyvodili a sami si udělali názor, aby to vzešlo z nich samých,“* uvedla k tomuto Dominika.

Devět respondentů považuje v multikulturní výchově za důležité zajímat se o zkušenosti žáků a pracovat s nimi. *„Ty jejich zkušenosti rozhodně, to je vždycky lepší, že víc se do toho můžou vtáhnout, zapojit a je to jako lepší no,“* domnívá se Anděla.

Dominika, která se zkušenostmi žáků pracuje, uvedla, že nemá obavy s nimi pracovat a zároveň dodala: „*Je to jenom o tom, jak si ji vysvětlíme, jak si ji zpracujeme a pokud už přijdou s nějakými předsudky, tak se je snažíme vysvětlit. [...] A rozhodně ty děti hned nezatracuju, jo to si myslíš špatně. Spíš se je snažím navést na tu...aby neházeli všechny do jednoho pytle.*“ I Ema se nebojí se zkušenostmi a předsudky žáků pracovat. „*Já si myslím, že zaprvé už vím, co od nich můžu čekat...od kterých a potom přeci jenom, když už třeba někdo přestřelí, tak jsem tam od toho, abych to třeba usměrnila nebo uvedla na pravou míru,*“ uvedla. Naopak Celestýna, která se sice úplně nebrání názorům a zkušenostem žáků, uvedla, že neví, jak má pracovat s negativními zkušenostmi žáků, kterých je velké množství. Františka se na zkušenosti a názory žáků ptá na počátku daného tématu. „*To já se jich většinou ptám na jejich názor, na zkušenost. Většinou to dělám tak, že než jim něco povím, tak se jich zeptám, jestli znají ten pojem nebo jestli ho někdy slyšeli, nebo co by na to řekli. Pak teprve navazuji nějakou výukou.*“

Specifickou oblastí jsou zkušenosti žáků, kteří jsou příslušníky nějaké národnostní menšiny. Všichni respondenti, kteří mají ve třídě, ve které vyučují, žáka odlišného etnika, odlišné kultury, pracují s jejich zkušenostmi. Pokud jsou k tomu žáci svolní, hovoří v těchto hodinách o zvycích a tradicích, které s rodinou dodržují a které jsou odlišné od těch našich. „*No, někdy se jich zeptám na něco, co mají ve své zemi nebo máme vlastně dva Ukrajince – kluky, třeba teď v sedmičce, takže když jsme probírali svátky, tak je nechám zase vyprávět, jak oni prožívají svátky ve své zemi, jak se to slaví u nich, takže pokud ty děti jsou ochotné vyprávět o své zemi, tak rozhodně v té občance dostanou příležitost,*“ uvedla Celestýna. Ema také uvedla, že ve třídě, ve které učí, mají žáky ukrajinského a vietnamského původu a ti ve výuce povídají o svých zvycích. Ostatní žáci tak prostřednictvím tohoto vyprávění prohlédnou do specifika kultury daného žáka (proč neslaví Vánoce, proč slaví Nový rok jiný den apod.). „*Tak si jako myslím, že tady dochází k tomu pochopení, k tomu respektu taky,*“ uvedla Ema. Zajímavé je, že kromě Ilony a Emy se nikdo ve výuce nevěnuje zvykům a tradicím romských žáků. Ilona uvedla: „*Docela se mi osvědčilo, když v té třídě je někdo, kdo má, kdo buďto přímo patří k té menšině, což třeba tady jsou ti Romové, tak je docela zajímavé, když je součástí té skupiny, že vlastně najednou má co nabídnout té skupině, že má možnost vlastně seznámit a zatím to vždycky to fungovalo, ty jak spolužáci dětí to přijali, prostě slyšeli na to.*“ V rámci tohoto je třeba zmínit, že se všichni respondenti shodli, že pokud má do třídy nastoupit žák, člen nějaké národnostní menšiny, vždy své žáky na tuto skutečnost připravují. „*Jakmile má nastoupit někdo, kdo se odlišuje, tak samozřejmě to s téma dětma to dopředu*

nějak proberete, prostě jim to oznámíte, řeknete co a jak,“ řekl Hugo. Zároveň dodal, že žáky informují třeba i o tom, že budou klasifikováni jiným způsobem a proč, aby nevznikla nedorozumění.

Také všichni respondenti využívají ve výuce své osobní zkušenosti (viz podkapitola 7.2). Dominika uvedla: *„Třeba jim představím někoho ze svých přátel a řeknu jim ano, je to Muslim, ale dá se s ním normálně hovořit. Že to není fanatik, který by mě tady hned zastřelil, protože nevěřím v Alláha, ale respektuje mě a já respektuji jeho.“* Stejně tak o svých zkušenostech hovoří ve výuce Ema. Gita ve výuce využívá zkušeností z doučování dětí cizinců.

Organizační formy a výukové metody

Významnou roli ve výuce multikulturní výchovy hraje to, jaké organizační formy a výukové metody učitelé zvolí.

Organizační formy jsou jedním ze základních prvků vyučovacího procesu. Vytvářejí konkrétní organizační rámec, ve kterém je žákům předáváno učivo. Respondenti byli při rozhovoru dotazováni, jaké organizační formy při výuce multikulturní výchovy nejčastěji volí. Nejčastěji respondenti uváděli dvě organizační formy – frontální (hromadnou) výuku a skupinovou výuku. Frontální výuku používá sedm respondentů. Kamila dokonce používá zásadně pouze tuto organizační formu: *„Pouze frontální, do jiných organizačních forem se nepouštím,*“ uvedla.

Druhou z nejčastěji uváděných organizačních forem bylo skupinové vyučování. Tuto formu používá celkem osm respondentů. *„Naprosto jako běžně skupinová výuka, kooperativní výuka, to je, na to klademe velký důraz,*“ uvedl Hugo. Dominika tuto formu práce, i vzhledem k zaměření školy, využívá nejčastěji. Zároveň uvedla, že skupinová práce je prostředkem k tomu, aby se žáci naučili samostatně zpracovávat informace. *„Takovýmhle způsobem se snažím, aby na to přišli sami. Ne, že bych tam vedla monotónní výklad. Tu formu práce moc nemusím,*“ uvedla.

Sedm respondentů využívá obě uvedené formy práce. Frontální výuku využívají respondenti nejčastěji na počátku hodiny, kdy žákům předávají základní informace o novém tématu, poté volí práci skupinovou. Například Anděla uvedla: *„Tak frontálně jim člověk něco řekne a pak je dobrý, když pracují ve skupinách.“* Ilona ve výuce volí zejména skupinovou formu: *„No u toho tématu té multikulturní výchovy jednoznačně skupinovou.“* [...] *I v občance využívám frontální výuku, ale většinou když to téma nějakým způsobem zahajujeme a potřebuji jim nastínit nebo předat základní informace,*

přijde mi to pak z časového hlediska prostě úspornější, že si základ řekneme společně a pak máme možnost v těch skupinách pracovat.“ „*Já si myslím, že obojí. Já si myslím, že o tom, o čem si myslím, že nic moc ještě nevědí nebo jen tak kuse nebo z doslechu, tak se jim to snažím nějak nastínit, ale vždycky pak se zapojí do té diskuze a povídáme si o tom společně,*“ uvedla Ema. Mezi další formy práce uvedla Dominika a Ilona formu projektovou a Hugo formu kooperativní.

Volbu organizačních forem ovlivňuje i to, zda je třída společně sžitá. „*Prostě vím, že jsou tady třídy, kde tahleta forma práce by prostě nefungovala, protože ta třída, dejme tomu, ještě nebyla schopná sžít. Jsou to třeba ty třídy menších, kteří jsou spolu krátce*“ takto to vidí Františka, která vyučuje na gymnáziu.

Důležitou funkci mají dobře zvolené výukové metody. Prostřednictvím výukových metod žáci získávají různé vědomosti a dovednosti. V rámci rozhovorů respondenti uvedli široký výčet různých metod, které při své práci používají. Zároveň uvedli, že metody práce ve vyučovací hodině různě kombinují. Všichni respondenti, kteří ve výuce využívají frontální výuku, uvedli, že používají metodu výkladu.

Ze slovních metod dialogických uváděli respondenti nejčastěji metodu diskuze. Tuto metodu volí osm respondentů. Gita a Ilona zdůrazňují, že je u této metody třeba, aby žáci znali a dodržovali stanovená pravidla diskuze. „*Mohou se úplně bez problémů vyjadřovat úplně jak chtěj, nesměj používat vulgarismy, musí to být na nějaké úrovni. Chcete diskutovat, ano, ale musíte mluvit jako dospělí. [...] Takže vyjadřovat se, přesvědčovat, nějak odůvodňovat nějaký nevím, takže jako tam se můžou u toho vy*lnout a přitom vím, že u toho budou i povídat všichni a oni se tam pohádaj, ale pořád se to musí korigovat. Říkám dobře, ale když to přeženete, tak to ukončíme, musíte diskutovat,*“ uvedla Gita. Ilona se domnívá, že metoda diskuze je pro žáky přínosnější než metoda výkladu. „*Spíš jsem radši, když se navzájem dostanou do té argumentace jeden proti jednomu nebo skupina proti skupině, protože mi přijde, že je to pro ně přínosnější, než když já se snažím. Spíše tam funguju jenom jako moderátor těch diskuzí no,*“ uvedla. Mnoho respondentů využívá metodu diskuze buď na začátku vyučovací hodiny, když se ptají na zkušenosti svých žáků a jejich názory na téma, nebo na konci výkladu, po shlédnutí filmu apod. „*Následuje teda diskuze, zhodnocení,*“ uvedla Ilona, která metodu diskuze zařazuje na konci. Anděla diskuzi zařazuje po různých dramatických hrách, ve kterých si žáci zkusí být někým jiným, někým kdo nezapadá do skupiny. „*Takže k tomuhle je dobrá diskuze, jak se ty lidi cítí, když právě tam jde o poznání, že je někdo vyčleněnej, tak ty pocity jejich,*“ uvedla. Metodu dramatizace také ráda využívá ve výuce

kromě Anděly Ema a Dominika. „*Hodně používám scénky. [...] Popíšu jim, jak se mají chovat a pak hádají, co jsou za národnost,*“ uvedla Dominika. Ema se svými žáky často v rámci multikulturní výchovy hraje hry na utužení kolektivu.

Mezi další slovní metody respondenti zmínili metody písemných prací: „*Mají mi odevzdat prostě něco, on to není ani projekt, ale nějaký výstup z práce mezi sebou,*“ uvedla Františka. Dále čtyři respondenti uvedli metodu práce s učebnicí a metodu práce s textem, ať už v učebnicích či v novinových člácích.

Mezi metody názorně demonstrační respondenti uvedli v osmi případech metodu projekce. Blanka uvedla: „*Já teda pracuji hodně s dokumentem Jeden svět.*“ Z metod praktických zmiňovali respondenti nejčastěji výtvarné činnosti, křížovky, rébusy, hádanky, spojovačky a různé hry.

Projekty

Významnou úlohu hrají v multikulturní výchově projekty. Projekty, o nichž se respondenti v rámci výzkumu zmiňovali, lze rozdělit do dvou kategorií. První kategorie projektů, jsou projekty celoškolské, kterých se účastní všichni žáci i učitelé ve škole. Tyto projekty zmínili čtyři respondenti. Blanka hovořila o projektu Vánoční zvyky u nás a ve světě. Jedná se o projekt, jehož cílem je umožnit žákům zjistit a zažít, jak slaví Vánoce lidé po celém světě, vzbudit touhu po poznání jiných zemí i touhu po jazykovém vzdělání. Do projektu se zapojují všichni žáci ve škole. V přípravné fázi se žáci seznamují s vánočními zvyky ve světě a srovnávají je s našimi svátky. Vrcholem je projektový den, kdy se všichni žáci sejdou a předávají si vzájemně informace. Následuje vánoční zpívání písní z jiných zemí.

Celestýna hovořila o celoškolském projektu Jsme lidé jedné Země. „*Ten projekt byl zajímavý tím, že sem vlastně přijel člověk z jiné kultury, z jiné země a představil tu svoji zemi, takže jsme tady měli Vietnamce, on představil svoji zemi, představil jazyk, ty děti s ním mohli hovořit. Byl to vlastně celodenní projekt. [...] Nebo jsme tady měli člověka z Konga, z Běloruska.*“ Zároveň Celestýna zmínila, že projekt byl pro žáky přínosný, avšak dodala, že se jednalo o jednorázovou záležitost a v současné chvíli je prakticky nemožné sehnat si do výuky představitele odlišné kultury, který by o sobě ve výuce pohovořil.

Zajímavý projekt zmínila Gita. Jednalo se o projekt s Radkem Bangou. Projekt byl zaměřený na různé společenské otázky – menšiny, partnerství, rodinu, bezdomovectví apod. Před projektem samým získali učitelé metodickou příručku, jejíž prostřednictvím

žáky připravovali na projektový den. Součástí příručky byly metodické listy a nápady na hry.

Hugo hovořil o celoškolním projektu Zem napříč, který se mimo jiné také zabývá multikulturní výchovou. Zároveň hovořil o celoškolním projektu Olympiáda, ve kterém žáci vystupují za různé státy a představují jejich kulturu.

Druhou kategorií jsou projekty celotřídní, které se týkají pouze jedné třídy. Gita s žáky 6. ročníku v současnosti realizuje projekt zaměřený na Řecko. Tento projekt si vytváří sama ve spolupráci s ostatními učiteli. Projekt se prolíná všemi vyučovacími předměty. *„Místo vína budeme mít rybízový džus, že si přinesou a už mám připravený nějaký pracovní listy. Napíšeme si nejprve diktát o Řecku do češtiny, do dějepisu dobrý, tak tam je to klasický Řecko, v zeměpise budou určovat polohu, budou mít slepou mapu, budou určovat města, při tělocviku olympijský hry [...] při angličtině taky budeme mít nějaké, budou si překládat, paní učitelka, co učí výtvarnou výchovu, tak ta říkala, že by si je vzala do dílny na keramiku a že by si s nima něco vyrobila,“* uvedla k projektu Gita.

Ilona vytvořila projekt pro 7. třídu. Každý rok se žáci sedmého ročníku seznamují s lidskými právy, s jejich dodržováním a porušováním ve světě, řeší tematiku vlastenectví, xenofobie, rasismu a seznamují se se základními pojmy. Následně žáci vypracovávají ve skupinách projekt zaměřený na národnostní menšiny. *„Cílem projektu je, aby stručně něco řekli o kultuře dané menšiny a vztáhli vlastně tu menšinu k České republice nebo k tomu prostředí, ve kterém žijeme, jestli je ta menšina problematická, nebo jestli je vnímána jako problematická, případně proč, nebo pokud není vnímána, tak zase proč a vlastně následně to prezentují před třídou, je to powerpointová prezentace. Měli by vždycky zkusit tu menšinu představit i skrze nějakou aktivitu, takže většinou se tam najdou skupinky, které třeba upečou nějaký ukrajinský dezert a nabídnou ho ostatním nebo základní slovníček jsme měli romsko-český,“* uvedla k projektu Ilona. Zároveň v rámci projektu Ilona každoročně navštěvuje s žáky festival Jeden svět v Jablonci nad Nisou, na kterém se promítají 2–3 filmy s lidsko-právní tematikou.

Dominika vytvořila celotřídní projekt pro žáky 9. ročníku. Jedná se o celoroční projekt, ve kterém se multikulturní výchova prolíná občanskou výchovou celý školní rok. *„Snažím se tu multikulturní výchovu v té devítce rozvrstvit, aby to bylo jako celek, abych se opravdu tím řídila do září až do někdy do června a měli jsme to nějak ucelený a sepsaný. [...] Mám to pojaté, že celý ten rok se zaobíráme naším místem ve společnosti. Říkáme si něco o národnostních menšinách, o tom jak to funguje ve státě apod.“* V rámci projektu má Dominika naplánované 2 exkurze. Jednu do Prahy do Židovského muzea a

druhou do Terezína. „*Je to úplně něco jiného vzít je tam, než kdybych jim o tom vyprávěla dvě hodiny občanky. Když je vezmu tam, tak oni přímo vidí ty věci, jak to tam funguje, vidí tam synagogu, můžou si to všechno osahat a okoukat,*“ dodává.

Pomůcky a prostředky

Respondenti uvedli mnoho různých pomůcek, které při výuce multikulturní výchovy používají. Osm respondentů využívá nejčastěji projekci – počítače, dataprojektor, interaktivní tabuli. Na tomto všichni promítají videa či fotografie. Blanka, Dominika a Ilona využívají dokumenty Jeden svět na školách, ke kterým mají k dispozici i pracovní listy. Současně využívají tito respondenti s žáky internet, na kterém se žáci učí vyhledávat informace, čtou si různá mediální sdělení. „*Chodíme na počítače, a tam pracujeme s vyhledávačem,*“ řekla Celestýna. Ilona uvedla: „*Zrovna nedávno vyhledávali si nějaký příklad porušování lidských práv, s tím, že měli uvést zdroj, tak někteří vlastně vyhledávali na zpravodajských serverech ať už to byly Novinky nebo Tn.cz.*“ Devět respondentů se shoduje na tom, že je multikulturní výchova úzce spojena s dalším průřezovým tématem – mediální výchovou. Obě průřezová témata spolu souvisí a jsou dle nich neoddělitelné. „*Úplně na začátku jsme si vysvětlili funkci médií, co je halo efekt a jak může jedna špatně odvysílaná reportáž způsobit strašnou vlnu nějakých zmatků a podobně. Ukázala jsem to i na tom, že jsme si vysvětlili základní pojmy migrace, kdo je emigrant, imigrant. Pak jsme si našli novinové články, pustili jsme si zprávy v televizi a zjistili jsme, že ani ty novináři občas neumí s těmito slovy zacházet a od toho jsme se odpíchli,*“ uvedla k tomuto Dominika.

Gita učí ve škole, která je zaměřena na výuku informačních a komunikačních technologií. V každé třídě má k dispozici dataprojektor a interaktivní tabuli. „*Ty projektory máme všude ve všech třídách, takže bez problému. Každý si chodíme se svým počítačem pořád na hodinu, všechno tam máme,*“ uvedla Gita. Zároveň řekla, že je velmi pohodlné, že má každý učitel svůj osobní notebook, na kterém si vytváří své přípravy.

Další často uváděnou pomůckou byly učebnice, kterým byl věnován prostor na počátku této podkapitoly. Z učebnic nejčastěji učitelé ve výuce používají různé texty na rozbor či cvičení. Ema se zmínila o romských pohádkách.

Pět respondentů využívá při multikulturní výchově hudební ukázky. Čtyři respondenti využívají ve výuce metodiky z kurzů, zejména nápady na hry.

Respondenti dále uvedli tyto pomůcky – oblečení, jídlo, pracovní listy, křížovky, rébusy, nakopírované materiály a Gita dokonce používá i počítačové hry.

Hodnocení

Pro ukončování vyučovací hodiny se Blance se osvědčila metoda reflexe, kdy žáci mají napsat pár slov či vět, které je napadnou a teprve poté, pokud chtějí, vyjadřují své názory ostatním. „*Soustředím se na jejich pocity, názory,*“ dodává. Ilona se v rámci reflexe snaží, aby si žáci utvořili vlastní názor a neopakovali názory druhých. Anděla v rámci reflexe uplatňuje pravidlo: „*Když třeba nechtějí na něco odpovídat, neměli by se k tomu nutit.*“ Gita se ve výuce řídí tím, že: „*Je třeba, aby se každý v rámci té hodiny zapojil, aby z té hodiny nešli jako, dneska ta hodina byla úplně b*bá, já jsem tam neřekl ani slovo.*“

Co se týká hodnocení, všichni respondenti se shodli, že v multikulturní výchově primárně hodnotí aktivní přístup žáků k tématu, rozhodně nehodnotí jejich postoje. Zároveň hodnotí znalost základních informací. „*Tak my si vždycky zpracujeme informace, uděláme si třeba nějaký malý zápis do sešitu nebo tak. Ale spíš hodnotím, jestli se zapojujou do výuky, jestli si připravili nějaké materiály na tu hodinu a třeba z těch faktických věcí, co si zapíšeme třeba vyzkouším. Nebo nějaký malý testík, ale spíš mi jde o to, jestli se opravdu zapojují a pracují v hodinách, než aby uměli vyjmenovat nějakých třeba 5 zvyků nebo 5 tradic nebo svátků, to ne.*“ uvedla k tomuto Dominika. Stejně tak uvedla Blanka „*Hodnotím aktivní přístup, někdy samozřejmě, když to tam má být, tak si z toho mají odnést nějaké znalosti, na což je upozorním, tak třeba i nějakou faktickou část.*“

7.5. Problémy

Podkapitola se věnuje problémům, se kterými se učitelé setkávají při výuce multikulturní výchovy. Nejčastějšími problémy, se kterými se respondenti setkávají, jsou: předsudky, čas, učebnice, vyjadřování názorů učitelů, ale také vysoký počet žáků, nesystémovost průřezového tématu, neochota učitelů se multikulturní výchovou zabývat, předsudky učitelů, problém získat zástupce menšiny do výuky, náročné hodnocení tohoto tématu, problém v malou slovní zásobou žáků.

Předsudky

Nejčastějším problémem, který respondenti uváděli, jsou předsudky žáků, se kterými do školy přicházejí. S předsudky se u svých žáků setkala devět respondentů. „*Asi největší problém jsou skutečně ty předsudky,*“ uvedla Celestýna. Pouze Kamila s Gitou uvedly, že se s předsudky u svých žáků vůbec nesetkaly a Ema uvedla, že se s nimi setkala pouze v malé míře. „*Myslím si, že na ty předsudky mají nárok,*“ řekla k tomuto Ilona. Žáci si předsudky utvářejí na základě své vlastní zkušenosti, jak uvedla Anděla: „*Tak hlavně oni kolem sebe viděj nějaký negativní...prostě zrovna osoby.*“ S tímto názorem se ztotožňuje pět respondentů. Ilona uvedla „*Předsudky mají a myslím si, že kolikrát to jsou předsudky vycházející třeba ze zkušenosti nebo spíš z názorových postojů rodičů.*“ Vliv rodiny na utváření předsudků uvedlo devět respondentů. „*U těch malých dětí je strašně vidět ten vliv rodiny,*“ řekla k tomuto Františka. Dominika uvedla, že když žáci vyjadřují své názory a postoje, tak: „*slyšíte ty rodiče a ne je samotný. Oni na to nemaj vlastní názor a přejímají názor té rodiny, co slyší z médií, to co slyší, co si povídají rodiče s přáteli mezi sebou a třeba je to vytržené z kontextu.*“ Vliv médií na vznik předsudků uvedlo pět respondentů. Svůj vliv na vznik předsudků má dle Blanky, Celestýny a Huga i místo bydliště žáků.

Předsudky, které žáci mají, se dle respondentů většinou týkají romské a muslimské problematiky. „*V rámci těch debat, které jsme spolu vedli, tak bych řekla, že většina je protiromsky založena. I protimuslimsky, protože to vidí v televizi, ale myslím si, že k jiným národnostem ani ne,*“ uvedla Dominika. Podobně se k tomuto vyjádřila Blanka: „*Předsudky mají hlavně k romské komunitě tady na Jablonecku.*“ Hugo si myslí, že předsudky, se kterými žáci do školy přicházejí, nejsou aktuální a točí se pořád dokola: „*Jako že cikáni nepracujou a islamisti jsou teroristi a nikdo mi to nevymluví,*“ uvedl.

Jana, která je zaměstnaná ve škole, ve které se vzdělává 80 % romských žáků, se touto problematikou zabývá hlavně z hlediska vnímání žáků ohledně rasismu. „*Ono jako když prostě čekaj na nákej příklad, kde to...a ted' všichni tady je strašnej rasismus, tohle dáme k soudu a Češi hrozný a strašně se to tady jako žije, ale z druhý strany to neviděj. [...]Romský děti jsou z těch rodin a tak zvyklí zvlášť v poslední době, že prostě jak něco udělaj špatně nebo jak něco nedodržíjou, tak hned křičej, to je rasismus,*“ doplnila k tomuto Jana.

Šest respondentů s předsudky svých žáků pracuje. „*No právě že se na to hodně soustředím, protože mi to přijde potřebné, že takový přístup není správný,*“ uvedla Blanka „*Když už tam něco takového je, tak s tím samozřejmě pracuju,*“ řekla Dominika. Respondenti se ve většině případů nesnaží žákům předsudky bořit či je poučovat. „*Snažím se ty předsudky, ne že bych jim je jakoby bořila, jako že bych se je snažila poučovat, ale snažím se uvádět na pravou míru konkrétní věci. [...] Nekárám je za to, říkám si mají ty děcka přeci jenom také nějaké názory, slyší to okolo, takže ono je těžký jim to překopat, ale spíš že je poinformuju a zkusím uvést na pravou míru,*“ uvedla Františka. Stejně tak Ilona si neklade za cíl měnit něčí názory. Žákům nabízí jiný pohled a uvedla, že je pouze na žácích, zda ho přijmou nebo ne. „*Ty hodiny mají sloužit k tomu, aby třeba alespoň si uvědomili, že možná něco je předsudkem a už jenom když jakoby uznají, že něco je možná předsudkem, tak je to vlastně posun,*“ dodala k tomuto Ilona.

Učitelé v rámci tohoto problému také hovořili o faktu, že žáci nejsou, vzhledem ke svému věku, schopni dojít si k vlastnímu názoru. „*My je samozřejmě tady nějakým způsobem dovedeme, nechci říct zpracovat, ale prostě obohatit a asi prostě časem až si dojdou dál v tom věku, tak si udělají vlastní názor,*“ uvedla Františka. „*To prostě musí, k tomu musí sami dospět,*“ vyjádřila stejný názor Ilona.

Asi nejvíce se problematikou předsudků zabývá Ilona. S žáky se baví o tom, co to předsudek je. V praxi žákům uvádí příklady, zpočátku z legrace vtipy o blondýnách a postupně se dostane k hlubším předsudkům. Nepoukazuje však na předsudky žáků, protože se domnívá, že kdyby poukazovala na to, že si žák něco myslí špatně, šel by žák do opozice a ne do snahy něco změnit. Žáci mohou ve výuce vyjadřovat své názory, avšak je pravidlem, že musí být kultivovaně vyjádřeny. „*Vždycky ten názor musí vyjádřit kultivovaně, nesmí to být urážlivé, nesmí to být rasisticky jakoby hanlivé, nebo hanlivé ve smyslu označování lidí nějakými hanlivými pojmy, takže to ne. To pak ten názor nemá právo zazní,*“ uvedla Ilona.

Celestýna má obavy z práce s předsudky. „*Takže to děláme, že si obecně řekneme o té kultuře, ale ty zkušenosti jsou takové, že ono jim tu zkušenost nemůžete vyvracet, to nejde. To je nevyvratitelný a oni tu zkušenost nemají úplně ideální, takže si spíš povídáme o té zemi, co je tam zajímavé, co ti lidi umí.*“ Žáci podle ní mají tolik negativních zkušeností, které se v hodině nashromáždí a pak už s tím nic nedokáže udělat. Hugo si také myslí, že je ve třídě vždy v opozici vůči většinovému názoru. „*Spíše upozorníte na to, že to nemusí tak platit, ale kdybyste se do toho měla zamotat, tak ta diskuze v rámci hodiny se zhoupne v to, že tady budete přesvědčovat polovinu třídy, která to vidí úplně jinak,*“ doplnil. Zároveň oproti Iloně poukazuje na to, že některé názory žáků jsou špatné. „*Hele fajn, tak jestli máš takový názor teďka, tak já ti říkám, že ho máš špatnej. Zkus se podívat támhle a támhle, zkus si to přečíst tohle nebo si uvědom teda, že kdyby se takhle choval každej, tak by ta společnost nebyla udržitelná. Ale teď tady nemáme čas se o tom bavit [...] potřebujeme jako jet dál,*“ uvedl Hugo. Zároveň tím narazil na další problém a to je problém s časem

Čas

Problém s časem v různých podobách uvedlo deset respondentů. V souvislosti s prací s předsudky Hugo uvedl „*Pak narazíte na to, že se s nimi chcete pouštět do diskuze, ale nestihnete odučit to, co odučit máte. [...] Za to, že nevyvrátíte předsudek, za to vám nic nehrozí, ale když prostě nenaplníte očekávané výstupy, tak si to můžete slíznout na konci roku.*“ Stejně hovořila i Františka. „*Pokud s nimi budu čtyři hodiny po sobě diskutovat a dávat jim hry a pouštět jim dokumenty, tak jakoby sice proberu tohle, ale oni budou ve skluzu a nebudou mít probráno to, co mají mít probráno.*“

Blanka, Hugo, Františka a Ilona zmínili, že velkým problémem, co se týká času je to, že v rámci jedné hodiny týdně se toho nestihne tolik probrat a zároveň je problém na hodinu navazovat. „*Takhle nemůžu pustit dokument a hned tu hodinu tam zpracovat to téma, protože se to tam prostě nevejde,*“ uvedla Blanka a zároveň dodala, že žáci to do příští hodiny pozapomenou. „*Jakmile je to vždycky jedna hodina tejdně, tak je to vždycky špatně žejo, to se to b*bě zpracovává,*“ uvedl Hugo. Blanka a Ilona by uvítaly, kdyby se občanská výchova vyučovala v dvouhodinových blocích 1x za 14 dní. Františka by uvítala vyšší hodinovou dotaci a Hugo dokonce samostatný předmět na úkor jiných předmětů. „*Tady máme takový k*aviny jako rodinný výchovy a tyhle ty předměty, tak si myslím, že se to dá jakoby zcuknout jo, část toho učiva rodinný výchovy se dá přesunout někam jinam jo a využít ten prostor na tyhle témata.*“

Dominika se domnívá, že časová dotace občanské výchovy je dostatečná, avšak chybí zde prostor pro popovídání si o tom, co se aktuálně děje. Zároveň upozorňuje, že ta potřeba povídat si plyne z toho, že si rodiče s žáky doma moc nepovídají. Stejný názor má i Gita, která zmínila, že rodiče jsou časově vyčerpaní a nemají na své děti čas, natož se s nimi bavit o těchto tématech.

V problematice času ještě Hugo a Ilona zmínili, že se často stává, že jim hodiny občanské výchovy odpadají a to z důvodu prázdnin, svátků, ředitelského volna.

Anděla se zmínila o tom, že jí základ učitelství, jako začínající učitelce vezme tolik času, že nemá čas se zabírat tématy navíc.

Učebnice

Dalším významným problémem jsou učebnice. Osm škol, které se zapojily do výzkumu, využívá učebnice od nakladatelství Fraus. Sedm z těchto škol má učebnice zastaralé z roku 2006, tedy učebnice, které vznikly ještě před uzákoněním multikulturní výchovy jako průřezového tématu v rámcovém vzdělávacím programu. Všech osm respondentů se domnívá, že témata multikulturní výchovy jsou v učebnicích nedostatečně obsažena a musí si vyhledávat informace i v jiných zdrojích. Pouze Kamila, která si také myslí, že je téma v učebnicích nedostatečně zpracováno, nepovažuje za nutné si vyhledávat další informace. Františka má názor, že učebnice od nakladatelství Fraus je pro žáky nižšího stupně gymnázia nevhodná, protože je tam učivo triviálně vysvětlené. Ilona jako jediná používá učebnice z edice Nová škola z roku 2015. Domnívá se, že téma je tam dobře zpracováno, avšak zmínila, že je v nich učivo špatně rozvrženo: „*Kdy ta šestka mi připadá jednoduchá, takové povídání na téma rodina, kalendář, zajímavé rozhodně a najednou v sedmičce se skočí k lidským právům a multikulturalismu, xenofobii, rasismu, že najednou tam už nastává takové to studium humanitních věd,*“ dodala.

Vyjadřování názorů

Dalším problémem je vyjadřování postojů a názorů učitelů ve výuce. Není jasně stanovené, zda mohou učitelé vyjadřovat své vlastní postoje nebo zda mají žákům prezentovat oficiální stanoviska. Devět respondentů svůj názor ve výuce žákům nesděluje. „*Nesmím, já jim nesmím vnucovat svůj názor,*“ uvedla Dominika. Hugo svůj názor před žáky také nevyjadřuje: „*Na spoustu věcí mám třeba i odlišný názor, ale rozhodně ho těm dětem nepodsouvám, ani nesděluju jo. V tomhle se snažím bejt a doufám,*

že i většina kolegů, prostě neutrální. Spíš jim říct jaký jsou třeba možnosti.“ S tím souhlasí i ostatní učitelé. Zároveň učitelé přiznávají, že i když svůj názor přímo nesdělují, žáci ho na nich mohou poznat. „Já se zdržuju, zdržuju se toho hodnocení a zdržuju se svého názoru. Nicméně neříkám, že to na mě ty děti nemůžou vidět, já jsem, občas to poznat jde, i když by to poznat být nemělo,“ uvedla Františka.

Pouze Ilona a Jana svůj názor ve výuce vyjadřují, protože to po nich žáci vyžadují. *„Říkám ho většinou až na závěr hodiny, ten svůj postoj, ale můžu ho říkat a dokonce jakoby vyžadují to, chtějí znát ten názor, že to potřebuji a kolikrát ho záměrně neříkám v určité části hodiny, abych nějak jim dala svobodu,“* řekla Ilona.

Další problémy

Mimo již uvedené problémy, které se objevovaly u většiny respondentů, uvedli respondenti ještě několik dalších. Františka a Ilona jsou toho názoru, že pro výuku multikulturních témat by byl vhodnější menší kolektiv žáků. *„Ono to totiž, někdy to prostě nejde ve 30 lidech fungovat,“* uvedla Františka. Zároveň také uvedla, že ji limituje i třída.

Hugo si myslí, že v současné době je multikulturní výchova nesystémová. *„Děti to v těch předmětech, který jsou nazvaný jinak, podle mě to jako málo vnímaj. [...] Problém je, že tak, jak je to zapojený teďka v tom kurikulu školním jo, tak to asi nestačí úplně no.“* Hugo také hovořil o tom, že se setkává s tím, že ne všichni učitelé chtějí multikulturní témata vyučovat a že i učitelé mají vůči tomu předsudky. *„Multikulturní témata jsou jako podceňovaný hodně jako, nebo ne podceňovaný, ale spíš haněný ze strany těch kolegů. Prostě to tak v těch školách je.“* Chybu vidí také v tom, že učitelé nejsou v rámci svého studia na toto připravováni.

Jedním z dalších problémů je fakt, že je problém tato témata vyučovat prakticky, tj. sehnat nějakého zástupce dané kultury do školy, aby žákům o sobě popovídal. Toto uvedla Celestýna a Františka.

Dalším problémem podle Huga je, že se multikulturní výchova špatně hodnotí, špatně známkuje.

Hugo, Jana a Gita také uvedli problém, že mají žáci malou slovní zásobu, a tak mají problém diskutovat, vyjadřovat se k určitým tématům.

8. Závěry šetření a diskuze

DVO (1) Jaké mají učitelé o multikulturní výchově povědomí a jaký k ní zaujímají postoj?

První dílčí výzkumná otázka byla zaměřena na to, zda byli respondenti v rámci svého studia připravováni na výuku multikulturní výchovy a jaké absolvovali kurzy či školení v rámci dalšího vzdělávání, zaměřené na multikulturní výchovu. Dále se zaměřovala na to, jaké mají učitelé o multikulturní výchově povědomí a jaké k ní zaujímají postoje.

Respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, studovali na šesti různých univerzitách. Čtyři respondenti studovali na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Dva respondenti uvedli, že studovali na Univerzitě Karlově, další dva na Technické Univerzitě v Liberci. Po jednom respondenti studovali na Masarykově Univerzitě v Brně, Univerzitě Palackého v Olomouci a Univerzitě Hradec Králové. Respondenti studovali různé kombinace oborů. V nejčastějším případě studovali obor občanská výchova a český jazyk a literatura, celkem 3x. Obor občanská výchova byl dále kombinován jednou s oborem hudební výchova a zpěv a jednou s oborem anglický jazyk. Tři z respondentů mají vystudovaný obor základy společenských věd spolu s českým jazykem (2x) či zeměpisem (1x). Tři respondenti nemají aprobaci pro občanskou výchovu. Jeden má vystudované obory český jazyk a literatura a tělesná výchova, jeden český jazyk a literatura s hudební výchovou, třetí má vystudovanou speciální pedagogiku pro 1. stupeň ZŠ a výtvarnou výchovu pro 2. stupeň ZŠ. Šest respondentů bylo v rámci svého studia připravováno na výuku multikulturní výchovy. Žádný z nich však neabsolvoval předmět, který by byl přímo zaměřený na multikulturní výchovu. Multikulturní výchova byla probírána v rámci některých předmětů. Jeden respondent se zúčastnil v rámci studia na vysoké škole speciálního semináře, který byl zaměřený na multikulturní výchovu. Jednalo se však o seminář nadstandartní, který nebyl součástí studijního plánu. Tři respondenti nebyli na výuku multikulturní výchovy připravováni vůbec. Dva respondenti, starší 50 let usoudili, že se multikulturní výchova v rámci jejich studia ve výuce objevila, nebyla však tak nazývána.

Šest respondentů se zúčastnilo kurzů a seminářů, v rámci svého dalšího vzdělávání, které byly zaměřené na multikulturní výchovu. Téma multikulturní výchovy však bylo často zaobaleno v balíku různých témat. Téměř všichni respondenti, kteří

absolvovali nějaký kurz či seminář se shodují, že pro ně byl přínosný a čerpají z něj ve své výuce. Respondenti, kteří se žádného kurzu dosud nezúčastnili, uvedli dva hlavní důvody, proč tomu tak je. První důvod je, že kurzy cíleně nevyhledávali, druhý důvod je, že na ně ještě neměli během své krátké praxe čas.

Na otázku, co to multikulturní výchova je, odpovídali respondenti různě. Nejčastěji však hovořili o tom, že se jedná o seznamování se s národnostními menšinami, které žijí na našem území, dále seznamování se s jejich kulturami a vedení žáků k toleranci. Mezi nejčastěji zmiňované cíle patřilo získání vědomostí, poznání jiných kultur, působení na žáky v oblasti jejich postojů a hodnot, dokázat pochopit druhé, nezajímat se pouze o sebe, dokázat společně žít a tolerovat se. Z těchto cílů byl nejčastěji zmiňován cíl seznámit žáky s různými kulturami, náboženstvím a národy. Toto zmínilo deset respondentů. Na rozvoji tolerance se shodlo devět respondentů.

Co se týká postojů respondentů k multikulturní výchově, došlo je zjištění, že se všichni respondenti domnívají, že by se multikulturní výchova vyučovat měla, a že je pro život v současném světě velmi důležitá. Zároveň v této oblasti respondenti zmínili, že je velmi náročné ji vyučovat z mnoha různých důvodů (její široké zaměření, silně zakořeněné předsudky žáků).

DVO (2) Jaké důvody vedou učitele k výuce multikulturní výchovy a jak k tomu přispívají faktory, osobnostní, vzdělanostní i zkušenostní?

Nejčastějším důvodem, proč zařazují učitelé multikulturní výchovu do výuky v předmětu občanská výchova, je jejich osobní přesvědčení, že se jedná o přirozenou součást současného vzdělávání. Osobní přesvědčení, jako motivaci k výuce multikulturních témat, uvedlo deset respondentů. Motivaci školním vzdělávacím programem uvedli čtyři respondenti, přičemž tři z nich uvádí současně i jinou motivaci, zejména osobní přesvědčení. Pouze jeden respondent uvedl, že multikulturní výchovu zařazuje do výuky pouze z toho důvodu, že je zařazena do učebních plánů občanské výchovy. Jednoho respondenta motivují, k zařazování multikulturní výchovy do výuky, žáci, kteří jsou příslušníky národnostních menšin, které se ve škole vzdělávají.

Existují různé faktory, které se ve větší či menší míře podílejí na tom, proč učitelé multikulturní témata vyučují. Mezi tyto faktory patří osobnost, témata, která učitele zajímají, vzdělání učitelů i jejich životní zkušenosti související s multikulturní výchovou. Učitelé, kteří jsou vnitřně přesvědčeni, že je výuka multikulturní výchovy potřebná, ji do své výuky zařazují automaticky. Stejně tak učitelé, kteří jsou pozitivně naladěni a rádi učí, jsou přístupnější průřezovým tématům. Co se týká témat multikulturní výchovy, které učitele nejvíce zajímají, byla nejčastěji zmiňována témata lidských práv celkem v pěti případech a náboženství ve čtyřech případech. Obecně všichni respondenti při uvádění toho, co je v problematice multikulturní výchovy zajímavá, uvedli, že dané téma nijakým způsobem neprotěžují před jinými tématy. Avšak z rozhovorů vyplynulo, že první asociace učitelů se vždy týkají právě tohoto tématu. Faktory vzdělanostní hrají v motivaci učitelů také významnou roli. Šest respondentů bylo, alespoň částečně, na výuku multikulturní výchovy připravováno v rámci studia a šest respondentů se zúčastnilo nějakého semináře či kurzu, zaměřeného na multikulturní výchovu v rámci jejich dalšího vzdělávání. Došlo ke zjištění, že všichni respondenti, kteří se zúčastnili určitého kurzu či školení si z nich odnesli praktické informace, které při vlastní výuce využívají. Naopak praktické informace z vysokých škol využívají pouze dva respondenti. Vzdělání respondentů nehraje, v souvislosti s frekvencí zařazování témat do výuky, žádnou roli. Naopak osobní zkušenosti, které souvisejí s multikulturní výchovou, významnou roli hrají. Učitelé, kteří mají větší zkušenost s cizinci (studium v zahraničí, doučování cizinců apod.) jsou vůči multikulturní výchově otevřenější a její výuku berou samozřejměji.

DVO (3) Jakých témat se výuka multikulturní výchovy nejčastěji týká?

Třetí výzkumná otázka se věnovala tématům multikulturní výchovy, které učitelé do své výuky zařazují. Na počátku bylo nutné vymezit, jakým způsobem je multikulturní výchova v základních školách a na nižším stupni gymnázia organizována.

Všechny školy, které se výzkumu zúčastnily, mají průřezové téma multikulturní výchova zpracované ve školním vzdělávacím programu a zároveň jej mají zařazené do učebních plánů jednotlivých předmětů. Deset respondentů se shodlo, že multikulturní výchova se dotýká všech vyučovacích předmětů, zároveň se však shodli na tom, že k její výuce jsou vhodnější předměty humanitně zaměřené. Nejstěžejnějším předmětem je dle všech respondentů občanská výchova, poté dějepis, zeměpis, český jazyk, cizí jazyky, hudební výchova, etika, výchova ke zdraví. Významná je dle šesti respondentů spolupráce učitelů při výuce multikulturních výchovy. Tři respondenti také uvedli, že vždy záleží na konkrétním učiteli, jak moc se tématu multikulturní výchovy bude věnovat.

Na otázku, zda se respondenti zaměřují spíše na témata lokální či všeobecná/globální, šest respondentů uvedlo, že se více zaměřují na témata všeobecná, avšak většina uvedla, že pokud vznikne potřeba, řeší i témata lokální. Někteří respondenti uvedli, že se lokálním tématům víceméně vyhýbají a to z obavy, že lokální téma nezvládnou odučit či z toho důvodu, že v tom může být některý z žáků osobně zainteresovaný. Jeden respondent se naopak domnívá, že právě existence lokálního tématu/problému je silným hybatelem k tomu, proč se multikulturní výchově věnovat.

Přestože většina respondentů volí ve výuce spíše všeobecná témata multikulturní výchovy, tak se všichni shodují, že do určité míry výběr témat závisí i na samotných žácích, kteří ve třídě jsou. Záleží na tom, co je zajímavá, zda jsou ochotni o těchto tématech diskutovat, zda jsou empatictí a jaké jsou jejich mentální možnosti. Většina respondentů také zmínila fakt, že při výběru multikulturních témat musí vycházet také ze specifík staršího školního věku (ovlivnitelnost rodiči, spolužáky, médii, nízká schopnost vytvořit si vlastní názor). Téměř všichni respondenti se také shodli na tom, že určitou roli ve výběru témat hraje i umístění školy ve městě.

Témat, kterým se respondenti v rámci výuky multikulturní výchovy věnují, je celá řada. Všichni respondenti se zabývají problematikou národnostních menšin, jejich kulturou, zvyky a tradicemi. Deset respondentů se věnuje problematice náboženství. Dále respondenti často zmiňovali téma vzdělávání v cizích zemích (5x), téma bohatství a chudoby (5x), problematika rodinného života menšin (5x), rasismus a xenofobie (8x).

Dalším často zmiňovaným tématem byla lidská práva, kterými se zabývá deset respondentů. Čtyři z nich však lidská práva nezařazují do problematiky multikulturní výchovy.

Mimo tato hlavní témata uvedli respondenti tyto: vlastenectví, seznamování se s cizím jazykem, působení na žáky jiného etnika (informace o jejich zemi, o situaci v ní). Respondenti také uváděli, že se zabývají konkrétními složkami jednotlivých kultur – kuchyně, tanec, hudba apod.

Většina respondentů chápe multikulturní výchovu jako výchovu zaměřenou na poznávání kultur menšin, žijících na našem území. Pojem multikulturní tedy chápou zejména ve smyslu multikulturní = multietnický. Proto bylo v rámci výzkumu zjišťováno, zda se respondenti zabývají multikulturní výchovou také z jiného hlediska než z hlediska etnického. Zároveň bylo zjišťováno, zda vnímají problematiku kultur osob se zdravotním postižením jako téma, které patří do multikulturní výchovy či nikoliv. Dva respondenti uvedli, že se v rámci multikulturní výchovy zabývají problematikou verbální a neverbální komunikace, jeden uvedl problematiku cizích jazyků. Většina respondentů byla překvapena možností, že by do multikulturní výchovy mohla patřit také problematika kultur osob se zdravotním postižením. Pouze čtyři respondenti si myslí, že tato problematika tam skutečně patří. Jeden respondent uvedl, že tam tato problematika patří, avšak ne z hlediska jejich kultury, ale z hlediska kategorie vzhledové. Sedm respondentů se domnívá, že rozhodující pro to, co do multikulturní výchovy patří, je spíše faktor etnický, a že problematika kultur osob se zdravotním postižením patří do jiného vyučovacího předmětu.

O kultuře Neslyšících slyšeli pouze tři respondenti a ti si myslí, že do multikulturní výchovy určitě patří. Ostatní pojem slyšeli poprvé a pouze tři z těchto respondentů projevíli zájem dozvědět se o této kultuře víc.

DVO (4) Jakým způsobem se učitelé připravují na výuku multikulturní výchovy a jak probíhá jejich vlastní výuka?

Čtvrtá výzkumná otázka je rozdělena do dvou základních částí. První část vymezuje, jak se učitelé připravují na výuku multikulturní výchovy, jak probíhá příprava vlastních témat, žáků i třídy. Druhá část se věnuje vlastní výuce multikulturních témat, tj. jakým způsobem učitelé multikulturní výchovu vyučují, jaké používají organizační formy a výukové metody, pomůcky a prostředky a nakonec jak tato témata hodnotí.

Všichni učitelé se více či méně na výuku multikulturní výchovy připravují. Nejčastějším prostředkem, který učitelé využívají pro přípravu tématu, jsou učebnice, které používá devět respondentů. Učebnice však respondentům slouží především jako „kostra“ témat. Zároveň respondenti upozornili na fakt, že témata multikulturní výchovy se v učebnicích objevují zřídka a pokud tam jsou, tak jsou napsána velmi povrchně. Problém je i špatné rozvrstvení učiva v jednotlivých ročnících. Osm škol používá učebnice od nakladatelství Fraus, sedm z nich používá zastaralou verzi. Jeden respondent používá učebnici občanské výchovy edice Nová škola z roku 2015.

Deset respondentů se shoduje na tom, že mají potřebu vyhledávat si informace k multikulturní výchově i v jiných zdrojích než v učebnicích. Mezi tyto zdroje uvedli – internet, informace, které učitelé získali v rámci svého dalšího vzdělávání, cizojazyčná literatura, odborné publikace a média.

Sedm respondentů se shodlo, že určitá příprava žáků na výuku multikulturní výchovy je potřeba. Respondenti hovořili zejména o tom, že pro výuku multikulturních témat je důležité, aby žáci dokázali pracovat ve skupině. Zároveň ale uvedli, že žáci většinou ve skupinách pracovat dokáží (pracují tak již od 1. stupně) a je třeba pouze opakovat pravidla práce. Jeden respondent považuje za důležité, aby před výukou multikulturních témat panovalo ve třídě příznivé klima a aby byli žáci tolerantní vůči odlišnostem a zároveň měli chuť poznávat druhé.

Respondenti se shodli, že příprava třídy dopředu není nutná. Čtyři respondenti se shodli na tom, že často se upravuje uspořádání lavic ve třídě, pokud to činnost vyžaduje. Zároveň dva respondenti uvedli, že pokud je třeba, využívají i jiné třídy ve škole – kuchyňka, zasedací místnost apod.

Způsob výuky, jaký učitelé volí při výuce multikulturní výchovy, je různý. Osm respondentů uvedlo, že preferuje tzv. kulturně-standartní přístup. Transkulturní přístup uplatňují ve výuce tři respondenti. Dle respondentů by měla být výuka multikulturní

výchovy praktická. Dle devíti respondentů je důležité pracovat se zkušenostmi a názory žáků. Specifickou oblastí jsou zkušenosti žáků – cizinců. Všichni respondenti, kteří mají ve třídě žáka odlišného etnika, využívají (pokud jsou k tomu žáci svolní) jejich zkušenosti ve výuce. Učitelé ve výuce také využívají své vlastní zkušenosti.

Z organizačních forem volí respondenti ve výuce nejčastěji frontální (hromadnou) výuku (sedm respondentů) a skupinovou výuku (osm respondentů). Sedm respondentů využívá v poměru obě uvedené organizační formy, přičemž frontální výuku volí nejčastěji na počátku hodiny a poté žáci pracují s tématem ve skupinách. Volbu organizačních metod ovlivňuje i samotná třída a vztahy žáků mezi sebou.

V rámci rozhovorů respondenti uvedli široký výčet různých metod, které při své práci používají. Zároveň dodali, že metody práce ve vyučovací hodině různě kombinují. Nejčastěji respondenti uváděli slovní metody, zejména metodu výkladu (8x) a metodu diskuze (8x). Metodu výkladu volí respondenti nejčastěji na počátku vyučovací hodiny. Metodu diskuze nejčastěji volí respondenti buď na začátku vyučovací hodiny, když se zajímají o to, jaké vědomosti mají žáci o daném tématu, či po výkladu, kdy následuje praktická část vyučovací hodiny. Mezi další slovní metody respondenti zmínili metodu dramatizace, metodu písemných prací, metodu práce s učebnicí či jiným textem. Dále respondenti používají metody názorně demonstrační a to zejména metodu projekce (filmy, dokumenty) a metody praktické (křížovky, rébusy, hádanky, spojovačky, výtvarné činnosti, tance apod.).

Významnou úlohu v multikulturní výchově hrají projekty. Projekty, o nichž se respondenti v rámci výzkumu zmiňovali, lze rozdělit do dvou kategorií. První kategorie projektů, jsou projekty celoškolské, kterých se účastní všichni žáci i učitelé ve škole. Tyto projekty zmínili čtyři respondenti. Druhou kategorií jsou projekty celotřídní, které se týkají pouze jedné třídy. O takovém projektu hovořili tři respondenti. Jeden respondent zmínil, že se v rámci projektu účastní akce, na které se promítají filmy s lidsko-právní tematikou. Jeden respondent pořádá v rámci projektu dvě exkurze.

Respondenti uvedli mnoho různých pomůcek, které v rámci výuky multikulturní výchovy používají. Osm respondentů využívá projekci – počítače, dataprojektor, interaktivní tabuli, spolu s internetem. Dále respondenti využívají fotografie, videa, pracovní listy, učebnice, hudební ukázky, metodiky z kurzů (nápadů na hry), oblečení, jídlo, křížovky, rébusy, nakopírované materiály a dokonce jeden respondent používá počítačové hry.

V případě multikulturní výchovy se všichni respondenti shodli, že primárně hodnotí aktivní přístup žáků. Zároveň také hodnotí základní znalosti.

DVO (5) S jakými problémy se učitelé setkávají při realizaci multikulturních témat?

Učitelé se v praxi setkávají s mnoha různými problémy při realizaci multikulturní výchovy. Největším problémem dle respondentů jsou předsudky žáků. Žáci si dle respondentů své předsudky vytvářejí buď na základě své vlastní zkušenosti, ale častěji jsou ovlivněny názorem rodičů, vrstevníků či vlivem médií. Předsudky mají dle respondentů žáci zejména k Romům a Muslimům. Šest respondentů s předsudky v rámci výuky pracuje a to tak, že se je nesnaží bořit či žáky poučovat, ale snaží se věci uvádět na pravou míru.

Problém s časovou tísní v různých podobách uvedlo deset respondentů. Respondenti nemají čas s žáky diskutovat, protože poté nestihnou odučit to, co mají dané. Čtyři respondenti uvedli, že hlavním problémem, který souvisí s časem je, že je občanská výchova vyučována jednu hodinu týdně a nestihne se toho v ní tolik probrat a zároveň se tak špatně na činnosti navazuje, protože to žáci do příští hodiny pozapomenou. Zároveň upozorňují na fakt, že hodiny občanské výchovy často odpadají.

Dalším významným problémem jsou učebnice. Osm škol, které se zapojily do výzkumu, využívá učebnice od nakladatelství Fraus. Sedm z těchto škol má učebnice zastaralé z roku 2006, tedy učebnice, které vznikly ještě před uzákoněním multikulturní výchovy jako průřezového tématu v rámcovém vzdělávacím programu. Všech osm respondentů se domnívá, že témata multikulturní výchovy jsou v učebnicích nedostatečně obsažena a musí si vyhledávat informace i v jiných zdrojích. Jeden respondent se domnívá, že je učivo v této učebnici triviálně vysvětlené, což je zejména pro žáky nižšího stupně gymnázia nevhodné.

Dalším problémem je vyjadřování postojů a názorů učitelů ve výuce. Není jasné stanovené, zda mohou učitelé vyjadřovat své vlastní postoje nebo zda mají žákům prezentovat oficiální stanoviska. Devět respondentů svůj názor ve výuce žákům nesděljuje, protože buď nesmí nebo nepovažují za vhodné ho žákům sdělovat. Pouze dva respondenti svůj názor ve výuce sdělují, protože ho žáci vyžadují. Avšak sdělují ho až na konci hodiny, aby žáky svým názorem neovlivňovali v diskuzích.

Mimo již uvedené problémy, které se objevovaly u většiny respondentů, uvedli respondenti ještě několik dalších – velký počet žáků ve třídě, limitující třída,

nesystémovost multikulturní výchovy ve školním kurikulu, predsudky učitelů, nezám u učitelů tato témata vyučovát, nedostatečná příprava na výuku multikulturní výchovy na vysoké škole, malá slovní zásoba žáků a problém s praktickým vyučováním multikulturní výchovy.

Diskuze

Celkem bylo pro výzkum osloveno 17 škol v Jablonci nad Nisou a jeho blízkém okolí. Přímo v Jablonci nad Nisou bylo osloveno 11 škol, z toho 8 běžných základních škol, 2 základní školy praktické a jedno gymnázium. Z těchto škol se do výzkumu zapojily 3 běžné základní školy, 1 základní škola praktická a jedno gymnázium. V blízkém okolí Jablonce nad Nisou bylo osloveno 6 běžných základních škol, z nichž se 5 zapojilo do výzkumu. Celkem se tedy do výzkumu zapojilo 10 škol. Dalších 5 základních škol v Jablonci nad Nisou přislíbilo účast, avšak rozhovory nakonec neproběhly z různých důvodů (časová vytiženost učitelů občanské výchovy, nezájem učitele účastnit se výzkumu, dlouhodobě nemocný učitel apod.). Rozhovory, které proběhly, byly uskutečněny osobním setkáním. V deseti případech probíhaly ve školách, ve kterých respondenti učí, v jednom případě rozhovor proběhl u respondenta doma. Deset rozhovorů bylo zaznamenáváno na diktafon, jeden byl zaznamenáván písemně. Při realizaci rozhovorů jsem se setkala s několika problémy. Jedním z problémů byl fakt, že dva respondenti na rozhovor v dohodnutém termínu zapomněli, a tak jsem byla nucena setkání časově omezit, vzhledem k dalšímu vytižení těchto respondentů. V jednom případě došlo k tomu, že respondent musel jít do jiné třídy suplovat a tak rozhovor probíhal na více etap.

Cílem rozhovorů bylo získat od respondentů informace o tom, jaké mají povědomí o multikulturní výchově, jaký na ni mají názor, zda a jakým způsobem ji zařazují do výuky, jakými tématy se zabývají, jaké využívají metody, organizační formy a pomůcky a také s jakými problémy se při její realizaci potýkají. V rámci rozhovorů byli na toto učitelé občanské výchovy dotazováni. Na otázky reagovali respondenti pozitivně, přišly jim srozumitelné a úplné.

V rámci výzkumu jsem se dopustila několika chyb, kterých jsem si vědoma. Za jednu z chyb považuji to, že jsem si před uskutečněním rozhovorů opakovaně neověřila, zda setkání skutečně platí. Vyhnula bych se tak časové tísní, kterou jsem ve dvou případech měla. Další chybou, které jsem si vědoma, je fakt, že mi v rámci rozhovorů ve dlouhém sdělení unikly důležité informace, na které jsem se v během rozhovorů nedoptala. Tohoto jsem si všimla až při přepisování rozhovorů. Zároveň chci ale poukázat na fakt, že většina učitelů byla ochotná mi doplňující otázky zodpovědět telefonicky či e-mailem.

Srovnání s již realizovanými výzkumy

V roce 2007 byl proveden Hajskou výzkum se 40 učiteli, zástupci vybraných multikulturních projektů. V rámci výzkumu učitelé uvedli několik překážek, se kterými se při plánování a výuce multikulturní výchovy setkávají – předsudky a xenofobie, nízká motivace, nezáměr o nabízené aktivity, nedostatek vzdělávacích materiálů, problémy na straně školství, ministerstvech. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé pojem multikulturní vnímají jako multietnický. Z rozhovorů s učiteli občanské výchovy se mi, stejně jako Hajské v roce 2007, potvrdil fakt, že pojem *multikulturní* většina učitelů vnímá jako *multietnický*. Stejně jako Hajské, se mi potvrdilo i to, že jednou z největších překážek v multikulturní výchově jsou předsudky a xenofobie žáků. Avšak s ostatními překážkami, které uvedla Hajská, jsem se setkala spíše ojediněle. Učitelé jako největší problém, kromě předsudků, uvedli nedostatek času na multikulturní aktivity v rámci občanské výchovy, vysoký počet žáků ve třídě, učebnice v nichž je multikulturní výchova zmíněna okrajově, nesystemovost multikulturní výchovy v RVP, neochota učitelů se multikulturní výchovou zabývat, předsudky učitelů apod.

V roce 2005 provedl Kominarec a Kominarencová výzkum s učiteli základních a středních škol na Slovensku, který byl zaměřený na příčiny, které brání učitelům multikulturní výchovu vyučovat. Závěrem bylo, že existují 3 významné příčiny – práce na škole, kde převládají autoritativní metody řízení; starší učitelé, kteří byli vzděláváni způsobem, kde vyučující má nadřazené postavení a za třetí fakt, že je efektivita multikulturní výchovy závislá na osobní angažovanosti učitele (Sekerová, 2009). Z tohoto výzkumu se potvrdilo pouze tvrzení, že je efektivita multikulturní výchovy závislá na osobní angažovanosti učitele. Učitelé, kteří jsou přesvědčeni o tom, že je multikulturní výchova v současném světě důležitá, ji brali jako přirozenou součást a neměli problémy ji vyučovat.

V roce 2005 a 2007 realizovala Moree výzkum zaměřený na učitele multikulturní výchovy. Došlo ke zjištění, že pedagogové, kteří měli zkušenost, jenž změnila jejich pohled na svět, se realizace multikulturní výchovy nebáli a považovali ji za důležitou v současném světě. Učitelé, kteří neměli tak intenzivní zkušenost ji vyučovali povrchněji a učitelé, kteří žádnou osobní zkušenost neměli, téma realizovali víceméně z nutnosti. Z tohoto výzkumu se potvrdilo, že učitelé, kteří měli větší osobní zkušenost, která souvisí s multikulturní výchovou, ji do výuky zařazovali automaticky a považovali ji za důležitou.

K. Sekerová v roce 2005 provedla výzkum na 10 školách v ČR. Zjistila, že 52 % učitelů multikulturní výchovu neprovádí a velká část na ni nebyla v rámci svého studia připravována (Průcha, 2011, s 71) Z tohoto výzkumu se potvrdil fakt, že polovina učitelů nebyla na výuku multikulturní výchovy v rámci svého studia připravována a druhá polovina byla připravována minimálně. Zároveň se nepotvrdilo, že by učitelé multikulturní výchovu nevyučovali vůbec. Všichni respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili ji více či méně realizují.

Závěr

Diplomová práce se věnovala problematice multikulturní výchovy na 2. stupni základních škol. Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř základních kapitol. První kapitola se věnovala současné společnosti v multikulturním prostředí. Rozebírala problematiku národnostní struktury obyvatelstva ČR, ideologie multikulturalismu a vzájemného soužití. Druhá kapitola se věnovala multikulturní výchově. Ta byla vymezena v kurikulárních dokumentech. Vymezena byla i cílová skupina multikulturní výchovy, pojetí multikulturní výchovy, její význam a cíle a v neposlední řadě také její obsah. Třetí kapitola byla zaměřena na učitele, jako základního činitele výchovně vzdělávacího procesu. Vymezila obecně vnitřní a vnější předpoklady výkonu pedagogické profese a pedagogické dovednosti. V další části se kapitola věnovala přímo učiteli multikulturní výchovy – jeho vzdělání, interkulturní kompetenci či standardům učitele multikulturní výchovy. Poslední kapitola teoretické části se věnovala přímo realizaci multikulturní výchovy v praxi. Kapitola je rozdělena do několika podkapitol, ve kterých je popsána příprava na multikulturní výchovu, výuka multikulturní výchovy (pedagogické zásady, organizační formy, výukové metody), její hodnocení. Vymezuje také základní problémy, se kterými se učitelé setkávají při realizaci multikulturní výchovy.

Praktická část si kladla za cíl popsat a prozkoumat, jaké mají učitelé občanské výchovy povědomí o multikulturní výchově, zda a jakým způsobem zařazují multikulturní výchovu do výuky, jakými tématy se nejčastěji zabývají, jaké používají organizační formy a výukové metody, jaké používají pomůcky a prostředky a také s jakými problémy se potýkají při realizaci multikulturní výchovy.

S jedenácti respondenty byl zrealizován polostrukturovaný rozhovor, na jehož základě byly zodpovězeny všechny stanovené výzkumné otázky. První výzkumná otázka byla zaměřena na to, jaké mají učitelé o multikulturní výchově povědomí a jaký k ní zaujímají postoj. Šest respondentů bylo v rámci svého vzdělávání na vysoké škole na multikulturní výchovu připravováno v rámci některých předmětů. Žádný z nich neabsolvoval předmět přímo zaměřený na multikulturní výchovu. Šest respondentů se zúčastnilo kurzů a seminářů v rámci svého dalšího vzdělávání, které byly zaměřené na multikulturní výchovu.

Multikulturní výchovu vnímají učitelé nejčastěji jako výchovu vedoucí k seznamování žáků s národnostními menšinami, které žijí na našem území, seznamování

se s jejich kulturami a také jako výchovu, která vede žáky k toleranci. Cílem multikulturní výchovy je dle převažující většiny seznámení s různými kulturami, náboženstvím a národy a rozvoj tolerance. Všichni respondenti se domnívají, že je multikulturní výchova v současném světě důležitá.

Důvodem, proč učitelé zařazují multikulturní výchovu do výuky, je zejména jejich osobní přesvědčení, že se jedná o přirozenou součást současného vzdělávání. Druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem je motivace školním vzdělávacím programem. Svůj podíl na zařazování témat do výuky mají i faktory osobnostní, zájmové, vzdělanostní a zkušenostní. Učitelé, kteří jsou vnitřně přesvědčeni, že je výuka multikulturní výchovy potřebná, ji do své výuky zařazují automaticky. Mezi témata, která respondenty nejvíce zajímala, patří lidská práva a náboženství. Obecně všichni respondenti při uvádění toho, co je v problematice multikulturní výchovy zajímavé, uvedli, že dané téma nijakým způsobem neprotěžují před jinými tématy. Avšak z rozhovorů vyplynulo, že první asociace se vždy týkají právě tohoto tématu. Faktory vzdělanostní hrají v motivaci učitelů také významnou roli. Došlo ke zjištění, že všichni respondenti, kteří se zúčastnili určitého kurzu či školení si z nich odnesli praktické informace, které při vlastní výuce využívají. Naopak praktické informace z vysokých škol využívají pouze dva respondenti. Vzdělání respondentů nehraje, v souvislosti s frekvencí zařazování témat do výuky, žádnou roli. Naopak osobní zkušenosti, které souvisejí s multikulturní výchovou, významnou roli hrají. Učitelé, kteří mají větší zkušenost s cizinci (studium v zahraničí, doučování cizinců apod.) jsou vůči multikulturní výchově otevřenější a její výuku berou samozřejměji.

Výzkumná otázka, zaměřená na témata multikulturní výchovy přinesla zjištění, že se respondenti spíše zaměřují na témata všeobecná, globální, avšak pokud je třeba, věnují se i problémům lokálním. Témat, kterým se učitelé věnují, je celá řada. Nejčastěji se však respondenti zabývají problematikou národnostních menšin, jejich kulturou, zvyky a tradicemi. Mezi další často zmiňovaná témata patří náboženství, vzdělávání v cizích zemích, bohatství a chudoba, rodinný život menšin, rasismus a xenofobie, lidská práva. Všichni respondenti se shodli, že do určité míry výběr témat závisí i na samotných žácích (co je zajímavé, jaké jsou jejich mentální možnosti apod.). Většina respondentů chápe multikulturní výchovu jako výchovu zaměřenou na poznávání kultury menšin, žijících na našem území. Pojem multikulturní chápou zejména ve smyslu multikulturní = multietnický. Při dotazování, zda do multikulturní výchovy patří i problematika kultur osob se zdravotním postižením, byla většina respondentů touto

možností překvapena. Pouze čtyři respondenti se domnívají, že sem tato problematika skutečně patří.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala přípravou učitelů na multikulturní výchovu a vlastní výukou multikulturních témat. Všichni učitelé se na výuku multikulturní výchovy připravují. Nejčastějším prostředkem, který k tomu používají, jsou učebnice, internet, odborné publikace apod. Sedm respondentů se shodlo, že do určité míry na výuku multikulturních témat připravují předem své žáky, a to zejména ve smyslu schopnosti pracovat ve skupinách. Osm respondentů ve výuce volí kulturně-standartní přístup. Z organizačních forem respondenti nejčastěji volí frontální výuku či skupinovou výuku. Nejčastěji používanými výukovými metodami jsou metoda výkladu a metoda diskuze. Významnou úlohu ve výuce multikulturní výchovy hrají projekty, a to jak celotřídní tak celoškolní.

Poslední dílčí výzkumná otázka byla věnovaná problémům, se kterými se učitelé setkávají při realizaci multikulturní výchovy. Mezi tyto patří zejména předsudky žáků, nedostatek času pro multikulturní témata, nedostatek informací v učebnicích, vyjadřování názorů učitelů, vysoký počet žáků ve třídě apod.

Výzkum by mohl být dále rozvíjen různými směry. Jeden směr nabízí možnost zahrnout do výzkumu i přímé pozorování výuky multikulturní výchovy. Druhou možností je zahrnout do výzkumu respondenty z více měst České Republiky a porovnávat mezi sebou stejné věkové kategorie. Další možností je rozšířit výzkum i na učitele jiných předmětů, do kterých je multikulturní výchova jako průřezové téma často zařazovaná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. 1. vyd. Praha: Hnutí R, 2012. 236s. ISBN 978-80-86798-07-3.

BANKS, James A., BANKS CH.A.M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 7. vyd. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010. 384 s. ISBN 978-0-470-48328-2.

BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! (metodické náměty pro multikulturní výchovu)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7414-052-5.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 140 s. ISBN 978-80-7414-035-8.

BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, 2005. 169 s. ISBN 80-903510-5-0.

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 136 s. ISBN 1-85359-387-8.

CICHÁ, Martina, ŠTEIGL, Jan. *Multikulturní výchova jako problém z pohledu antropologa*. In. Brtnová Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 56-65 s. ISBN 978-80-7414-035-8.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. 123 s. ISBN 978-80-87658-09-3.

DRBOHLAV, Dušan a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku: Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 207 s. ISBN 978-80-7419-039-1.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 2013. 1048 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

HABART, Tomáš, HAJSKÁ, Markéta. *Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR*. In. Jánská, Iva (ed.) *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. (program Varianty), 2008. 33-47 s. ISBN: 978-80-86961-61-3.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Multikulturní výchova v projektech a programech na školách a pro školy*. In. Pelcová, Naděžda a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 2009. 121-130 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

HIRSCHLER-HORÁKOVÁ, Nicole, HORÁK, Vladimír Jaromír. *Jak se učí interkulturní komunikace? Didaktické metody a příklady*. In. ŠVINGALOVÁ, Dana, KOTLÁR, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. 71-75 s. ISBN 978-80-903953-4-3.

HIRTLOVÁ, Petra. *Problematika multikulturalizmu v pedagogickom procese*. In. ŠVINGALOVÁ, Dana, KOTLÁR, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. 81-84 s. ISBN 978-80-903953-4-3.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. 114 s. ISBN 978-80-7454-426-2.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. 1. vyd. Zlín: UTB, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9

HOFSTEDE, Geert, HOFSTEDE, Gert Jan. *Kultury a organizace. Software lidské mysli: Spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. 1. vyd. Praha: LINDE nakladatelství s.r.o., 2007. 335 s. ISBN 80-86131-70-X.

HRACHOVCOVÁ, Marie. *Multikulturalita na vlastní kůži: Teorie a modely sociálního soužití*. In. ASSENZA, Dora (ed.) *Centrum inovativního vzdělávání. 4. díl, Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit*. Olomouc: A & M Publishing, 2007. 39-77 s. ISBN 978-80-903654-3-8.

JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 163 s. ISBN 80-7041-102-3

JÁNSKÁ, Iva (ed.) *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. (program Varianty), 2008. 110 s. ISBN: 978-80-86961-61-3.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. 183 s. ISBN 80-85867-94-X

KOCOUREK, Jiří. *O čem je multikulturní výchova? K metodě a obsahu*. In. Šišková, Tatjana (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. 2.vyd. Praha: Portál, 2008. 183-188 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

KOŽÁTKOVÁ, Simova. *Multikulturní a interkulturní přístupy ve výchově*. In. Švingalová, Dana, Kotlár, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu: 1. mezinárodní konference, 27.-28. listopad 2008, Liberec*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. 53-57 s. ISBN 978-80-903953-3-6.

KREJČOVÁ, Věra (ed.) *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LÁTALOVÁ, Eva. *Multikulturní výchova - historie a současnost*. In. Jánská, Iva (ed.) *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. (program Varianty), 2008. 16-32 s. ISBN: 978-80-86961-61-3.

LÁZÁR, Ildikó. *Theoretical background*. In. Lázár, Ildikó (ed.) *Developing and assesing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teachers educators*. Graz: Council of Europe, 2007. 48 s. ISBN 978-92-871-6225-0.

LONGAUER, Viliam. *Podporme Rómské podporne projekty. Multikulturalita – integrujúci činiteľ poznania a tolerancie národnostných menšín Európy*. In. Švingalová, Dana, Kotlár, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu: 1. mezinárodní konference, 27.-28. listopad 2008, Liberec*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. 146-151 s. ISBN 978-80-903953-3-6.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

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

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1.vyd. Jinočany: H+H, 1998. 205s. ISBN: 80-86022-21-8

MISTRÍK, Erich. *Kultúra a multikultúrná výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-9.

MOREE, Dana. *Multikulturní výchova ve vzdělávací praxi*. In. Jánská, Iva (ed.) *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. (program Varianty), 2008. 50-103 s. ISBN: 978-80-86961-61-3.

MORRIS, Libby V., PARKER, Sammy. *Multiculturalism in Academe: A Source book*. New York: Garland Publishing, 1996. 197 s. ISBN: 0-8153-1798-0.

MORVAYOVÁ, Petra, MOREE, Dana. *Dvakrát měř jednou řež: Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2009. 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.

NIKOLAI, Tomáš. *Poznámky k použité terminologii*. In. Jánská, Iva (ed.) *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. (program Varianty), 2008. 11-13 s. ISBN: 978-80-86961-61-3.

PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. *Místo multikulturní výchovy v etickém diskursu české společnosti*. In. Švingalová, Dana, Kotlár, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. 53-57 s. ISBN 978-80-903953-4-3.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. *Multikulturalismus-ztracené paradigma?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 202. ISBN 978-80-244-4134-4.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

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

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 4. vyd. Praha: Portál, 2015. 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 128 s.

ROUBÍČEK, V. *Úvod do demografie*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1997, 352 s. ISBN 80-85963-43-4.

SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis, 2004. 240 s. ISBN: 80-86320-33-2.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dokořán, 2005. 134 s. ISBN 80-7363-022-2.

SEKEROVÁ, Kamila. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 212 s. ISBN 978-80-7368-734-2.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVINGALOVÁ, Dana, KOTLÁR, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu: 1. mezinárodní konference, 27.-28. listopad 2008, Liberec*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. 314 s. ISBN 978-80-903953-3-6.

ŠVINGALOVÁ, Dana, KOTLÁR, Miroslav (ed.) *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. 166 s. ISBN 978-80-903953-4-3.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 264 s. ISBN 978-80-262-0376-6.

VACEK, Pavel, VRABOVÁ, Daniela. *K problematice multikulturní výchovy*. In. Krejčová Věra (ad.). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN: 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Velký sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

VONKOVÁ, Hana. *Organizační formy vyučování*. In. Vališová, Alena, Kasíková, Hana (ed.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 173-184 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

WOLF, Josef. *Antropologie pro každý den*. 1. vyd. Praha: ARSCI, 2004. 304 s. ISBN 80-86078-42-6.

WOLF, Josef. *Člověk a jeho svět. Úvod do studia antropologických věd. Základní antropologické otázky. Kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 212 s. ISBN 80-7184-871-9

WOLF, Josef. *Člověk a jeho svět II. Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. Praha: Karolinum, 2000. 223 s. ISBN: 80-246-0099-4.

Internetové zdroje

BURYÁNEK, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. [cit. 2016-8-1]. Dostupné z WWW:

https://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf

BURYÁNEK, Jan. 2006. *Multikulturní výchova v RVP*. [online]. [cit. 2016-7-30].

Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>

Český statistický úřad. *Data – počet cizinců*. [online]. [cit. 2016-9-20]. Dostupné z WWW: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr

DLOUHÁ, Regina. *Interkulturní vzdělávání v kontextu českého školství*. In. Buryánek, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. [cit. 2016-8-1]. 26-30 s. Dostupné z WWW:

https://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf

Interkulturní vzdělávání. [online]. [cit. 2016-8-30] Dostupné z WWW: <https://www.varianty.cz/interkulturni-vzdelavani>

Kontakty a základní informace. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: <http://www.zsliberecka.cz/index.php?page=home>

KOUBKOVÁ, Helena. *O lidech, kulturách a interkulturních vztazích.* In. Buryánek, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy.* [online]. [cit. 2016-8-1]. 31-45 s. Dostupné z WWW: https://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf

MISTRÍK, Erik. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľ'ov (Ráamec kurikula pro univerzity).* [online]. [cit. 2016-7-20] Dostupné z WWW: <http://erichmistrík.sk/knihy/osnovy/osnovy.html>

MŠMT. 2002. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* [online]. [cit. 2016-7-30]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT. 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. [cit. 2016-7-30]. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>

MŠMT. 2016. [online]. *Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* [cit. 2016-9-30]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

O nás. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: <http://www.zskokonin.com/o-skole/o-nas/>

O škole. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: <http://www.sportgym.cz/o-skole>

O škole. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: <http://www.zskamennajbc.cz/o-skole>

O škole. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW:
<https://www.zssmrzovka.cz/index.php?type=Post&id=526>

O škole. [online]. [cit. 2016-12-2] Dostupné z WWW:
<http://www.zsjanovjbc.com/node/37>

O škole. [online]. [cit. 2016-12-3] Dostupné z WWW: <http://zspencin.cz/o-skole>

PRŮCHA, Jan. 2004. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací.* [online]. [cit. 2016-8-10]. Dostupné z WWW:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

Úvod. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: <http://www.zssumava.cz/>

Základní informace. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW: http://www.6zs-jablonec.cz/?page_id=2

Základní informace. [online]. [cit. 2016-12-1] Dostupné z WWW:
<http://www.zsrych.cz/zakladni-skola/zakladni-informace>

Další zdroje

10krát s MKV – metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2010. 83 s. ISBN: 978-80-87456-07-1.

ADAMOVIČ, Lenka. *Občanská výchova pro 7. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola.* Praha: SPN, 2004, 165 s. ISBN 80-7235-078-1.

BÍLÝ, Jiří. *Výchova k občanství: Učební texty pro 6. - 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky osmiletého gymnázia.* Praha: Fortuna, 1995, 247 s. ISBN 80-7168-187-3.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007, 167 s. ISBN 978-80-7367-238-6.

ČERMÁKOVÁ, Jarmila Hannah. *Ty + já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Praha: ISV, 2000, 152 s. ISBN 80-85866-76-5.

DUDÁK, Vladislav, HOLČÁK, Petr, MAREDA, Richard. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999, 173 s. ISBN 80-7235-122-2.

DUDÁK, Vladislav, INQUORT, René, MAREDA, Richard. *Občanská výchova pro 6. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. Praha: SPN, 2004, 164 s. ISBN 80-7235-061-7.

DUDÁK, Vladislav. *Občanská výchova pro 6. a 7. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1999dotisk, 176 s. ISBN 80-7168-383-3.

DUDÁK, Vladislav. *Seminář ze společenskovedních předmětů pro 2. stupeň základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998, 160 s. ISBN 80-85937-94-8.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Občanská výchova pro 6. - 9. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1993, 71 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-04-26187-6.

HRACHOVCOVÁ, Marie. *Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000, 173 s. ISBN 80-7182-093-8.

JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 9: Rodinná výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006, 152 s. ISBN 80-7238-528-3.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, ONDRÁČKOVÁ, Monika, ČEČILOVÁ, Anna. *Občanská výchova 6: s blokem Rodinná výchova: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003, 136 s. ISBN 80-7238-207-1.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, ONDRČKOVÁ, Monika, ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004, 181, [26] s. ISBN 80-7238-326-4.

Multikulturní výchova: tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Praha: Raabe, 2011, 78 s. Dobrá škola. Průřezová témata na 2. stupni ZŠ II. ISBN 978-80-87553-18-3.

Občanská výchova pro 6. ročník. Olomouc: Nakl. Olomouc, 1997, 143 s. ISBN 80-7182-036-9.

Občanská výchova pro 7. ročník ZŠ. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, 167 s. ISBN 80-7182-043-1.

STANĚK, Miloš. *Slovníček vybraných pojmů k občanské výchově: pro 6.-9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1994, 46 s. ISBN 80-7168-152-0.

VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 8. ročník*. Praha: Práce, 1997, 116 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0439-0.

ZIMOVÁ, Ludmila, BALKÓ, Ilona. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky, 2005, 125 s. ISBN 80-7044-718-4.

PŘÍLOHY

Příloha A: Rozbor vybraných učebnic občanské výchovy

Příloha B: Rozbor odborných publikací

Příloha C: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha D: Témata multikulturní výchovy v občanské výchově dle ŠVP

Příloha A: Rozbor vybraných učebnic občanské výchovy

Příloha obsahuje rozbor 15 vybraných učebnic občanské výchovy, který je zaměřený na multikulturní výchovu v nich. Rozbor byl proveden v rámci seminární práce.

Pro rozbor byly vybrány tyto učebnice:

6. třída

DUDÁK, Vladislav, INQUORT, René, MAREDA, Richard. Občanská výchova pro 6. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola. Praha: SPN, 2004

Občanská výchova pro 6. ročník. Olomouc: Nakl. Olomouc, 1997.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, ONDRÁČKOVÁ, Monika, ČEČILOVÁ, Anna. Občanská výchova 6: s blokem Rodinná výchova: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2003.

7. třída

ADAMOVIČ, Lenka. Občanská výchova pro 7. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola. Praha: SPN, 2004.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, ONDRÁČKOVÁ, Monika, ČÁBALOVÁ, Dagmar. Občanská výchova 7. Plzeň: Fraus, 2004.

Občanská výchova pro 7. ročník ZŠ. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998.

8. třída

VALENTA, Milan. Občanská výchova pro 8. ročník. Praha: Práce, 1997.

9. třída

DUDÁK, Vladislav, HOLČÁK, Petr, MAREDA, Richard. Občanská výchova pro 9. ročník základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999.

JANOŠKOVÁ, Dagmar. Občanská výchova 9. Plzeň: Fraus, 2006.

HRACHOVCOVÁ, Marie. Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000.

6. – 9. třída

BÍLÝ, Jiří. Výchova k občanství: Učební texty pro 6. – 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky osmiletého gymnázia. Praha: Fortuna, 1995.

STANĚK, Miloš. Slovníček vybraných pojmů k občanské výchově: pro 6. – 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Praha: Fortuna, 1994.

FISCHEROVÁ, Daniela. Občanská výchova pro 6. – 9. ročník základní školy. Praha: SPN, 1993. Učebnice pro základní školy.

DUDÁK, Vladislav. Seminář ze společenskovedních předmětů pro 2. stupeň základní školy. Praha: SPN, 1998.

DUDÁK, Vladislav. Občanská výchova pro 6. a 7. ročník základní školy. Praha: Fortuna, 1999.

Následně jsou uvedena témata, která se v jednotlivých učebnicích objevují, a která se týkají multikulturní výchovy.

Občanská výchova pro 6. ročník ZŠ – SPN, 2004

Učebnice obsahuje kapitolu „Co všechno dokáže člověk aneb o kultuře a lidské schopnosti tvořit“. Kapitola do detailů vymezuje pojem kultura, její projevy, význam kultury pro člověka, definuje pojem kulturní bohatství a kulturní dědictví. Věnuje se tématu Člověk mezi kulturami, ve kterém rozlišuje kulturu národní a kulturu etnickou. Rozebráno je i téma Subkultury v oblasti kultury ČR (oblast Hané, Chodska...). V kapitole jsou uváděny různé příklady projevy kultury v určitých zemích. Na dvou stranách formátu A5 se pojednává o porozumění mezi kulturami. Operuje se zde s termínem mezikulturní vztahy.

Občanská výchova pro 6. ročník ZŠ – Nakladatelství Olomouc, 1997

Poslední kapitola této učebnice nese název „Národy a národnostní menšiny“. Je zpracována na sedmi stranách formátu A4. Na počátku této kapitoly jsou uvedeny krátké články/zprávy, v nichž se píše o nějakém projevu rasismu. Následně je toto slovo vysvětleno, stejně jako slovo nacionalismus a nacismus. V další části kapitoly se pojednává o menšinovém složení ČR a historickém vývoji národnostních poměrů v naší zemi. Na stejné stránce je do textu zakomponována Listina základních práv a svobod. Mezi základní problémy je zde uveden život Romů v naší společnosti (+ základní informace o původu Romů a jejich stylu života), konflikt mezi Izraelci a Palestinci.

Téma multikulturní výchovy je v této učebnici vypracováno dle mého názoru velmi chaoticky. Jsou používána slova, která musí být pro žáky 6. třídy základní školy neznámá (např. mentalita, ožehavý, štvanci apod.).

Občanská výchova 6 s blokem Rodinná výchova – Fraus, 2003

Učebnice obsahuje kapitolu s názvem „Mini úvod do lidských práv,“ která je rozložena do osmi stran textu. Úvod do kapitoly je nazván Ty, já, on – jsme rozdílní? Žákům jsou na počátku kladeny otázky na zamyšlení, např. v čem se lidé liší, jestli můžeme poznat, jaký bude člověk už při jeho narození apod. Jsou zde opět uvedeny krátké zprávy z novin o romské problematice. Objevuje se zde pojem diskriminace a rasismus, avšak pojmy vysvětlené nejsou, žáci jsou odkázáni na samostatné vyhledání jejich významu. Dále se kapitola zabývá lidskými právy a právy dětí.

Učebnice je napsána spíše v otázkách než aby sama něco vykládala. Klade velký důraz na samostatnou práci dětí a samostatné myšlení a vyjádření názoru.

Občanská výchova pro 7. ročník základní školy, SPN, 2004

Učebnice obsahuje kapitolu „O složitém umění být tolerantní“ na devíti stranách A4. Vymezuje se zde pojem tolerance a netolerance, xenofobie, rasismus, náboženská nesnášenlivost, náboženské sekty, antisemitismus, ideologická nesnášenlivost, třídní nenávisť. Pojmy jsou vhodně zakomponované do textu a jsou dle mého názoru vysvětleny přijatelně věku žáků 7. třídy.

Občanská výchova Rodinná výchova 7, Fraus, 2003

Učebnice obsahuje kapitolu „Svět kolem nás“. Tato kapitola obsahuje podkapitolu „Tolerance k národnostním menšinám“ na dvou stranách formátu A4. Operuje se zde s termíny rasa, etnikum, cizinec a předsudek, diskriminace, rasismus, xenofobie atd., avšak ani jedno z těchto slov zde není vysvětleno. Učebnice je založena na samostatném vyhledávání informací a vyjádření vlastního názoru na tuto problematiku odpovídáním na větší množství kladených otázek. Dále je součástí kapitoly podkapitola „Lidská práva“, ve které se klade velký důraz na rovnost mezi lidmi, svobodu, autoritu, morálku a mravnost. Tato lidská práva jsou v učebnici vysvětlována.

Občanská výchova pro 7. ročník základní školy, Nakladatelství Olomouc, 1998

Druhá kapitola učebnice se nazývá „Kdo je u nás doma?“ Poskytuje informace o obyvatelstvu České republiky. Vyjmenovává nejpočetnější národnostní menšiny u nás. Kapitola obsahuje ukázky ze života, které se týkají národnostních menšin, které žijí na našem území, např. o Romech, jejich jazyku a hudbě apod. V knize je uvedena i Všeobecná deklarace lidských práv.

Občanská výchova pro 8. ročník, Práce, 1997

Učebnice obsahuje kapitolu „Člověk a předpoklady soužití.“ Ta je psaná formou vyprávění na 26 stranách A4. V podkapitole „Problémy v oblasti lidských práv“ vypravěč (malý kluk) rozšiřuje příběh Malého prince o nové planetky. Mezi planetkami je planeta, na které se všichni lidé nenávidí. Před příběhem o této planetě jsou vysvětleny pojmy rasismus, antisemitismus, xenofobie. V učebnici je uvedena Všeobecná deklarace lidských práv. Součástí kapitoly je podkapitola „O právní ochraně člověka, egoismu, intoleranci a dalších záležitostech.“

Občanská výchova pro 9. ročník základní školy, SPN, 1999

Učebnice obsahuje kapitolu „O otevřenosti světu aneb porozumění a spolupráce ve společnosti a mezi společnostmi,“ která má 24 stran. Je tvořena několika podkapitolami. První se nazývá „Já, my a oni“ a zamýšlí nad otázkou naší totožnosti, vědomí kam patříme a sounáležitosti a otevřenosti vůči ostatním. Druhá podkapitola, s názvem „Dvakrát národ, pokaždé jinak,“ operuje s termíny národ, národnostní menšina, etnické pojetí národa, politické pojetí národa a etnikum. Pojmy jsou prakticky vysvětlovány na příkladu několika států. Následující podkapitola, s názvem „Česká

republika je stát všech svých občanů,“ se zabývá národnostními menšinami a pojmem diskriminace. Zbytek kapitoly se věnuje mezinárodním vztahům, pravidlům, otázkám války, míru a spojení, OSN, Evropě.

Občanská výchova a rodinná výchova 9, Fraus, 2006

Multikulturní výchova je zde zmíněna pouze okrajově. Pouze v kapitole „Globální svět“ a její podkapitole „Problémy současného světa“ je vysvětlován pojem rasismus a xenofobie.

Občanská výchova pro 9. ročník základní školy, Nakladatelství Olomouc, 2000

Učebnice obsahuje kapitolu s názvem „Každý jsme hoden ochrany.“ Ta vymezuje pojmy národ, kosmopolitismus, neonacismus, národnostní menšiny, Listina základních práv a svobod, práva národnostních a etnických menšin. Dále se zde hovoří o migraci do ČR a počtech imigrantů. Kapitola krátce charakterizuje Slováky, Romy, Poláky a Němce a je doplněna krátkými články, které se věnují problematice Romů.

Učebnice dále obsahuje kapitolu „Známe se.“ V té je na úvod žákům prezentována zkrácená verze dopisu „Proč by Romové neměli odcházet od Anglie.“ Autorka apeluje na Romy, že nemají odcházet z této republiky.

V učebnici jsou dále žákům položeny otázky a úkoly, týkající se pojmů cizinec, uprchlík, Rom, zahraniční student. Žáci se zde mají zamyslet nad problémy soužití s danou etnickou, náboženskou či sociální skupinou apod.

V učebnici je uvedena tabulka národnostního složení České republiky podle sčítání lidu z roku 1991. Žáci zde mají za úkol zamyslet se nad tím, odkud k nám přicházejí uprchlíci, proč přicházejí k nám atd.

K této kapitole jsou v učebnici uvedeny přílohy, které jsou zaměřené na určitou problematiku soužití. Jako první je uvedena zkrácená verze přednášky Petra Pikharta „Němci, Poláci a Češi: jak se vidíme,“ která je doplněna slovníkem cizích slov (např. asimilace, diskriminace, etnická skupina, multikulturalismus apod.). Další přílohou je text „Vzpomínky na holocaust spojují Židy, Romy i Čechy. Jaká je neblahá historie holocaustu?“ Příloha je doplněna fotografiemi. Je zde vyjmenováno, co považujeme za rasově motivované činy. Příloha č. 3 se zabývá současností. Vzhledem ke stáří učebnice se nejedná o současnost. Je zde prezentován článek z roku 1998 – Útoky proti Židům tvoří malou část rasově motivovaného násilí. Příloha č. 4 se zabývá „Romským holocaustem a vzpomínkami na něj.“ Příloha č. 5 se nazývá „Rom znamená člověk.“

Poslední příloha s názvem „Uprchlíci a cizinci“ hovoří o azylu v České republice a uvádí dva příklady života cizinců u nás. Kapitola je ukončena závěrečným testem.

Další kapitola s názvem „My kontra oni“ obsahuje ukázkou z knihy Jak zabít ptáčka, která je o rasových předsudcích bělochů. Následuje vzpomínka na životní příběh Roma Štefana Mika. Kapitola je doplněna hrou. Žákům je předložen příběh Starý lovec a hrdelní zvuky. Na základě příběhu je stanoveno 11 úkolů např. vyjádřit, co žáci pocítovali při četbě příběhu, vzpomenout si, kdy získali chybný „první dojem“ apod.

Výchova k občanství pro základní školy, Fortuna, 1995

Učebnice je určena pro celý druhý stupeň základní školy. Je tedy rozdělena do čtyř základních částí dle ročníku.

6. ročník

Obsahuje kapitolu „Naše vlast“ (18 stran), ve které je vymezen pojem národ, vlast, vlastenectví a kosmopolitismus.

7. ročník

Kapitola „Rodina, národ, vlast“ na 11 stranách hovoří o domovu a vlasti, jejímu zrození, zrození národa a o státních symbolech ČR.

9. ročník

Kapitola „Svět a Evropa“ na 12 stranách pojednává o porozumění mezi lidmi.

Slovníček vybraných pojmů k občanské výchově, Fortuna 1994

Slovník obsahuje základní pojmy k výuce občanské výchovy na druhém stupni ZŠ (tj. od 6. do 9. třídy). Je tvořen 46 stranami a obsahuje 286 pojmů.

Občanská výchova pro 6. – 9. ročník základní školy – Daniela Fischerová a kol, 1993, SPN

Učebnice obsahuje kapitolu s názvem „Pět kapitol o odlišnosti,“ která je tvořena 13 stranami. První „kapitola“ se zabývá pojmy Já, my, oni, co je já? Je zde položena otázka čím se od nás liší Japonci? Jsou zde vyjmenovány odlišnosti a je zde uveden článek o tom, jak Japonci v ČR napadli skinheady. Dále se pracuje s názory a pocity žáků po přečtení článku.

Ostatní části kapitoly se zabývají převážně otázkou, co je znamená „my“ a také otázkou zdravotního postižení.

Seminář ze společenskovedních předmětů pro 2. stupeň základní školy, SPN, 1998

Učebnice obsahuje kapitolu „Kultura v minulosti a současnosti.“ Ta vymezuje co to je kultura a jaké jsou její funkce, odlišnosti kultur a jejich vzájemné ovlivňování.

V kapitole „Orientace v současném světě“ a její podkapitole „Dokážeme si porozumět“ se pojednává o porozumění mezi lidmi. Na konci učebnice je uveden malý slovník cizích slov.

Občanská výchova I. pro 6. a 7. ročník základní školy, Fortuna, 1999

V učebnici jsou vymezovány pojmy kultura, odlišné kultury a kulturní vzorce. Příklady jsou uvedeny na kulturách cizinců.

Kapitola „Globální problémy lidstva“ obsahuje podkapitolu „O lidské toleranci a nesnášenlivosti.“ Zde se vymezuje, co je to tolerance, příčiny nesnášenlivosti, projevy masové nesnášenlivosti, pojem rasismus, antisemitismus, politická a ideová nesnášenlivost.

Shrnutí

Ve většině učebnic se objevují pojmy národ, národnostní menšina, kultura, rasismus, xenofobie, diskriminace, lidská práva a Listina základních práv a svobod. V pěti učebnicích se objevovaly články o národnostních menšinách, většinou o Romech.

Pouze ve 3 učebnicích byla problematika multikulturní výchovy zaměřena také na poznávání jiných národů a národnostních menšin, zejména Romů.

Po prostudování učebnic občanské výchovy, je v nich, dle mého názoru, problematika multikulturní výchovy nedostatečně řešená. Pouze jedna ze zkoumaných učebnic se zabývala multikulturní výchovou z širšího hlediska. Jedná se o učebnici Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, Nakladatelství Olomouc, 2000. Tento nedostatek v učebnicích, dle mého názoru, plyne z toho, že všechny učebnice jsou zastaralé. Naprostá většina je z 90. let. 20. století. Jedna z roku 2000, dvě z roku 2003, dvě z roku 2004 a jedna z roku 2006. Všechny tedy vznikly ještě před ukotvením multikulturní výchovy v rámcového vzdělávacího programu. Studovala jsem veškerou nabídku učebnic občanské výchovy v Krajské vědecké knihovně v Liberci. Mohlo by se zdát, že se v praxi používají učebnice novější, než které jsou k dispozici v knihovně,

avšak dle výzkumu uvedeného v této diplomové práci, jsou stále v praxi používány zastaralé učebnice, převážně z roku 2006.

Příloha B: Rozbor odborných publikací

Jak bylo zjištěno rozbořem učebnic i během polostrukturovaného rozhovoru s učiteli občanské výchovy, multikulturní výchova je v učebnicích nedostatečně obsažena. Učitelé tak ke své práci musí využívat i jiné zdroje informací např. odborné publikace, semináře (např. Czech Partners, Multikulturní centrum Praha, Vzdělávací program Varianty – Člověk v tísní), odborné časopisy (Učiteléské listy, Moderní vyučování), projekty, webové portály (Czechkid) apod. Na trhu je mnoho publikací, které obsahují konkrétní aktivity multikulturní výchovy. Mezi ně patří např. Interkulturní vzdělávání II., Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! Metodické náměty pro multikulturní výchovu, Jsme lidé jedné Země – program prevence xenofobie a rasismu, O jazycích, zemích a kulturách našich spolužáků, Multikulturní výchova – tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ, Náměty pro multikulturní výchovu – poznáváme jiné národy, Ty + Já = Kamarádi, 10krát s MKV – metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.

Následně budou jednotlivé publikace krátce popsány.

Publikace Interkulturní vzdělávání II.

Publikace obsahuje teoretické informace a praktické aktivity pro učitele, kteří vyučují multikulturní výchovu.

Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! Metodické náměty pro multikulturní výchovu.

Knihá obsahuje 10 bloků (aktivit) zaměřených na multikulturní výchovu. Každá aktivita obsahuje tematické zařazení do průřezového tématu, rozvíjené kompetence, výstupy aktivity pro multikulturní výchovu, konkrétní cíle, výstup pro daný předmět, pomůcky, výukové metody. Obsah metod je rozveden dle třířázového modelu učení – evokace, uvědomění, reflexe. Každá aktivita je zakončena evaluací a dalšími návrhy k zařazení dané aktivity.

Jsme lidé jedné země – program prevence xenofobie a rasismu

Publikace představuje dvouletý komplexní preventivní program pro základní školy. „Hlavním záměrem programu je upevňovat a posilovat pozitivní postoje žáků k multikulturní společnosti, otevřít prostor pro uvědomění si předsudků a vyjádření obav plynoucích z migrace či z odlišností ve společnosti a přispět k eliminaci pocitů a projevů xenofobie a rasismu“ (Tollarová, Hradečná a kol., 2013, s. 10). Dílčími cíli jsou zvyšování dovedností pracovat s informačními zdroji, vytvořit prostor pro setkávání s migranty a zvýšit povědomí o sociálně-právním postavení migrantů v ČR. Preventivní program Jsme lidé jedné Země, je určen pro žáky 7. – 9. třídy základní školy. Je postaven na pěti modulech, které na sebe navazují. První modul je zaměřen na lidská práva a otázky migrace. Druhý modul Média kolem nás a svět očima novinových titulků seznamuje žáky s mediální výchovou. Třetí modul Země původu seznamuje žáky se zeměmi původu migrantů v ČR a zahrnuje i aktivní setkání s migranty. Čtvrtý modul Můj svět tady a tam srovnává život v ČR a v jiných zemích. Poslední modul Multikulturní den prezentuje výsledky práce pro celou školu. Jako studijní opora je k programu vytvořen e-learningový kurz.

O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků

Publikace slouží jako příručka pro učitele multikulturních tříd. Obsahuje informace o osmi zemích a jejich kultuře (Vietnam, Ukrajina, Slovensko, Rusko, Kazachstán, Arménie, Bělorusko, Čína). Srovnává jazyky s češtinou a poskytuje doporučení k výuce češtiny.

Multikulturní výchova – tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ

Publikace obsahuje 4 projekty, které vytvořili učitelé v České republice. Jedná se o tyto projekty: Celoškolní projekt Evropa, Depasar – přistáváme!, Co je normální?, Romská poezie. Projekty jsou detailně popsány a obsahují přílohy a jsou tak jednoduše aplikovatelné v praxi.

Náměty pro multikulturní výchovu, poznáváme jiné národy

Publikace je tvořena soupisem projektů. Každý projekt obsahuje základní údaje o dané zemi, úryvek z literárního díla, hudbu (vytvoření příjemné atmosféry) vlajku a způsob, jak si ji vyrobit, práci s mapou, atlasem a globusem, historii země, autentická vyprávění o životě v jednotlivých zemích, pohádku, příběh, výtvarné aktivity a hry, ukázky písma a řeči, kuchyně, kaleidoskop (vynálezy, legendy, zajímavosti), závěrečný kvíz, a kontakty a adresy, kde získat více informací. Kniha se zaměřuje na tyto země – Ukrajina, Rusko, Srbsko, Řecko, Arabské státy a islámský svět, Indie, Vietnam, Čína.

Ty + Já = kamarádi

Jedná se o knihu, která obsahuje metodický sešit pro pedagoga a pracovní sešit pro samostatnou činnost dětí. Kapitoly jsou zde rozděleny do tří bloků – Seznámení se s životem dětí v jiných zemích, Seznámení s realitou českého prostředí a Hry pro osobnostní rozvoj, rozvoj spolupráce a respektu k druhým.

10krát s MKV – metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu

Publikace poskytuje praktický návod pro výuku multikulturní výchovy. Obsahuje 10 aktivit. Zaměřuje se především na zkušenosti a příběhy lidí, působení kulturních vlivů na člověka a pracuje se stereotypy a předsudky. Každá aktivita má uvedené cíle, věkovou skupinu, využití tématu ve vyučovacích předmětech, délku aktivity, potřebné pomůcky, popis průběhu aktivity (vstupní, hlavní a závěrečnou část). Některé kapitoly obsahují také přílohy nebo upozorňují na problémy, které mohou při realizaci tématu nastat. Také obsahují seznam doplňující literatury a odkazů.

Příloha C: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Úvodní otázky

- Souhlasíte s účastí na výzkumu?
- Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na diktafon?
- Na úvod bych se Vás ráda zeptala na základní informace o Vás:
 - Jaký je Váš věk?
 - Na jaké univerzitě jste studoval/a, popř. kdy?
 - Byl/a jste v rámci studia připravována na výuku multikulturní výchovy? (povinný, povinně volitelný, volitelný předmět)
 - Zúčastnil/a jste se nějakého kurzu či semináře v rámci svého dalšího vzdělávání, který by byl zaměřený na multikulturní výchovu?
 - Jak dlouho vyučujete?
 - Jaké třídy učíte?
- Jakým způsobem je multikulturní výchova řešena na Vaší škole?
 - Týká se všech učitelů, či pouze některých?
 - Do jakých předmětů se zařazuje?
 - Máte jako učitelé možnost vyjádřit se, zda chcete MKV vyučovat?
 - Je někdo „hlavní“ kdo se problematikou MKV zabývá?

Hlavní otázky

- 1) Co se Vám vybaví, když se řekne multikulturní výchova?
 - a. Jak byste MKV definoval/a?
- 2) Co si o multikulturní výchově myslíte?
- 3) Co je jejím cílem? Jaký má přínos pro žáky?
- 4) Máte nějakou osobní zkušenost, která se Vám spojuje s představou o multikulturní výchově?
 - a. Mohl/a byste mi tuto zkušenost popsat?
 - b. Pozitivní i negativní zkušenost, jak ovlivňuje Váš postoj?
- 5) Co všechno podle Vás do multikulturní výchovy patří? Jaká témata?
- 6) Která témata Vás osobně zajímají?
 - a. Souvisí to nějak s Vaší osobní zkušeností?
- 7) Zařazujete multikulturní témata do výuky v občanské výchově?

- a. Co Vás vede k tomu zařazovat témata do výuky?
 - b. O jaká témata se jedná?
 - c. Máte k multikulturní výchově vytvořené nějaké projekty? (celoškolní, celotřídní...)
- 8) Zabýváte se multikulturní výchovou také z jiného pohledu, než z hlediska etnického?
- 9) Slyšela jste někdy o kultuře Neslyšících?
- 10) Řešíte v multikulturní výchově (pouze) lokální záležitosti či se spíše zabýváte tématy všeobecnými/globálními?
- 11) Jak moc aktivity (témata) multikulturní výchovy plánujete/vyučujete cíleně?
- a. Příprava žáků.
 - b. Příprava třídy.
 - c. Příprava tématu (obsah, učebnice).
- 12) Jakým způsobem témata zařazujete do výuky?
- 13) Jaké používáte organizační formy?
- a. Které se Vám osvědčily a které nikoliv?
- 14) Jaké používáte výukové metody?
- a. Které se Vám osvědčily a které nikoliv?
- 15) Jaké pomůcky či prostředky při výuce multikulturní výchovy používáte?
- 16) Setkáváte se s nějakými problémy či překážkami?
- a. Při plánování.
 - b. Při realizaci.

Závěrečné otázky

- Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
- Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se bavili?
- Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?

Příloha D: Témata multikulturní výchovy v občanské výchově dle ŠVP

Příloha obsahuje tabulky, ve kterých jsou uvedena témata, související s průřezovým tématem multikulturní výchova. Tyto témata jsou vyjmuta ze školních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Škola 1

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Život ve společnosti (rodina a její význam, projevy a problém šikany, rasismus v současné době). • Člověk a morálka (komunikace, asertivita, koordinace a spolupráce). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rodina, národ, vlast. • Kultura a její rozvíjení. 	<ul style="list-style-type: none"> • Člověk a lidská práva (Listina základních práv a svobod, porušování a ochrana práv, xenofobie a rasismus). • Vývoj a typy náboženství, multikulturalismus. 	

Škola 2

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Rok v jeho proměnách - zvyky a tradice národů Evropy. • Činnosti lidí – spolupráce, morálka, pravidla chování, přirozené sociální rozdíly, rovnost a nerovnost. 	<ul style="list-style-type: none"> • Národ – kultura, národnostní menšiny. • Cestujeme po světě – hodnoty a tradice, kultury a náboženství. • Morálka – pravidla slušného chování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Člověk a jeho osobnost – sociální role, odpovědnost, solidarita. • Komunikace – poznávání lidí, odlišnosti. • Člověk a právo – základní lidská práva, tolerance, xenofobie, rasismus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Globální svět – odlišnosti a rovnost lidí, globalizace.

		<ul style="list-style-type: none"> • Člověk jako občan – etnický původ, odlišnosti, ale i rovnost lidí. 	
--	--	--	--

Škola 3

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Rodina, domov. • Naše vlast. • Obec, region, země. 	<ul style="list-style-type: none"> • Národ, vlast, naše obec, náš region, náš kraj, přírodní bohatství a jeho ochrana, kultura, stát a právo. • Národ – kořeny národa, historie, národní bohatství. • Kultura – rozmanitost kultur, podoby a projevy kultury, hodnoty a tradice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Řád, lidská práva (dodržování práv, Všeobecná deklarace lidských práv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Člověk hledá společenství – občan v právních a ekonomických vztazích, mezinárodní spolupráce, mezinárodní společenství, sociální vztahy. • Lidská setkání, podobnost a odlišnost lidí, přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rodina.

Škola 4

Škola 4 nemá tyto informace veřejně k dispozici.

Škola 5

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Základy slušného chování. • Společnost, skupina, vztahy. • Tolerance, respekt, nesnášenlivost. • Rasismus, xenofobie, extremismus. • Kultura. • Menšina x většina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Základní lidská práva. • Listina základních práv a svobod. • Morálka. • Hodnoty. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lidská práva. • NATO, OSN, Rada Evropy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastenectví, nacionalismus. • Globalizace. • Solidarita, charita, vzájemná pomoc. • Listina základních práv a svobod.

Škola 6

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
	<ul style="list-style-type: none"> • Život mezi lidmi. • Člověk a kultura (kultura, víra, náboženství). • Svět kolem nás (tolerance k menšinám, nadnárodní organizace). • Lidská práva (Všeobecná deklarace lidských práv, rovnost a nerovnost, svoboda, morálka, mravnost). 	<ul style="list-style-type: none"> • Národnostní menšiny. • Nacionalismus, holocaust. 	

Škola 7

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Rodinný život (vztahy, rozpočet, hodnoty, náhradní možnosti, shody a rozdíly v různých kulturách). • Mini úvod do lidských práv, ty, já on – jsme rozdílní, etnický původ, tolerance, multikulturalita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Život mezi lidmi (rodina, vrstevníci, komunikace, asertivita, agresivita). • Člověk a kultura (kultura, víra, náboženství, slušnost). • Tolerance k národnostním menšinám (rasy, etnika, národní společenství). • Lidská práva (základní dokumenty, rovnost nerovnost, svoboda, morálka, mravnost, Všeobecná deklarace lidských práv). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hospodaření (ten umí to a ten zas tohle, kulturní diference ve světě práce) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rodina a zákony (manželství, funkce rodiny, rozpad rodiny, kulturní diference, solidarita).

Škola 8

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Mini úvod do lidských práv. • Ty, já, on – jsme rozdílní. • První krok k lidským právům. • Dvě strany mince. • Moje práva – tvoje práva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Život mezi lidmi (rodina, škola, vrstevníci, komunikace, vztahy mezi lidmi). • Člověk a kultura (kultura, umění, náboženství, slušnost, kulturní život). 		<ul style="list-style-type: none"> • Globální svět (problémy současného světa, příliš mnoho lidí – příliš problémů, ohrožení životního prostředí, globalizace).

	<ul style="list-style-type: none"> • Svět kolem nás (spolupráce mezi zeměmi, tolerance k národnostním menšinám, nadnárodní organizace). • Lidská práva (rovnost a nerovnost, svoboda, morálka a mravnost, Všeobecná deklarace lidských práv). 		
--	---	--	--

Škola 9

6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<ul style="list-style-type: none"> • Vztahy ve škole. • Vztahy ve třídě. • Potlačování diskriminace nebo vytváření předsudků. • Tolerance k jiným etnikům. • Slušné chování, tolerance, lidská solidarita. • Právo žít společně. • Národnostní menšiny. • Kulturní zvyklosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potlačování diskriminace nebo vytváření předsudků. • Slušné chování, tolerance, lidská solidarita. • Tolerance k jiným etnikům. • Právo žít společně. • Národnostní menšiny. • Kulturní zvyklosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mezilidské vztahy. • Život v rodině. • Lidská práva. • Vztahy mezi kulturami. • Potlačování diskriminace nebo vytváření předsudků. • Přijímání jiných kulturních zvyklostí. • Slušné chování, tolerance, lidská solidarita. • Tolerance k jiným etnikům. 	<ul style="list-style-type: none"> • Morální rozvoj. • Potlačování diskriminace nebo vytváření předsudků. • Lidská práva. • Národy Evropy a konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti. • Přijímání jiných kulturních zvyklostí. • Slušné chování, tolerance, lidská solidarita. • Tolerance k jiným etnikům.

		<ul style="list-style-type: none"> • Právo žít společně. • Národnostní menšiny. • Kulturní zvyklosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Právo žít společně. • Národnostní menšiny. • Kulturní zvyklosti.
--	--	--	--

Škola 10

Prima	Sekunda	Tercie	Kvarta
<ul style="list-style-type: none"> • Mini úvod do lidských práv. • Ty, já, on – jsme rozdílní. • První krok k lidským právům. 	<ul style="list-style-type: none"> • Život mezi lidmi. • Patříme k lidem. • Člověk a kultura. • Víra a náboženství. • Svět kolem nás. • Nadnárodní organizace. • Lidská práva. • Lidská práva v dokumentech. • Rovnost a nerovnost, svoboda. • Všeobecná deklarace lidských práv. 		<ul style="list-style-type: none"> • Jsem občan obce. • Jsem občanem Evropské unie. • Občan a právo. • Odvětví práva ČR.