

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Analýza průřezových témat multikulturní výchova
a environmentální výchova v rámci výuky českého
jazyka a literatury na střední škole**

Diplomová práce

Autor: Bc. Pavlína Drašarová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová
Oponent práce: PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Pavlína Drašarová

Studium: P18P0676

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

Název diplomové práce: **Analýza průřezových témat multikulturální výchova a environmentální výchova v rámci výuky Českého jazyka a literatury na střední škole.**

Název diplomové práce AJ: Analysis of multicultural and environmental cross-cutting topics in the Czech language teaching at secondary school.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem diplomové práce je analýza průřezových témat multikulturální výchova a environmentální výchova v rámci výuky Českého jazyka na střední škole. Teoretická část se zabývá průřezovými tématy v rámci předmětu Český jazyk a klade hlavní důraz na vymezení průřezových témat, kterými jsou multikulturální a environmentální výchova. Analyzuje také RVP a ŠVP ve vztahu k těmto průřezovým tématům. Hlavním cílem praktické části je zjistit aktuální stav využití multikulturální a environmentální výchovy učiteli českého jazyka pomocí dotazníkového šetření. Praktická část dále navrhuje vlastní způsoby realizace a začlenění těchto průřezových témat do předmětu Český jazyk.

PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturální výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8. ŠTĚPÁŘOVÁ, Ema a Lenka GULOVÁ. Multikulturální výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, 2004, 231 s. ISBN 80-86633-14-4. PRŮCHA, Jan. Multikulturální výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturální společnosti 21. století]. Praha: Portál, 2002, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová

Oponent: PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 3. 2020

.....

Bc. Pavlína Drašarová

Poděkování

Děkuji Mgr. Žanetě Göbelové, za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při vypracovávání diplomové práce.

Anotace

Drašarová, Pavlína. *Analýza průřezových témat multikulturní výchova a environmentální výchova v rámci výuky českého jazyka a literatury na střední škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 95 s. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je analýza multikulturní a environmentální výchovy s důrazem na principy jejich realizace nejen v rámci výuky českého jazyka na SŠ. Cílem první části práce je především vymezení pojmů průřezové téma, multikulturní výchova a environmentální výchova. Teoretická část řeší také vztah multikulturní a interkulturní výchovy nebo souvislost environmentální výchovy vůči ekologické a globální výchově či výchově k udržitelnosti. Tato část též analyzuje RVP a vybraná ŠVP ve vztahu k těmto průřezovým tématům. Praktická část zjišťuje pomocí dotazníkového šetření využívání environmentální a multikulturní výchovy učiteli SŠ v rámci hodin českého jazyka a literatury. Tato část také obsahuje návrhy aktivit integrující tato průřezová témata do hodin českého jazyka.

Klíčová slova: multikulturní výchova, environmentální výchova, průřezová témata, český jazyk

Anotation

Drašarová, Pavlína. *Analysis of multicultural and environmental cross – cutting topics in the Czech language teaching at secondary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 95 pp. Diploma Thesis.

The topic of the thesis is the analysis of multicultural and environmental education with an emphasis on the principles of their implementation not only in the Czech language teaching at secondary schools. The aim of the first part of the thesis is primarily to define the terms cross-cutting theme, multicultural education and environmental education. The theoretical part also deals with the relationship of multicultural and intercultural education or the relation of environmental education to ecological and global education or education to sustainability. This part also analyses FEPs and selected SEPs in a relation to these cross-cutting themes. The practical part of the thesis examines the use of environmental and multicultural education by secondary school teachers in the framework of Czech language and literature lessons. This section also contains suggestions for activities integrating these cross-cutting topics into Czech language lessons.

Key words: multicultural education, environmental education, cross – cutting topics, czech language

Seznam použitých zkratk

ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
RVP	Rámcový vzdělávací plán
Sb.	Sbírky
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací plán
ZSV	Základy společenských věd
ZŠ	Základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	67
Graf 2: Délka praxe respondentů.....	68
Graf 3: Typy SŠ.....	68
Graf 4: Způsob realizace průřezových témat na SŠ.....	69
Graf 5: Dostatek podkladů pro průřezová témata.....	70
Graf 6: Realizace multikulturní výchovy v ČJ na SŠ.....	71
Graf 7: Formy realizace multikulturní výchovy v ČJ.....	71
Graf 8: Důvody nerealizace multikulturní výchovy v ČJ.....	72
Graf 9: Realizace environmentální výchovy v ČJ na SŠ	73
Graf 10: Formy realizace environmentální výchovy v ČJ.....	74
Graf 11: Důvody nerealizace environmentální výchovy v ČJ.....	75

Obsah

Úvod	11
1. Průřezová témata	13
2. Multikulturní výchova	16
2.1 Multikulturalismus a jeho počátek	16
2.2 Zdánlivý multikulturalismus	17
2.3 Multikulturní výchova jako průřezové téma	18
2.4 Tematické okruhy multikulturní výchovy	21
2.5 Zastoupení multikulturní výchovy v ŠVP	22
2.6 Multikulturní výchova ve školní praxi	24
2.7 Problematika realizace multikulturní výchovy ve škole	25
2.7.1. Diference multikulturní a interkulturní výchovy	25
2.7.2 Naplňování multikulturní a interkulturní výchovy	27
2.7.3 Multikulturní výchova versus zkušenosti žáků	28
2.7.4 Nároky na pedagoga v rámci realizace multikulturní výchovy	30
3. Principy realizace multikulturní výchovy	32
3.1 Skupinová práce a kooperace	33
3.2 Aktivizační metody	36
3.3 Interakce žáků	36
3.4 Třífázový model učení E-U-R a Program kritického myšlení	37
3.5 Úroveň znalostí a dovedností žáků	41
3.6 Zážitek a příběh	43
4. Environmentální výchova	46
4.1 Environmentalismus	46
4.2 Environmentální versus ekologická výchova, globální výchova a výchova k udržitelnosti	47
4.3 Environmentální výchova jako průřezové téma	50

4.4 Tematické okruhy environmentální výchovy	51
4.5 Zastoupení environmentální výchovy v ŠVP	54
5. Principy dosahování environmentální výchovy	56
5.1 Aktivní způsob výuky a kooperace	57
5.1.1 Prožitek žáků	59
5.1.2 Úroveň znalostí žáků	60
5.2 Pestré aktivity školy	60
5.3.1 Aktivita žáků	61
5.4 Přírodní prvky školy	62
6. Průzkumné šetření	66
6.1 Metodologie	66
6.2 Základní údaje o respondentech.....	67
6.3 Realizace průřezových témat	69
6.3.1 Vyhodnocení průzkumných otázek	69
7. Návrhy aktivit	76
Závěr	86
Zdroje.....	88
Elektronické zdroje	89
Přílohy	93

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou průřezová témata multikulturální a environmentální výchova. Tato práce se současně zabývá principy a možnostmi jejich realizace ve výuce českého jazyka na střední škole. Průřezová témata jsem si vybrala i z toho důvodu, že je jejich realizace díky RVP povinná. Tento závazek v podobě RVP pak v sobě ukrývá zároveň otázku, zda je reálné tato témata v rámci běžné výuky na SŠ realizovat, pokud školy pro průřezová témata nevytvoří samostatný předmět. To je problém, který mě samotnou velmi zajímá. Výběr těchto dvou oblastí pro tuto diplomovou práci ovlivnila i aktuálnost těchto průřezových témat pro dnešní mladou generaci. Žáci na střední škole se totiž s ekologickou problematikou nebo s problémem soužití s lidmi, kteří se od většiny nějak odlišují, často aktivně setkávají mnohem více než jejich rodiče.

Multikulturální výchova je pak průřezovým tématem, které je sice zařazováno do hodin českého jazyka, ale velká část pedagogů toto téma žákům zprostředkovává velmi povrchně až banálně nebo ho do hodin nezařazuje vůbec, přestože je to povinné. Environmentální výchova do hodin českého jazyka běžně zařazována není. S tímto průřezovým tématem se žáci mohou spíše setkat v hodinách biologie nebo zeměpisu. Já si však myslím, že některá témata by bylo možné zařadit i do hodin českého jazyka díky jejich přesahu. I toto je tedy důvod, proč jsem si vybrala téma této diplomové práce.

Text práce je rozdělen do dvou částí. V první části budou definovány základní termíny. Bude zde tedy definováno, co jsou průřezová témata, a jakým způsobem mohou být na SŠ realizována. V této teoreticky zaměřené části se budu zabývat i vymezením pojmů multikulturální výchova a environmentální výchova s důrazem na využívání těchto témat v českém jazyce. Tato specifikace by současně měla upozornit i na možná úskalí uskutečňování těchto dvou témat nejen na SŠ. Bude také uvedeno, jakými principy by měla být tato průřezová témata začleňována do výuky, přičemž bude kladen důraz na jejich efektivitu. Teoretická část se pak bude nejvíce opírat o RVP a vybrané ŠVP.

Praktická část se pak bude snažit o zjištění aktuálního stavu využívání průřezových témat multikulturální a environmentální výchovy na SŠ. Pro toto průzkumné šetření využiji dotazníkového šetření, jež bude šířeno několika způsoby. Dotazníky budou určeny pouze pro vyučující českého jazyka a literatury, kteří aktuálně působí na středních

školách. Na základě tohoto dotazníkového šetření dokáži či vyvrátím hypotézu, že tato průřezová témata v běžné výuce českého jazyka příliš realizovaná nejsou. Na základě teoretické části bude také představen metodický materiál pro začleňování multikulturní a environmentální výchovy do běžných vyučovacích hodin. Tato část diplomové práce současně rozpracuje nejen ukázkové modelové hodiny, ale i krátké aktivity, jež mohou učitelé ve svých hodinách českého jazyka využívat v lehce modifikované, ale i nemodifikované podobě. Cílem tedy bude připravit řadu různorodých aktivit v souladu s očekávanými výstupy RVP.

1. Průřezová témata

Tato kapitola se zabývá charakteristikou a strukturou průřezových témat v RVP s důrazem na multikulturní a environmentální výchovu, což jsou průřezová témata, která tvoří hlavní náplň této diplomové práce.

Průřezová témata jsou obsahy vzdělání, na něž klade současná společnost důraz. Tato témata jsou pro nynější společnost aktuální, mají napomoci žákům spoluutvářet žebříček zdravých životních hodnot. Současně ovlivňují jejich názory a postoje, které k důležitým společenským otázkám v budoucnosti zaujmou. Tato témata žáka postupně formují, procházejí totiž téměř celým jeho vzdělávacím procesem. Průřezová témata pomáhají žáka vychovávat. Obsah průřezových témat by pak současně měl i spojovat jednotlivé vzdělávací obory. Můžeme ho považovat za takový most mezi nimi. Náplň průřezových témat totiž slouží k vzájemnému propojování a doplňování jednotlivých vzdělávacích oblastí. Zároveň pak výrazně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, která jsou stejně jako průřezová témata povinnou součástí našeho vzdělávacího systému.¹

Všechna průřezová témata jsou jednotně zpracována. Ukrywají v sobě charakteristiku, která zdůrazňuje smysl a místo průřezového tématu ve vzdělávání na gymnáziích jako tomu bylo v RVP základních škol. Další část popisuje spojitosti k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Současně se zde zdůrazňuje samotný přínos průřezového tématu pro rozvoj osobnosti žáka. Tento přínos je pak nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale rozšiřuje i schopnosti, postoje a hodnoty každého žáka.²

Obsah průřezových témat můžeme najít v tematických okruzích, které obsahují i nabídku témat, jež s žáky učitelé mohou realizovat. Všechny tematické okruhy jsou přitom povinné a škola je musí zařadit do svého ŠVP. Rozsah, forma a hloubka provedení jednotlivých průřezových témat je pak konkretizovaná v ŠVP dané školy. Školy mohou průřezová témata zařadit do obsahu vyučovacích předmětů. Dalšími možnostmi realizace jsou semináře, kurzy, besedy nebo projekty. Formy provedení je přitom možné i kombinovat. V RVP pro gymnázia jsou průřezová témata uspořádána podobně jako v RVP pro základní školy. Průřezová témata, která toto RVP obsahuje, na RVP pro ZŠ

¹ HOLUBOVÁ, Renata. *Průřezová témata*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, ISBN 978-80-244-3332-5, s. 6.

² Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 65.

navazují. Žáci se tedy již s těmito tématy dříve setkávají.³ Toto uspořádání je pak dodržováno i v jiných RVP.

Pro patřičné působení průřezových témat by měla škola vytvářet vhodné klima třídy i celé školy. K tomuto účelu mohou sloužit i návštěvy divadelních a filmových představení či nejrůznější výstavy, besedy atd. Průřezová témata pro gymnázia obsahují téma osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova, přičemž tématům multikulturní a environmentální výchova se v této práci budu ještě více věnovat.⁴ RVP pro ZŠ obsahuje navíc ještě průřezové téma výchova demokratického občana, které RVP pro gymnázia nemá.⁵

RVP pro obory odborných škol, konkrétně pro obor vzdělávání Strojírenské práce, však toto zastoupení průřezových témat nemá. Průřezová témata jsou z důvodu profesní specializace zredukována na 4. V tomto RVP se realizují témata: občan v demokratické společnosti; člověk a životní prostředí; člověk a svět práce; informační a komunikační technologie. Tyto průřezová témata jsou pak povinně zakotvena i v příslušných ŠVP. Struktura těchto průřezových témat je však stejná jako u RVP pro gymnázia.⁶ Shodná průřezová témata najdeme i u RVP pro obory vzdělávání Veterinářství⁷ nebo Zahradnictví⁸. Konzervatoře mají identické zastoupení průřezových témat jako odborné školy. Jedná se například o obor vzdělávání Hudba⁹, jenž obsahuje také pouze průřezová témata občan v demokratické společnosti; člověk a životní prostředí; člověk a svět práce; informační

³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 65.

⁴ Tamtéž.

⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. [cit. 2019-10-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 129.

⁶ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Strojírenské práce [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%202351E01%20Strojirenske%20prace.pdf>, s. 34–39.

⁷ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Veterinářství [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204341M01%20Veterinarstvi.pdf>>, s. 60–65.

⁸ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Zahradnictví [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204144M01%20Zahradnictvi.pdf>>, s. 58–63.

⁹ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Hudba [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf>, s. 44–49.

a komunikační technologie. Tato průřezová témata vycházejí a částečně navazují na některé ze vzdělávacích oblastí RVP základních škol. Je tomu tak v případě průřezového tématu člověk a svět práce¹⁰ nebo informační a komunikační technologie¹¹. Tato průřezová témata však v RVP určeném pro ZŠ nejsou průřezovými tématy, ale vzdělávacími oblastmi, jak již jsem psala výše.

Průřezová témata u nástavbového studia různých oborů jsou z důvodu časové náročnosti ještě více zredukována. V tomto RVP není zastoupeno průřezové téma člověk a svět práce, které RVP pro konzervatoře či RVP pro obory odborných škol mají. Průřezová témata člověk a životní prostředí; informační a komunikační technologie a občan v demokratické společnosti jsou však v těchto RVP přítomny.¹²

Jelikož jsou průřezová témata multikulturní výchova a environmentální výchova obsaženy pouze v RVP pro gymnaziální vzdělání, budu při psaní této práce vycházet primárně z tohoto zdroje. Některé prvky obou průřezových témat se však v redukované podobě mohou zařazovat i do výuky na konzervatořích a odborných školách. Pokud se zaměříme například na průřezové téma člověk v demokratické společnosti, všimneme si, že se trochu tematicky protíná i s multikulturní a environmentální výchovou. Cíl tohoto průřezového tématu týkající se ochrany životního prostředí by jasně patřil i mezi cíle environmentální výchovy. S multikulturní výchovou by pak souvisel i cíl průřezového tématu člověk v demokratické společnosti, jenž se týká tolerance.¹³

Tato kapitola obecně charakterizovala, co jsou průřezová témata. Je zde vymezena struktura témat, a co mezi ně patří. Na konkrétních příkladech RVP jsem dále porovnávala kolik, a také jaká průřezová témata se na různých typech škol realizují. Na gymnáziích je učiteli povinně rozvíjeno 5 průřezových témat. RVP pro obory odborných škol a konzervatoře obsahuje pouze 4 průřezová témata. Nástavbová studia jsou zredukována pouze na 3.

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. [cit. 2019-10-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 104–105.

¹¹ Tamtéž, s. 38–39.

¹² Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Mechanik seřizovač [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-25]. Dostupné na WWW: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_2345L51_Mechanik_serizovac.pdf, s. 44–47.

¹³ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Tanec [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8246M01_Tanec_8246P01_Tanec.pdf>, s. 66.

2. Multikulturní výchova

Tato kapitola se zaměřuje na popis, obsah a obecnou charakteristiku multikulturní výchovy. Dále pak na multikulturalismus, z něhož multikulturní výchova vzešla. Primárními zdroji této kapitoly jsou RVP pro gymnázia a ŠVP Gymnázia Dvůr Králové nad Labem, Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice, Lepařova gymnázia a také ŠVP Gymnázia Turnov. Její součástí jsou též problémy, které se s realizací multikulturní výchovy pojí. Prostor je věnován i problematickému vztahu interkulturní a multikulturní výchovy.

2.1 Multikulturalismus a jeho počátek

Multikulturalismus má své kořeny v 60. letech 20. století. Tato doba je typická tím, že v USA, Austrálii a Kanadě mnohem více zesílily snahy o politické uznání různých minorit. Tato tendence odmítala masové přizpůsobování menšin většině. Začaly se více prosazovat zájmy menšin v politice, médiích, v přijímacích pohovorech do zaměstnání a škol. Razila se i změna učebních osnov. Do školního prostředí multikulturalismus pronikl o mnoho později i u nás díky RVP.¹⁴

Multikulturalismus v 60. letech odmítal ideál rovnosti všech lidí bez výjimky. Tato myšlenka je spojována především s hnutím Martina Luthera Kinga v USA. Zastánci multikulturalismu nepřipouštěli koncepci charakterizovanou jako tzv. „tavící kotlík“ („melting pot“). Tento koncept byl symbolem pro oproštění se od specifík a rozdílů různých kultur. Výsledkem tohoto „spojení“ je unifikovaná a jedna společná kultura, která nepřipouští odlišnosti. Tato koncepce pak byla multikulturalismem přeměněna na koncept „salátové mísy“ („salad bowl“). Zde se zrodil předpoklad, že různá etnika si mohou uchovávat své zvyky a tradice i v kontaktu s jinými odlišnými etniky. Koncept „salátové mísy“ symbolizuje různorodou a bohatou společnost, která vznikla spojením všech možných „kultur“.¹⁵ Z tohoto předpokladu pak těží multikulturalismus. Vychází z něj i multikulturní výchova, jenž je realizovaná v českém školství do dnešní doby. ČR v současnosti neaplikuje čistě multikulturní politiku. Některé kroky našeho státu jsou

¹⁴ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 48.

¹⁵ Tamtéž.

však založeny na principech multikulturalismu (např. zřízení center pro integraci cizinců).¹⁶

Dnešní moderní demokratické strany podle Preissové a kol. mají za úkol chránit všechny znevýhodněné. Autorky však zdůrazňují, že tato ochrana minority před majoritou není možná, pokud si to sama minorita či jednotlivec nepřejí. Mnoho menšin totiž o žádnou ochranu vlastně nestojí. Proto autorky současně upozorňují, že nezbytnou součástí demokratického multikulturalismu je interkulturní dialog. Jedině díky dialogu mezi majoritou a minoritou můžeme zjistit, které tradice a odlišnosti chtějí menšiny dále rozvíjet nebo se jich úplně vzdát.¹⁷ Nemá tedy smysl zachraňovat někoho, kdo o záchranu vůbec nestojí.

2.2 Zdánlivý multikulturalismus

Určitou negací multikulturalismu, přestože se tak na první pohled jako multikulturalismus tváří, je jeho určitý protipól. Tato opatření bývají praktikována v zemích proti vůli většiny občanů. Nejčastěji se tak děje ve státech nedemokratických. Příklad těchto opatření můžeme vidět v historii Ruska, které bylo donedávna totalitním státem. Zde byla dlouholetá snaha o sloučení všech etnik a kultur do jedné zastřešující, tedy „internacionální“. Toto snažení bylo doprovázeno masovou rusifikací proti vůli obyvatelstva celého sloučeného území. Šlo tedy prakticky o do praxe převedený model tzv. „tavícího kotle“. Na první pohled se mohlo zdát, že Rusko mělo snahu o spřátelení všech. Realizace tomu však rozhodně neodpovídala. I zde se nakonec začaly v 80. letech a především v 90. letech minulého století velmi silně prosazovat požadavky menšin. Díky tomu pak začala záchrana nejen jejich utlačované kultury, ale i jazyků. Teprve v tomto období se tedy Rusko začalo chovat multikulturně.¹⁸

Podobné rádobý „multikulturní“ politické snahy můžeme najít i v balkánských zemích. „Stmelování“ balkánských zemí bylo stejně jako v Rusku neúspěšné. Toto snažení pak zapříčinilo i vznik válečného konfliktu. Z těchto dvou nepovedených

¹⁶ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 59–60.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž, s. 52.

„multikulturních“ politických zásahů je možné podle knihy *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy* vyvodit, že pokud stát výrazně zasahuje do společnosti, která na to dosud není připravena, tak následky mohou být fatální. To však automaticky neznamená, že daná společnost k multikulturní politice později sama nedospěje. Tato změna však může trvat i několik generací.¹⁹

Existují různá tvrzení, která multikulturalismus kritizují. Podle Preissové a kol. však není možné tyto odmítavé teze přijmout, aniž by lidé sami nějakou předchozí multikulturní zkušenost prožili. Autorky současně zdůrazňují, že i pokud by byl multikulturalismus naprosto odmítán a kritizován, tak v současnosti „nemáme prozatím jinou variantu než multikulturní výchovu, která nabízí určitou cestu, jak mohou vedle sebe žít lidé s kulturními a jinými odlišnostmi“.²⁰

2.3 Multikulturní výchova jako průřezové téma

Multikulturní výchovu Jan Průcha definuje jako edukační činnost, která se koncentruje na učení lidí z různých etnik, národů či různých náboženských skupin. Lidé se učí společně fungovat a žít, přičemž se zároveň snaží vzájemně respektovat a kooperovat. Tato výchova se realizuje v rámci nejrůznějších programů a akcí, jenž pořádají školy i mimoškolní zařízení. Multikulturní výchova může být součástí i různých reklamních kampaní či osvětových akcí. Jan Průcha přitom zdůrazňuje, že na uskutečňování multikulturní výchovy odcházejí nemalé finanční prostředky. Není však nijak spolehlivě prokázáno, že se tato snaha vyplácí.²¹

Určitým definičním problémem, který Jan Průcha ve spojitosti s multikulturní výchovou uvádí, je možný odhalit již v samotném názvu. V českém prostředí totiž termín multikulturní výchova, který byl automaticky převzat z anglického „*multicultural education*“ nemá stejný význam jako u svého anglického protějšku. V angličtině termín „*education*“ znamená nejen výchovu a vzdělávání, ale také i samotnou „pedagogiku“.

¹⁹ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 52.

²⁰ Tamtéž, s. 87.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 15.

V ČR je však výchova vnímána pouze ve smyslu edukace, tedy výchovy a vzdělání. Tento termín se zde podle Jana Průchy začal využívat nepřesně a omezeně pouze ve významu edukace.²²

Multikulturní výchova a vzdělávání zdůrazňuje vzdělávání jako takové, což pak podle Průchy znamená: „*proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeným učením na straně vzdělávajících subjektů.*“²³ Toto pojetí vzdělávání by pak nejvíce odpovídalo podle *Pedagogického slovníku*, na kterém se sám Jan Průcha podílel, osobnostnímu a institucionálnímu pojetí vzdělávání. Osobnostní pojetí je tu chápáno jako segment kognitivní socializace člověka, při němž si jedinec osvojuje znalosti, dovednosti či hodnoty a normy. Institucionální pojetí vzdělávání naopak zdůrazňuje společensky diferencovanou a organizovanou realizaci vzdělání, která je zajišťována nejen školstvím, ale i celoživotním vzděláváním.²⁴ Průchovo pojetí by tedy do důsledků znamenalo, že multikulturní výchova má být založena v první řadě na znalostech učitelů či jiných vzdělávatelů, které jsou aktivně předávány žákům a nejširší veřejnosti. Vyučující se tedy musí orientovat alespoň v základních pojmech, jež multikulturní výchova využívá. Bez těchto znalostí je prý multikulturní výchova prakticky nerealizovatelná.²⁵

Příjemci těchto znalostí pak musí být seznámeni s kvalitními informacemi o fungování etnickém a kulturním soužití moderní společnosti. Multikulturní výchova by podle předpokladu některých lidí měla cílit přímo na rozvoj tolerantních morálních postojů. Podpořeno by mělo být ohleduplné chování k jiným etnikům nebo lidem s odlišným náboženským vyznáním. Současně by se měly odstraňovat všechny projevy netolerance žáků nejen během dospívání, ale i v dospělosti. Tato očekávání jsou bohužel

²² Edukace může v nejobecnějším významu znamenat jakýkoliv případ, kdy v případě člověka nebo zvířete probíhá nějaký druh učení. Tímto pojmem se také označuje celoživotní proces celkového růstu a rozkvětu osobnosti nejen pomocí formálních institucí jako je škola, ale také neformálního prostředí, kam by spadala rodina. Třetí způsob výkladu tohoto pojmu pak odpovídá víceméně synonymu pro termín vzdělávání či vzdělávací proces a odpovídá tedy anglickému „education“. (PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 53.)

²³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 15.

²⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 292.

²⁵ Těmito základními znalostmi, které jsou pro realizaci multikulturní výchovy nezbytné, jsou myšleny pojmy jako je etnikum, národnost, národnostní menšina nebo kultura.

neadekvátní. Pokud by však byl tento téměř až utopistický ideál naplněn, bylo by to rozhodně skvělé. Nemělo by však jít o primární pedagogický cíl.²⁶

V RVP pro gymnázia je multikulturní výchova charakterizována jako průřezové téma, které se „zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.“²⁷ V RVP pro gymnázia je zdůrazňován vliv multikulturní výchovy na mladé lidi, jelikož ti v dnešní době budou stále více narážet na příslušníky jiných národností, etnik, náboženství či pouze s lidmi, kteří upřednostňují jiný životní styl než oni sami. Úkolem multikulturní výchovy pak má být především rozvoj žáků v rámci vnímání a porozumění kulturních rozdílností všech lidí. Dalším cílem je pomáhat společnosti navazovat dobré mezilidské vztahy a postupně se přizpůsobovat životu v moderním multikulturním společenství.²⁸ V *Pedagogickém slovníku* je pak zdůrazňován i význam samotné multikulturní teorie a multikulturní výzkum.²⁹ Dnes existují určité tendence začleňovat do multikulturní výchovy i problematiku genderové, sociálně-ekonomické a věkové nerovnosti. Je možné v rámci tohoto průřezového tématu zařadit i problematiku rozdílné sexuální orientace.³⁰ Myslím si, že alespoň některá z výše zmíněných témat je možné do výuky zařadit. Vytvořila jsem proto v rámci této diplomové práce jednu aktivitu na genderové stereotypy.

Multikulturní výchova může být současně chápána jako trénink na „sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi“³¹. Tento trénink nemá být omezen pouze na vyučovací hodinu, ale naopak by se měl dít v rámci běžného života každého žáka ve škole i mimo ni. Žáci totiž vnímají i to, jak je zacházeno a přistupováno k jejich spolužákům z vyloučených lokalit. Na některých

²⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 15–16.

²⁷ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 73.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jirí MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 129.

³⁰ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina; MALÁČOVÁ, Jana. Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63–79, lis. 2016. ISSN 2336-4521. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na WWW: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1545>>, s. 65.

³¹ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 87.

školách jsou přítomni romští asistenti. Všichni žáci, kteří jsou z národnostních menšin mají mít právo na výuku v mateřském jazyce. Toto právo však automaticky neznamená, že nemají být všichni vzděláváni i v rámci většinového jazyka. Bilingvní vzdělání by pak mělo být podle Preissové a kol. jednou z možných cest uskutečňování multikulturní výchovy na většině českých škol. Realizace tohoto bilingvního vzdělávání je však finančně nákladná.³²

Multikulturní výchova realizovaná na školách by však současně neměla zatracovat a poškozovat kulturu většinovou. Toto zatracování majority nesmí nastat ani v případě, že to bude ve prospěch minority. Podle Preissové a kol. má toto průřezové téma ukazovat, jak mnohvrstevnatý je náš svět a ten náš model, kterým se sami řídíme, je pouze jedním z možných. Cílem multikulturní výchovy by pak mělo být i samotné mírové soužití, které bude založeno na vzájemné úctě a otevřenosti vůči jinakosti. Tato výchova tak cílí především na ničení negativních předsudků a stereotypů.³³

2.4 Tematické okruhy multikulturní výchovy

Toto průřezové téma se dělí do třech tematických okruhů. První tematická část se nazývá Základní okruhy sociokulturních rozdílů. Do tohoto tematického celku spadají témata jako je diference mezi integrací, inkluzí a asimilací; důvody historické, sociální a ekonomické migrace. Najdeme zde i současný stav imigrace do České republiky ve srovnání s jinými evropskými zeměmi či příčiny náboženské, etnické netolerance a možná preventivní řešení tohoto napětí. Dalším tematickým okruhem jsou Psychosociální aspekty interkulturality. Tento okruh v sobě zahrnuje problematiku původu obav a nedůvěry z cizinců; fungování předsudků a stereotypů nejen vůči cizincům a minoritě. Patří sem i téma integrace žáků s „cizí“ sociokulturní skupinou, než je jejich vlastní.³⁴

Poslední okruh shrnuje název Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí. Tato část obsahuje problematiku užívání jazyka bez

³² PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 113.

³³ Tamtéž, s. 78–80.

³⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 74–75.

rasistického a diskriminujícího podtextu; způsob osvojování tolerance vůči specifickým rysům cizích jazyků, přičemž je zdůrazněno, že žádný jazyk nemá dominantní postavení a nemůže být tedy ani důležitější než jiné jazyky; informace o institucích a organizacích, na které se žáci mohou obrátit v případě řešení nějakých multikulturních problémů nejen v rámci České republiky, ale i Evropy.³⁵

2.5 Zastoupení multikulturní výchovy v ŠVP

Ve školním vzdělávacím programu Gymnázia Turnov, který je určený pro čtyřleté gymnaziální vzdělávání, je multikulturní výchova integrována do humanitních předmětů. Realizuje se v rámci německého, anglického a španělského jazyka. Toto průřezové téma je také implementováno do hudební a výtvarné výchovy, českého jazyka a základů společenských věd. Integrace tohoto průřezového tématu probíhá napříč všemi ročníky na základě shody v probírané látce.³⁶ Z důvodu zaměření této práce se však budu soustředit pouze na vztah multikulturní výchovy k výuce českého jazyka a literatury.

Multikulturní výchově se tento předmět věnuje ve všech ročnících. Nejvíce je zařazována ve třetím ročníku, jelikož jsou zde zastoupeny všechny 3 tematické oblasti. Základní problémy sociokulturních rozdílů jsou učiteli českého jazyka a literatury probírány ve druhém a třetím ročníku. S druhým tématem, psychosociální aspekty interkulturality, se může žák setkat pouze ve třetím ročníku. Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí je integrován do téměř všech ročníků.³⁷

Gymnázium ve Dvoře Králové nabízí gymnaziální vzdělání šestileté či čtyřleté. Na tomto gymnáziu je multikulturní výchova zařazována pouze do zeměpisu, dějepisu, základů společenských věd, výuky cizích jazyků. Toto průřezové téma je také

³⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 74–75.

³⁶ Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program. [online] Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_c_tyrlete.pdf>, s. 15.

³⁷ Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program. [online] Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_c_tyrlete.pdf>, s. 15.

uskutečňováno v rámci zahraničních výměnných zájezdů. V tomto školním vzdělávacím programu se píše, že mediální a multikulturní výchovu v sekundě nižšího gymnázia realizují ve zvláštním předmětu Mediální výchova. Tento předmět se vyučuje jednu hodinu týdně, i když toto není pro nižší stupně šestiletého gymnázia povinné. Když se zaměřím pouze na studium žáků vyššího gymnázia a čtyřletého gymnázia, tak vidím, že škola multikulturní výchově v rámci českého jazyka a literatury nevěnuje žádný prostor. Český jazyk a literatura totiž toto průřezové téma neintegruje ani do jednoho ročníku.³⁸ V bližší charakteristice vyučovaného předmětu český jazyk a literatury jsem se však dočetla, že tento předmět má rozvíjet i dva tematické okruhy tohoto průřezového tématu. Nezařazení do plánu integrace jednotlivých průřezových témat je však podle mého názoru zvláštní.³⁹

Ve školním vzdělávacím programu Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice jsem se zabývala oborem osmiletého gymnázia, který je jediným gymnaziálním oborem na této škole. Bylo zde uvedeno, že multikulturní výchovu zařazují do předmětů ruský, anglický a německý jazyk. Dále pak do zeměpisu, dějepisu, výtvarné a hudební výchovy, základů společenských věd a samozřejmě také do českého jazyka a literatury. Všechny tři tematické okruhy jsou pak v rámci českého jazyka a literatury realizovány napříč všemi ročníky vyššího gymnázia.⁴⁰

Vyšší stupeň Lepařova gymnázia, tedy třetí až šestý ročník šestiletého gymnázia a všechny ročníky čtyřletého gymnázia integrují multikulturní výchovu také pouze do humanitních předmětů. Opět se jedná o dějepis, zeměpis, anglický, německý, ruský a francouzský jazyk. Dále pak do českého jazyka a literatury a ZSV. Integrace tohoto průřezového tématu do českého jazyka a literatury na této škole však probíhá pouze

³⁸ Školní vzdělávací program Gymnázia Dvůr Králové nad Labem pro nižší stupeň šestiletého gymnázia a školní vzdělávací program pro vyšší stupeň šestiletého gymnázia a čtyřleté gymnázium. [online] Gymnázium Dvůr Králové nad Labem, nám. Odboje 340, příspěvková organizace, 2018. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <https://www.gym-dk.cz/wp-content/uploads/2018/07/svp_20180901.pdf>, s. 16.

³⁹ Tamtéž, s. 24.

⁴⁰ Školní vzdělávací program Gymnázium VG. Zemědělská akademie a Gymnázium Hořice [online] 2009. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <www.zemedelska-akademie.cz/wp-content/uploads/2018/10/C5%A0koln%C3%AD-vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD-program-osmilet%C3%A9-gymn%C3%A1zium-V-VIII.doc>, s. 14–15.

v rámci prvního ročníku. Realizace je pak omezena pouze na tematický okruh vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí.⁴¹

Z výše nastíněných ŠVP je možné si všimnout, že multikulturní výchovu všechna gymnázia realizují v rámci běžně vyučovaných předmětů. Do českého jazyka a literatury je toto průřezové téma zařazováno nestejně. Všechny školy zvolily možnost integrace multikulturní výchovy do vyučovacích předmětů. Žádná škola totiž pro toto průřezové téma nevytvořila samostatný předmět. Tato gymnázia však mohou multikulturní výchovu u žáků rozvíjet i formou projektů, jež nemusí v ŠVP zaznamenávat.

Největší zastoupení multikulturní výchovy podle ŠVP má gymnaziální obor Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice. Gymnázium ve Dvoře Králové, pak v plánu integrace průřezových témat, toto průřezové téma v rámci českého jazyka a literatury vůbec nemá. Při bližším zkoumání tohoto ŠVP jsem však zjistila, že v rozvíjených oblastech ČJ jsou napsané i dva okruhy multikulturní výchovy. Toto ŠVP pak jako jediné zmiňuje rozvíjení tohoto průřezového tématu v rámci výměnných zahraničních pobytů studentů. To ale nemusí znamenat, že k přímému styku studentů s jinou kulturou nedochází i na ostatních gymnáziích. Určitým protipólem integrace multikulturní výchovy do českého jazyka a literatury je Lepařovo gymnázium, kde se realizace tohoto průřezového tématu v tomto předmětu podle ŠVP omezila pouze na první ročník vyššího stupně gymnaziálních oborů.

2.6 Multikulturní výchova ve školní praxi

Multikulturní výchova je začleňována „zejména ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovední základ, Dějepis, Geografie, které mají s multikulturní výchovou úzkou souvislost“.⁴² Zahnutí multikulturní výchovy do těchto vzdělávacích oblastí však není omezeno pouze na informace. Cílí totiž i na podněcování pozitivních vlastností žáků. Dále pak působí na jejich postoje, jednání a ideálně také na celý jejich systém životních hodnot. Jedním z dalších cílů je i posilování

⁴¹ Školní vzdělávací program Lepařova gymnázia Jičín. Lepařovo gymnázium Jičín, Jiráskova 30 [online] 2017. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <<https://gymjc.cz/wp-content/uploads/2019/10/%C5%A0VP-platnost-z%C3%A1%C5%99%C3%AD-17-%E2%80%93-posledn%C3%AD-verze.docx>>, s. 18.

⁴² Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 73.

aktivní angažovanosti žáků v multikulturních aktivitách. Těmito aktivitami může být realizování nějakého mezinárodního projektu či pouze každodenní přátelská spolupráce s jiným etnikem osvobozená od stereotypních předsudků a představ.⁴³

2.7 Problematika realizace multikulturní výchovy ve škole

2.7.1. Diference multikulturní a interkulturní výchovy

Pro multikulturní výchovu se v českém prostředí využívá i pojmu interkulturní výchova. Tento pojem je pak podle některých publikací, například Janem Průchou v knize *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, využíván synonymně. Z toho by se tedy dalo usuzovat, že je možné tyto termíny libovolně zaměňovat. V knize *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* je však preferována varianta interkulturní vzdělávání. Preference tohoto termínu se zde vysvětluje především omezeností pojmu multikulturalismus. Multikulturalismus je podle této publikace omezen pouze na „*existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog.*“⁴⁴ Za multikulturní by však mohla být považována i každá společnost, v níž vedle sebe žijí nějaké dvě odlišné sociokulturní skupiny. V této společnosti přitom může běžně docházet k diskriminaci či postupnému vyloučení jedné z nich. Multikulturní totiž automaticky neznamená, že se bude jednat o tolerantní soužití a vzájemný respekt jinakosti. Multikulturalismus totiž do důsledku může znamenat pouze „*proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových*“.⁴⁵ Multikulturní výchova se pak i více zaměřuje na informace o rozdílnostech. Díky tomu je během výuky více zdůrazňována diference a polarita „my“ a „oni“.⁴⁶

Multikulturalismus má v západní Evropě trochu jiný význam než v Severní Americe či Austrálii. USA a Kanada jsou totiž země, které jsou z velké části tvořeny

⁴³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 73.

⁴⁴ BURYÁNEK, J. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2019-11-11]. Dostupné na WWW: <<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>, s. 12.

⁴⁵ BURYÁNEK, J. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2019-11-11]. Dostupné na WWW: <<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>, s. 11.

⁴⁶ KOŤÁTKOVÁ, S. (2009). Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace*, 19(3), 121–127. (Téma: K problémům učitelské profese a učitelského vzdělávání), s. 122.

přistěhovalci, kdežto my jsme považováni spíše za národní stát. Národní stát má mít relativně pevně ustálené zvyky a tradice, kulturu, jazyk i historii. ČR je prý národním státem, i přestože zde migrace není žádnou pokrokovou novinkou, a je součástí naší historie již po několik století. Na rozdíl od USA se však nově přichozí lidé nijak výrazně nepodepsali na národní kulturní identitě, jež si národní státy zachovávají. ČR tedy není primárně přistěhovaleckou zemí, za jakou je považována například Kanada. Není tudíž možné, aby naše republika byla tak dobře připravená na přijetí kulturní tolerance. Tato nepřipravenost totiž vyplývá již z povahy naší země. Pro tuto toleranci jsou mnohem lépe připraveny například státy Severní Ameriky.⁴⁷ Současně však existují i státy, které koncepci multikulturalismu neuznávají (např. Francie). Tato země multikulturalismus odmítá z důvodu zdůrazňování kulturních rozdílností. Toto odlišování jedné kultury od druhé pak vnímá jako diskriminační jednání. Multikulturalismus je tedy touto zemí zavrhován především kvůli polarizačnímu rozlišování na „my“ a „oni“.⁴⁸ O problematice multikulturalismu více pojednávají kapitoly 2.1 a 2.2.

Interkulturní pojetí v sobě naopak „zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin“.⁴⁹ Interkulturní společnost ze své podstaty podporuje mezikulturní dialog⁵⁰, spolupráci a také oboustranné obohacování sociokulturních skupin, jež žijí v této moderní společnosti. Tato výchova není založena na rozdílnosti. Hlavní myšlenkou je zdůraznění, že každý člověk může mít trochu jiné potřeby, ale současně se může v některých hodnotách s jinými lidmi shodovat. Toto stanovisko se však netýká pouze příslušníků jiné sociokulturní skupiny, ale každého z nás. Interkulturní výchova se snaží o pozitivní posilování vztahů mezi odlišnými skupinami. Multikulturní výchova naopak zdůrazňuje podporování existence různých kultur a rozdílnosti, jak již jsem psala výše. Pro toto pojetí je typický i respekt a snaha o zachování „jinakosti“. Oba pojmy mají tedy odlišné cílové zaměření. Jana Kusá tuto rozkolísanost ve své práci vysvětluje tím, že termín multikulturní výchova pochází z angloamerického prostředí,

⁴⁷ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 38.

⁴⁸ Tamtéž, s. 40.

⁴⁹ BURYÁNEK, J. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2019-11-11]. Dostupné na WWW: <<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>, s. 12.

⁵⁰ *Inter-* z něhož se slovo interkulturalismus z části skládá v latině znamená mezi a uvnitř (Lingea. *Slovník současné češtiny*. nechybujete.cz. Brno: [cit. 2019-11-25]. Dostupné na WWW: <<https://www.nechybujete.cz/slovník-soucasne-cestiny/inter>>)

kdežto pojem interkulturní výchova se obvykle používá ve většině zemí západní Evropy.⁵¹

2.7.2 Naplňování multikulturní a interkulturní výchovy

Tyto výchovy se mohou lišit i ve způsobu dosažení nestejných cílů. Multikulturní výchova především informuje o existenci a dalších zajímavostech ze života odlišných kultur, což může být dosaženo i klasickou frontální výukou. Interkulturní výchova však dává důraz na prožitkový a dialogický proces. Prožitek a dialog pak do důsledků znamená, že postupně dochází k určitému obohacování obou kultur vzájemně prospěšnými vlastnostmi. Pouhé začlenění informací o jiných kulturách se provádí na běžných školách relativně snadno. Mnohem hůře se však realizují interkulturní nároky, jelikož jsou založeny na lidském prožitku. Tato „prožitkovost“ tedy logicky klade na vyučující velké didaktické požadavky. Prožitková výuka by totiž měla být interaktivní a měla by v žácích navozovat jejich hlubší sebepoznání. Pokud totiž žák dobře pozná sám sebe a své odlišnosti, dokáže pak lépe porozumět a přijmout ostatní. Všechny realizované interkulturní aktivity by měly cílit na omezování stereotypů a předsudků, které již žáci mají. Tyto cíle se podle Koťátkové mohou realizovat například prostřednictvím dramatické výchovy, jež pracuje s netradičními vzdělávacími metodami. Dramatické metody totiž podporují onu „prožitkovost“ a spontánní vyslovování názorů, na které interkulturní výchova cílí. Tento způsob výuky však podle Koťátkové v českém školství není příliš realizován.⁵²

V současnosti je tendence přiklánět se spíše k pojmu interkulturní výchova. Přesto Koťátková zdůrazňuje, že obě pojetí se vzájemně nevylučují, ale naopak se doplňují. Kombinací obou pojetí je totiž možné dosáhnout komplexního výchovně-vzdělávacího působení. V souvislosti s touto kombinací, která implementuje oba přístupy pak Koťátková přichází s pojmem interkulturní multikulturalita.⁵³

⁵¹ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-4412-3, s. 17–18.

⁵² KOŤÁTKOVÁ, S. (2009). Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace*, 19(3), 121–127. (Téma: K problémům učitelské profese a učitelského vzdělávání), s. 122–123.

⁵³ Tamtéž.

Interkulturní výchova je dnes realizována především partnerskou interakcí mezi učitelem a studenty. Současně se pracuje i s dialogem mezi studenty. Student zde není pasivním příjemcem, ale měl by aktivně obohacovat a klidně i sám vést výuku. Jedny z nejčastěji využívaných metod jsou řízená diskuse, brainstorming nebo simulační a dramatizační metody (viz. kapitola 3. Principy realizace multikulturní výchovy).⁵⁴ Dosahování dlouhodobého procesu interkulturní výchovy pak může probíhat ve čtyřech fázích. V první fázi je studentům narušována jejich představa o světě, vnímají také nejen klady, ale i zápory našeho světa. Současně si uvědomují, že lidé mohou tento svět vnímat jinak, což však automaticky nemusí znamenat, že ho vnímají špatně. Tato fáze je symbolicky nazvána jako fáze, kdy si studenti sami sebe představují objektivně a nestranně. Další fáze je zaměřena na porozumění současnosti a kultuře, ve které žijí. V této fázi studenti přicházejí na to, že izolovaná kultura pomalu začíná stagnovat. Kultury, jež jsou však ve vzájemném styku, se vyvíjejí mnohem dynamičtěji. Současně je studentům také ukazováno, jak malou částí světa je Evropa, natož naše republika. Ve třetí fázi studenti nahlíží na své dosavadní představy o světě. Přemýšlejí o tom, jak moc je ovlivňují média. Současně se mají snažit analyzovat, proč nejsou některé kultury vnímány pozitivně atd. Tato etapa pak symbolizuje seznámení s odlišnou realitou, tedy jinými pohledy na svět, způsoby myšlení a konání. Teprve ve čtvrté fázi se studenti učí vnímat kulturní diferenci pozitivně.⁵⁵

Pro tuto práci budu využívat termínu multikulturní výchova, jelikož je tento termín pro české pedagogické prostředí více ustálený. Současně si také myslím, že přes zaměřenost multikulturalismu na lidskou rozdílnost můžeme postup a způsob dosahování cílů interkulturní výchovy téměř bez změn implementovat i do multikulturní výchovy.

2.7.3 Multikulturní výchova versus zkušenosti žáků

Proti výraznému pedagogickému ovlivňování názorů dospívajících stojí reálné soužití žáků s jiným etnikem. Většina středoškoláků má nějakou předchozí pozitivní či negativní multikulturní zkušenost. S touto skutečností pak musí umět pedagog pracovat.

⁵⁴ BURYÁNEK, J. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2019-11-18]. Dostupné na WWW:<<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>, s.18–19.

⁵⁵ Tamtéž, s. 16-17.

Tato zkušenost může být zprostředkovaná i masovými médii nebo rodinou. Většina žáků na SŠ však má nějaký autentický multikulturní prožitek. Nejedná se tedy o žádné zprostředkované vyprávění. Mladí lidé se často opakovaně pohybují v prostředí, kde ke kontaktu s jiným etnikem běžně dochází. Dospívající mnohdy navazují a budují multikulturní vztahy. Multikulturní zkušenosti středoškoláků jsou častokrát mnohem větší než v případě většiny populace. Podle Jana Průchy tedy názory na jiné etnikum většiny českých dospívajících není formován na základě zprostředkovaných stereotypních zkušeností. Je tomu přesně naopak. Pro učitele to podle Průchy reálně znamená, že nějaká „*změna didaktickým působením směrem k žádoucímu stavu – jak to předpokládají programy multikulturní výchovy – je dosti iluzorní*“.⁵⁶ Tato změna je problematická i díky tomu, že je velmi obtížné měnit již předtím vytvořené názory a postoje člověka. Kognitivní a emocionální složka postojů je totiž často v naprostém rozporu s tím, co žákům učitelé tvrdí. Tyto postoje se vytvářejí již od útlého dětství spontánním učením. Specifické jsou pak tím, že nutí člověka jednat a chovat se relativně stabilním a téměř neměnným způsobem.⁵⁷

Průcha pak také píše o problematickém tématu soužití naší majority s romským obyvatelstvem. Větší otevřenost k tomuto etniku totiž narušuje předešlá negativní zkušenost nemalého množství žáků. Většina postojů žáků, ale mnohdy i samotných učitelů vůči Romům je negativní. Vyučující mají tedy velmi často problém, jak učit žáky o toleranci a respektu k tomuto etniku. Toto je však po nich v RVP víceméně vyžadováno. Tito učitelé se poté této problematice s vědomím vlastní zaujatosti raději cíleně vyhýbají. Možnou cestou, jak toto téma přiblížit žákům je vysvětlit žákům určité odlišnosti a specifika cizí kultury. Tato odlišnost pak může nejen nám v České republice, ale i v jiných zemích způsobovat problémy ve společném soužití, což je vhodné žákům také zdůraznit. Nepomůže tedy přesvědčování žáků o tom, že negativní stanoviska vůči Romům jsou špatná a zavrženíhodná⁵⁸

Vyučující se tedy nemá snažit žáky za každou cenu přesvědčovat o své pravdě. Měl by naopak usilovat o nabourání jejich představ o světě. Vyučující se má zaměřovat i na to, aby žák začal o svých názorech pochybovat. Žák však musí nad multikulturní

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2, s. 51.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Tamtéž, s. 51-52.

problematikou přemýšlet sám. Pedagogovým cílem by tedy nemělo být ani jednání, při němž žák naprosto nekriticky a výlučně pozitivně, přistupuje ke všem odlišnostem.⁵⁹

2.7.4 Nároky na pedagoga v rámci realizace multikulturní výchovy

Zásadním faktorem úspěchu či naopak neúspěchu realizace multikulturní výchovy je podle studie *Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách* i připravenost pedagogů tuto výchovu vyučovat. Na uskutečňování tohoto průřezového tématu má podstatný vliv také osobnost, postoje a celkové kompetence učitele. Někteří pedagogové mohou mít potom vlivem nedostatečné didaktické přípravy i vyhraněné názory vůči některým skupinám lidí. Tato vyhraněnost pak neproškoleným pedagogickým pracovníkům neumožňuje zastávat adekvátní neutrální a objektivní postoj, který je však od učitelů předem očekáván. Mohou se však také samozřejmě najít i učitelé, kteří tento postoj zastávají i po systematické didaktické přípravě.⁶⁰ Z důvodu zaměření této práce se však problematice současné přípravy budoucích pedagogů nebudu věnovat.

Učitelé se dnes též běžně setkávají se sociálními problémy žáků. Tyto problémy pak vyžadují naprosto profesionální přístup a často i pomoc jiných odborníků. Na učitele se tak v současnosti kladou velké diagnostické nároky. Záškoláctví, se kterým se střetává velká část učitelů může být pouze vyvrcholením závažné rodinné situace. Současně se však může jednat o útěk od problémů ve třídním kolektivu. Ve školním prostředí se dnes také čím dál víc projevuje agresivita. Mnozí učitelé jsou bohužel v řadě situací bezradní.⁶¹ Podle Lenky Gulové musí učitel, jenž chce pracovat se žákem efektivně dítě vnímat „v kontextu jeho prostředí, v kontextu vztahů a možných sociálních znevýhodnění“.⁶² Pokud tak učitel učiní, může napomoci mnohem účinnější nápravě tohoto stavu.

⁵⁹ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 115.

⁶⁰ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina; MALÁČOVÁ, Jana. Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63–79, lis. 2016. ISSN 2336-4521. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na WWW: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1545>>, s. 64–67.

⁶¹ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 84–85.

⁶² Tamtéž, s. 85.

Optimální třídní klima a dobré sociální zázemí žáka je pro efektivní uskutečňování multikulturní výchovy velmi důležité. Multikulturní výchova totiž staví i na základních etických hodnotách. Pokud by tedy učitel nějakému problémovému chování jen nečinně přihlížel, nebylo by to v souladu se zásadami multikulturní výchovy. Tímto jednáním by učitel naopak byl pro žáky špatným vzorem, což by pro multikulturní výchovu rozhodně nebylo ku prospěchu. Toto průřezové téma má totiž žáky vést ke vzájemné pomoci a spolupráci.

Tato kapitola popisovala vývoj multikulturalismu, z něhož vzešla multikulturní výchova. Pozornost jsem zaměřila na problém zdánlivému multikulturalismu, při němž dochází k násilnému slučování kultury a etnicity proti vůli občanů. Největší prostor jsem však věnovala tématu multikulturní výchovy, a to z mnoha úhlů pohledu. Zaobírala jsem se především souvislostí interkulturní a multikulturní výchovy. Nároky, které toto průřezové téma na dnešní učitele klade, je také součástí této kapitoly.

3. Principy realizace multikulturní výchovy

V této kapitole se věnuji základním principům, jež jsou v současné době využívány také pro multikulturní výchovu. Zabývám se například využitím aktivizačních metod, skupinové práce či zážitkovou pedagogikou. Na tomto základě posléze sama nějaké aktivity využitelné v hodinách věnovaných multikulturní výchově vytvořím.

Již výše v podkapitole 2.7.2 naplňování multikulturní a interkulturní výchovy jsem psala, jakým způsobem je vhodné naplňovat jejich cíle. Buryánek upozorňoval na 4 nejčastější způsoby, jakým je k tématům multikulturního rázu přistupováno. Pedagogové se podle něj nejčastěji přiklánějí k metodám jako je řízená diskuse, brainstorming a k simulačním či dramatizačním metodám.

Řízená diskuse je metoda, která má být zaměřena především na výměnu názorů mezi žáky, a ne pouze ve vztahu k učiteli. Žáci během této aktivity musí zachovávat určitá komunikační pravidla (např. spisovné vyjadřování, přiměřená hlasitost projevu, ...). Učitel během této aktivity funguje pouze jako moderátor. Tato metoda se však dnes mnohdy používá špatně. Učitelé ve třídě často položí otázku, ale sami si na ni ihned odpovídají. Podle Roberta Čapka na našich školách v současnosti dochází dokonce k nadužívání této metody.⁶³

Brainstorming je jedna z nejvíce využívaných aktivizačních metod. Během brainstormingu žáci přicházejí s různými nápady. Jejich úkolem je většinou vyřešit nějaký problém. Důležitou součástí této metody je sdílení nápadů žáky, čímž dochází k vzájemnému ovlivňování. Tato metoda má nejčastěji dvě fáze. V první fázi jsou různými způsoby sesbírány nápady žáků. Ve druhé fázi se tyto nápady hodnotí a třídí. I zde se dodržují komunikační pravidla, jež jsem nastínila v předchozí metodě.⁶⁴

Dramatizační metody označují takový způsob výuky, při němž se spojují prvky literární, výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Cílem hodin, ve kterých se tato metoda využívá není intenzivní divadelní průprava, ale zážitek žáků. Pomocí her či inscenovaných situací se řeší různé problémy. Během této simulace si pak žáci sami vytvoří názor na danou problematiku, což je pro multikulturní výchovu žádoucí.⁶⁵

⁶³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 278.

⁶⁴ Tamtéž, s. 38–39.

⁶⁵ Tamtéž, s. 169–171.

S dramatizačními metodami bývají občas zaměňovány i simulační metody. Během této metody žáci sami za sebe řeší simulovanou situaci. Žák zde tedy nehraje žádnou roli, ale pouze rozhoduje. Tato metoda bývá často chybně označována i za trenažerový výcvik.⁶⁶

Buryánek také zdůrazňoval, že při využívání některé z těchto metod učitel nemá předpokládat změnu postojů žáků. Tento cíl by měl být až tím posledním krokem pedagogického snažení. Pedagog by měl nejprve usilovat o systematické narušování a znejišťování dosavadních postojů a názorů u svých žáků. Poté by měl žákům nenásilně ukázat, že spolupráce a tolerance je tou správnou cestou. Cílem je i nestranné a objektivní zhodnocení kultury a současné doby, ve které žáci žijí.⁶⁷

Nejen k tomuto hodnocení žáci musí přicházet na základě vlastního kritického myšlení. Pro naplňování multikulturních cílů se však klasický způsob výuky příliš nehodí. Učitel by tedy měl k této problematice přistupovat s jinými metodami, o nichž budu také psát.

3.1 Skupinová práce a kooperace

Preissová Krejčí, Cichá a Gulová ve své knize píše, že nejvhodnějším způsobem k dosahování cílů multikulturní výchovy je skupinové učení. Skupinová výuka totiž pomáhá naplňovat cíle zaměřené na ovlivnění postojů a emocí žáků, tedy cíle afektivní. Multikulturní výchova, která má žáky naučit toleranci ve společnosti, by tedy měla být didakticky žákům přibližována přirozeným způsobem. Nejpřirozenější způsob realizace tohoto průřezového tématu je ve skupině lidí. Pochopení odlišnosti druhých mnohem více napomáhá přímá interakce se spolužáky. V rámci skupiny si žáci mohou vyzkoušet, jaké je to být přijímaným či naopak. Žáci se zde současně učí spolu komunikovat, vycházet a tolerovat i jiné názory, než jaké mají oni sami. Tyto situace prý bývají pro žáky emočně silné.⁶⁸

⁶⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 395.

⁶⁷ BURYÁNEK, Jan. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2020-01-08]. Dostupné na WWW:<<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>, s.18–19.

⁶⁸ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 116.

Toto tvrzení podporuje i Jana Kusá, která říká, že multikulturní výchova úzce souvisí s mezilidskými vztahy. Formy a metody výuky by měly kooperaci a komunikaci v rámci skupiny přirozeným způsobem podporovat. Stěžejními metodami jsou podle Kusé diskuse a dialog. Tyto metody mohou být učiteli využity samozřejmě i v práci ve dvojicích.⁶⁹ Kooperace v jakékoliv formě žákům pomáhá být vnímaví a tolerantní vůči odlišnostem. Snaží se také přestat mezi sebou soutěžit a soupeřit. Žáci díky ní postupně zjišťují, že je výhodné využívat odlišností jednotlivců. Postupně totiž přicházejí na to, že společně mohou mnohem efektivněji dosahovat cílů nastolených učitelem. Začínají si tedy i pomáhat.⁷⁰

Práce ve skupinách pozitivním způsobem posiluje vztahy ve třídě a zlepšuje třídní klima. Těchto bonusů je však možné dosáhnout pouze v případě, že učitel využije vhodného hodnocení. Skupinová práce může mít podobu klasickou, expertních skupin nebo učitel může využít metodu kmenů a kořenů. Je možné využít i modifikaci skupinové práce do metody čtyř rohů. Po všech metodách skupinové práce by mělo přijít nějaké společné shrnutí.⁷¹ Všechny tyto modifikace skupinové práce i její klasickou podobu nyní více rozeberu, protože princip kooperace je vhodné využít i pro realizaci environmentální výchovy.

Klasická skupinová práce je učiteli nejpoužívanější a také nejjednodušší metoda, pokud se učitel rozhodne žáky dělit do skupin. Toto rozdělení se děje na základě toho, co je pro dané téma nejvhodnější. Ve třídě už mohou být skupiny učitelem předem sestavené, aby síly všech skupin byly vyrovnané. Žáci se mohou také pouze seskupit podle místa, kde sedí. Učitel může skupiny také určit losem či rozpočítáváním. Pokud se z nějakého důvodu pedagogovi sestavení skupin nelíbí, může sám členy skupin přeradit. Robert Čapek přitom dává důraz na potřebu obměny skupin i metod, jakými jsou rozdělovány.

⁶⁹ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-4412-3, s. 44.

⁷⁰ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 15–16.

⁷¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 397–405.

Úkoly, jež žáci zpracovávají by potom měly být jasně zadané. Předem daná by měla být i hodnotící kritéria.⁷²

První modifikovaná forma skupinové práce se nazývá expertní skupiny. Tato forma je založena na tom, že členové domovské skupiny odcházejí na vybraná stanoviště. Zde pracují na zadaném úkolu či shromažďují informace, čímž vytvářejí expertní skupiny. Úkoly zadané učitelem žáky vedou ke kooperaci. Cílem tedy není soutěžení mezi skupinami. Práci, kterou zde žáci plnili, pak zužitkují ve svých domovských skupinách.⁷³

Další modifikací jsou kmeny a kořeny. Tato forma skupinové práce může trochu připomínat expertní skupiny. Žáci během ní dostávají otázky, na něž se pokoušejí získat odpovědi. Všechny skupiny mají své domovské stanoviště, na němž od pedagoga získají otázku. Na tuto otázku se vyslaní žáci snaží získat odpověď. „Kořen“ je zapisovatelem odpovědí, které žáci získali i od ostatních skupin. Tato metoda však podle Roberta Čapka vyžaduje dostatek volného prostoru, aby se žáci mohli volně pohybovat.⁷⁴

Metoda čtyř rohů je určitou úpravou skupinové práce. Je zde větší zapojení žáků, jelikož si všichni vybírají téma, které je jim nejbližší. Tím si vyberou i skupinu, v níž budou pracovat. Možnost volby prý pak zlepšuje motivaci žáků i třídní klima. Tato metoda začíná vyvěšením úkolu do každého rohu ve třídě, ale může jich být i více. Každý úkol by měl být úplně jiného charakteru, aby volba žáků měla význam. Je pravděpodobné, že u nějakého úkolu bude větší počet žáků než u jiných. Učitel však podle Čapka nesmí přesunovat žáky do méně početných skupin.⁷⁵

Pokud chce učitel podněcovat spolupráci ještě víc, tak může žákům zadat i společné úkoly. Žáci mohou v rámci domácí přípravy společně pracovat na referátu, tvorbě prezentace, ale i pouze na kreslení obrázku. Pouze společnou domluvou na postupu práce se žáci učí respektu a toleranci. Touto prací se pak budují i dobré vztahy mezi žáky.⁷⁶

⁷² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 398.

⁷³ Tamtéž, s. 399.

⁷⁴ Tamtéž, s. 400–401.

⁷⁵ Tamtéž, s. 405.

⁷⁶ BENDL, Stanislav. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. 2003, č.3, s. 70-85. ISSN 1211-4669, s. 82.

3.2 Aktivizační metody

K multikulturální výchově by dnes učitelé měli využívat aktivizační metody. Upuštění od tradičního pojetí výuky však činí učitelův problém. Pro naplňování cílů multikulturální výchovy je však tento způsob výuky nevhodný. Využívání aktivizačních metod ve výuce současně nemusí znamenat, že si učitel s žáky pouze „hraje“. Na konci aktivit, hodiny či bloku musí být zpětná vazba. Zpětná vazba pak učiteli přímo říká, zda byly naplněny cíle hodiny. Může také žákům pomáhat pochopit význam aktivit, kterých byli součástí. Učitel může aktivity hodnotit i během jejich průběhu. Hodnocení může spočívat pouze ve zpozorování, jaká je míra zapojení žáků do této aktivity. Pedagogové mohou také sledovat reakce žáků během aktivit.⁷⁷

Aktivity by měly být pestré. Učitel tedy nesmí dvě metody neustále točit dokola, ale má se naopak snažit o rozmanitost. Autoři knihy *Metodika pro realizaci multikulturální výchovy formou zážitkové pedagogiky* zároveň upozorňují na možnou slabinu práce s kolektivem, který není na aktivizující metody zvyklý. Mnohem lépe prý multikulturální témata formou aktivizujících metod přijímají žáci, kteří se již s těmito metodami dříve setkali. A jsou na ně tedy zvyklí. Dále upozorňují na lepší spolupráci žáků, pokud je celá atmosféra školy nakloněna jejich aktivní spoluúčasti na vzdělávacím procesu.⁷⁸

3.3 Interakce žáků

Aktivizační metody předpokládají změnu vztahu učitelů k žákům. Vztah žáků vůči učitelům by neměl být vztahem podřazenosti, ale spíše vztahem partnerským. Základem je aktivní spolupráce žáků na vzdělávacím procesu. Žák tedy přímo ovlivňuje průběh multikulturálních aktivit. Sám je zdrojem nápadů a myšlenek, případně může i sám výuku z větší části vést. Učitel žáky motivuje, podporuje a usnadňuje jejich práci. Jeho úkolem je současně usměrňovat diskutující žáky. Přitom jejich postoje nesmí nijak manipulovat.⁷⁹

⁷⁷ PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA. *Metodika pro realizaci multikulturální výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6, s. 35.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 14.

Podle Buryánka se mnoho učitelů domnívá, že po ústupu z dominantní pozice velitele či hlídače ve školách zavládne chaos. Dobře motivovaní žáci však podle Buryánka dokážou adekvátně pracovat, spolupracovat, a být přítom i ukázněni.⁸⁰

3.4 Třífázový model učení E-U-R a Program kritického myšlení

Interaktivní výuka založená na aktivizačních didaktických metodách koresponduje s metodami tzv. kritického myšlení a třífázovým modelem učení E-U-R, který tzv. kritické myšlení využívá. Jana Kusá se o kritickém myšlení v souvislosti s multikulturní výchovou vyjadřuje jednoznačně. Podle ní je kritické myšlení prostředek, „který usnadňuje vnímání pestré a neustále se měnící životní reality.“⁸¹ Kritické myšlení má k multikulturní výchově velmi blízko, protože žákům pomáhá chápat různorodost a nejednoznačnost našeho světa.⁸² Podobný názor mají i Cichá a Preissová, podle nichž je tento způsob výuky velmi efektivní pro realizaci multikulturní výchovy.⁸³ Buryánek vnímá kritické myšlení jako jeden z důležitých cílů a pilířů interkulturní výchovy, a tedy i multikulturní výchovy, na nichž má učitel pracovat. Podle tohoto autora je v dnešní době velmi důležité umět třídit informace. Stejně důležité je však umět se i na jejich základě rozhodovat. Kritické myšlení totiž žákům pomáhá chápat různé věci v souvislostech a nahlížet na svět z více pohledů. Učí žáky rozeznávat manipulativní chování a určit, co jsou předsudky a stereotypy.⁸⁴

⁸⁰ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 14.

⁸¹ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-4412-3, s. 44.

⁸² Tamtéž, s. 44–45.

⁸³ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 124.

⁸⁴ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 11-12.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (tzv. kritické myšlení) vychází z programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).⁸⁵ Na webových stránkách Kritické myšlení.cz je tato výuková strategie definována jako konkrétní výukové metody a techniky, jež jsou praktické a efektivní. Tento program „*zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu*“.⁸⁶ Metody kritického myšlení vycházejí z pedagogického konstruktivismu. Pedagogický konstruktivismus dává důraz na aktivní roli žáků a jejich interakci s prostředím či společností. V praxi dnes učitelé s žáky pracují tak, že s nimi řeší reálné problémy ze života. Podporují také jejich tvořivé myšlení a velmi často využívají práci ve skupinách. Pedagogové se též zaměřují na práci s předměty (např. hlavolamy). Odpůrci tohoto směru upozorňují na příliš velkou roli zábavy žáků během procesu učení. Tento směr prý také opomíjí pamětní učení a procvičování.⁸⁷

Učitel během hodin aplikujících metody kritického myšlení nejčastěji využívá čtení, psaní a diskusi. Tyto metody totiž pomáhají k rozvoji samostatného myšlení a tolerance žáků. Často je využíván i brainstorming (viz. kapitola 3. Principy realizace multikulturní výchovy), myšlenkové mapy či I. N. S. E. R. T. Myšlenková mapa bývá občas označována také jako pojmová nebo mentální mapa. Jedná se o alternativní způsob zaznamenávání informací. Při práci je možné využít různých barev, značek i rozdílných druhů písma pro lepší grafické znázornění vztahů mezi pojmy. Tento způsob záznamu poznatků pomáhá nejen k větší přehlednosti v probíraném tématu, ale i lepšímu zapamatování.⁸⁸

I. N. S. E. R. T. je také prostředek práce s textem, který podobně jako myšlenková mapa zlepšuje a systematizuje poznámky žáků. Zkratka I.N.S.E.R.T. zastupuje Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking, což v překladu z angličtiny znamená interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Žáci

⁸⁵ RWCT je program, jež „*vyvinulo Consorciium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. V České republice program působí od roku 1997.*“ (Principy programu. Kritické myšlení.cz. [online] 2001-01-23 [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:< <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>>).

⁸⁶ Principy programu. Kritické myšlení.cz. [online] 2001-01-23 [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:< <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>>.

⁸⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 105–106.

⁸⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 333.

během čtení textu vedle odstavců či vět zaznamenávají značky podle toho, jak této pasáži porozuměli. Tyto značky mohou učitelé sloužit také jako přímá zpětná vazba, zda zvolil text pro žáky správně. Možností, jak s takto opoznámkovaným textem může učitel dále pracovat je potom více. Pedagog může s žáky řešit pouze pasáže, které jim dělaly problém. Je možné se i zaměřit na informace, se kterými žáci nesouhlasili.⁸⁹

Silnou doménou tohoto programu je mnohem větší zapojení žáků ve výuce. Tento přístup je otevřený novým nápadům a zajímavým řešením ze strany žáků. Mění se zde také zakořeněný nerovnocenný vztah učitele a žáků, i žáků mezi sebou. Zohledňují se rovněž zájmy a reálné potřeby žáků. Tento typ učení je ryze aktivní, jelikož využívá i třífázového modelu učení E-U-R, o němž budu níže psát.⁹⁰

Na rozdíl od tradiční výuky se kritické myšlení snaží o naprosto nezávislé a samostatné myšlení žáků. Současně také vychází z otázek žáků, pro něž se během hodiny hledají zdůvodnění. Snaží se též o probuzení přirozené lidské zvědavosti, jež bývá v žácích často až systematicky utlumována. Tato zvědavost je rozvíjena pomocí dialogu, debat, práce ve skupinách či zveřejňováním psaných prací žáků. Podle Davida Kloostera jsou totiž myšlenky „ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními“.⁹¹ Všechny výše zmíněné informace o kritickém myšlení tedy přesně zapadají do konceptu aktivní realizace multikulturní výchovy.

Kritické myšlení staví na modelu učení E-U-R. Tento model tvoří 3 činnosti. První fází je evokace, ve které jsou žáci seznamováni s tématem hodiny. Sami mají též přemýšlet nad tím, co o tématu již vědí. Robert Čapek zdůrazňuje důležitost samostatného myšlení žáka. Vědomou myšlenkou činností totiž dochází ke strukturaci dosavadních znalostí a představ žáka. Díky tomu pak může lépe vnímat nové poznatky. Tato fáze tedy slouží jako motivace, která žákům usnadňuje zapamatování. Poznatky takto získané bývají trvalejšího rázu.⁹²

⁸⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 304.

⁹⁰ *Principy programu*. Kritické myšlení.cz. [online] 2001-01-23 [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<<http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>>.

⁹¹ KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? Kriticke myšlení.cz. [online] 2001-1-23 [cit. 2020-01-21]. Dostupné na WWW:<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM>.

⁹² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 465.

Uvědomění si významu je druhou fází tohoto modelu učení. Během této fáze jsou žáci seznamováni s novými informacemi. Může se jednat o čtení textu, sledování nějakého videa, experiment nebo i klasický výklad učitele. Žáci postupně hledají a nacházejí odpovědi na své otázky z první fáze. Tyto informace pak dávají do souvislosti se svými dosavadními znalostmi a postoji. Tato fáze pomáhá žákům ověřovat si své původní představy, jež mohou či nemusí být s novými poznatky v souladu.⁹³ Tomuto propojování pomáhá i učitel. Všechny materiály, jež žákům dává k dispozici napomáhají k syntéze nového učiva s původními znalostmi. Role učitele je zde také větší, než tomu bylo v předchozí fázi. Vyučující zde žáky svou činností přímo ovlivňuje. Učitel se též snaží žáky udržet, co možná nejvíce motivované. Motivovanost žáků totiž zaručuje kvalitní příjem informací, tedy i efektivní učení.⁹⁴

Poslední fází je reflexe. Studenti během ní dávají učiteli přímou zpětnou vazbu, jak moc bylo učení úspěšné. Podle Roberta Čapka je reflexe fází, kdy „*učící subjekt (žák) si po procesu učení uvědomí, co nového se naučil, co pochopil, na jaké otázky si odpověděl, ale zároveň si formuluje, co ještě nepochopil.*“⁹⁵ Tato fáze žáky vede k uvědomění, co si z hodiny odnášejí. Motivuje je však též k tomu, aby se chtěli dozvědět něco navíc. Během hodiny mohou také vznikat úplně nové otázky, na které si motivovaní žáci v rámci volného času mohou hledat odpovědi.⁹⁶

Fáze reflexe žáky současně vede k vyjadřování myšlenek vlastními slovy. Tímto zformulováním si žák dokáže novou látku trvaleji zapamatovat. Učitel by v této fázi již neměl přidávat další výklad, protože by to bylo kontraproduktivní.⁹⁷ Přidáváním nových informací by totiž mohlo být narušeno ukládání nabytých poznatků. Žáci díky tomu mohou přestat přemýšlet také o tom, jak k těmto znalostem dospěli. Učitel během fáze reflexe žáky srozumitelnými otázkami přivádí k diskusi. Navádí je tak k připomenutí hlavních myšlenek, s nimiž se během hodiny setkali. Toto připomenutí pak žákům ještě

⁹³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 465.

⁹⁴ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:<https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 13.

⁹⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 465.

⁹⁶ Tamtéž.

⁹⁷ Tamtéž.

více pomáhá k zorientování se v novém učivu. Současně by však měl během reflektivní fáze zůstat dostatečný prostor pro případnou sebereflexi žáků. Sebereflexe je pro proces učení taktéž důležitá.⁹⁸

Pokud během reflexe žáci vybírají spíše nepodstatné poznatky, učitel nemůže podstatné věci jen tak nadiktovat. Vyučující totiž musí žáky postupně naučit, jak se podstatné informace rozeznají od těch méně podstatných.⁹⁹ Tato dovednost se všem žákům do života hodí. Myslím si, že dovednost soustředění se na podstatné věci může žákům napomoci k lepšímu vnímání multikulturní problematiky.

Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová upozorňují na důležitost dostatečného prostoru během hodiny, jež je věnován pro průběžné zapisování poznámek, myšlenek, nápadů a otázek žáků. Průběžné nezapisování by mohlo znamenat velkou ztrátu těchto myšlenek i samotného učiva. Osobní zápisky jsou podle nich pro efektivní učení stěžejní. Současně také zdůrazňují, že texty, videa apod., které jsou žákům ve druhé fázi dány k nastudování, musí být učitelem zvoleny dobře. Informace musí být pro žáky nejen nové, ale i smysluplně ucelené. Nové poznatky musí odpovědět alespoň na většinu otázek žáků, jež pocházejí z evokační fáze.¹⁰⁰

3.5 Úroveň znalostí a dovedností žáků

Během realizace multikulturních aktivit musí být zvláštní pozornost věnována úrovni znalostí a životních zkušeností žáků, pro které jsou aktivity určeny. Učitel může již předem průběžně pozorovat, jak jsou žáci v různých multikulturních tématech informováni. Podle toho pak pedagog připravuje samotné aktivity. Tento postup je naprosto v souladu s metodami kritického myšlení. Během samotné realizace multikulturních aktivit učitel musí pozorovat názory a znalosti žáků v rámci tématu, kterému se chce věnovat. Pedagog by se měl zvláště zaměřit na pojmy, které se

⁹⁸ BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>, s. 13.

⁹⁹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. Co je E–U–R. [online] Kritické Myslení.cz. 2001-1-23 [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur>

¹⁰⁰ Tamtéž.

s multikulturou pojí, protože jim žáci nemusí rozumět. Mohou je též chápat pouze v běžném slova smyslu.¹⁰¹

Velká část žáků již předchozí zkušenosti s lidmi, kteří se od nich odlišují (např. etnicitou nebo náboženstvím) má. Tato zkušenost může být vlastní, jestliže se žák ve svém volném čase setkává s kamarádem, jenž je jiné národnosti. Žák může mít také nějakou zkušenost s odlišnou kulturou z dovolené v zahraničí. Další možnosti jsou i zkušenosti žáků, které jsou zprostředkovány sociálními sítěmi nebo masmédií. Třídní kolektiv může navštěvovat i žák, který je jiné národnosti. Někteří se se spolužáky rádi podělí i o informace, jak se jejich kultura a zvyky liší od té naší. Všechny zkušenosti žáků by měl učitel aktivně využít, přestože některé znalosti žáků mohou být nepřesné či zjednodušující. Na středních školách již bývají znalosti a zkušenosti žáků více komplexní. Žáci mají často větší zkušenosti s jiným etnikem než jejich rodiče. Proto by měl učitel předem počítat s větším prostorem pro diskusi, kterou tato problematika jinakosti u dospívajících vyvolává. Tato problematika však současně na učitele klade ještě nárok aktuálnosti. Učitel musí totiž sledovat, jaké jsou aktuální trendy ve společnosti. Pedagog dnes musí mít povědomí o současné situaci v rámci světových konfliktů, či jaké etnické problémy dnes naše společnost řeší.¹⁰²

Preissová Krejčí a Šotola ve své publikaci informují o neatraktivnosti multikulturální tematiky u velké části žáků. Dospívající podle nich mají často již vyhraněné názory vůči Romům nebo vyznavačům islámu. Tyto názory pocházejí nejčastěji z rodinného zázemí žáků. Pokud v rámci multikulturálních aktivit lektori zdůrazňovali a obhajovali hodnoty založené na toleranci nějaké minority, tak nechtěli žáci příliš spolupracovat. Při evaluacích pak často psali, že měli pocit, že jsou manipulováni k uznávání určitých postojů a hodnot, jež jsou jim cizí.¹⁰³

Já sama jsem toho názoru, že by se učitel neměl snažit o názorovou převýchovu žáků. Žáci mohou mít totiž pocit, že jsou do určitých postojů manipulováni. Pedagog by měl být spíše průvodcem. Jeho úkolem je ukazovat určité odlišnosti a pomalu nabourávat

¹⁰¹ Těmito pojmy mohou být například empatie, diskriminace, etnikum, kultura nebo stereotyp. (PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA. *Metodika pro realizaci multikulturální výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6, s. 35).

¹⁰² Tamtéž, s. 35–36.

¹⁰³ Tamtéž, s. 34.

zakoreněné postoje žáků. Rozhodně bych žáky netlačila k tomu, že pokud mají nějaké negativní pocity vůči nějakému etniku, tak jsou špatní. Sama bych se proto do těchto kontroverzních témat pouštěla až v případě, že jsem přesvědčená o připravenosti žáků tuto problematiku řešit i nějak přijímat. Atmosféra v třídním kolektivu by této problematice měla být také nakloněna.

3.6 Zážitek a příběh

Zážitková pedagogika jako taková úzce souvisí s prožitkem. Jde o ryze emoční prožívání, které žáka motivuje a pomáhá mu s odbouráváním bariér studu. Autentické zážitky žáků lze podle Roberta Čapka nejlépe navodit „*simulačními metodami, dramatickými metodami, ale i projektovým vyučováním, kognitivními nebo problémovými metodami.*“¹⁰⁴

Dramatickou výchovu a její metody v souvislosti s realizováním multikulturní výchovy zdůrazňují také autorky Preissová a kol. Dramatizační metody, totiž pomáhají prožít určitý příběh jinak, než jsou žáci zvyklí.¹⁰⁵ Stanislav Bendl upozorňuje v souvislosti s využíváním dramatických metod v rámci multikulturní výchovy na důležitost výměny rolí. Žáci si podle něj mají po určité době vyměnit role, aby si sami vyzkoušeli být i v roli někoho jiného. S aktivitami, které předpokládají určité inscenační vlohy, však může mít část žáků problém. Je proto velmi důležité třídě zdůraznit, že nejde o přesvědčivé a dokonalé herecké výkony, nýbrž o jejich prožitek.¹⁰⁶

Příběhy mohou být žákům předkládány i zprostředkovaně, formou vyprávění o životě druhých. Žáci tento příběh sami tedy nehrají, pouze poslouchají. Ani v jednom případě se nejedná o přirozenou reálnou zkušenost, která by měla na žáky mnohem větší vliv. Pouhá simulace multikulturních situací má však důležité místo pro rozvoj empatie,

¹⁰⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 476.

¹⁰⁵ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8, s. 116.

¹⁰⁶ BENDL, Stanislav. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. 2003, č.3, s. 70-85. ISSN 1211-4669, s. 81.

protože žáci se sami do podobných situací sami nemuseli dostat. Simulační multikulturní aktivity mohou být pro žáky tedy i určitým tréninkem.¹⁰⁷

Empatie je u žáků posilována pomocí identifikace s hrdinou příběhu. Příběh jako takový je pak podle Preissové a Šotoly velmi účinným nástrojem pro realizaci multikulturní výchovy. Příběh má schopnost žáky upoutat a jedná se tedy také o určitou formu motivace. Jenom převyprávěním příběhu může učitel svým posluchačům demonstrovat odlišnosti života druhých. Je to totiž prostředek, který může „*podnítit v účastnících schopnost nahlížet na svět kolem sebe očima někoho jiného, kdo nesdílí podobnou životní zkušenost.*“¹⁰⁸

Simulační hry jako takové fungují i jako takový trenažér reálných životních situací, které by mohly v případě špatného rozhodnutí vést k materiálnímu, finančnímu i morálnímu úpadku. Žák díky tomuto „prožitku“ může uvidět možné důsledky svého počínání. Učitel po této simulaci může využít i skupinového řešení během něhož žáci rozhodují, jak by se sami na místo hrdiny příběhu rozhodli. Simulace takového příběhu může mít i podobu počítačové hry, jež jsou dnes velmi atraktivní.¹⁰⁹

Způsobů, kterým mohou žáci sami zažít styk s jinakostí a odbourávat netolerantní postoje je hned několik. Jednou z nich je podle Stanislava Bendla i beseda s cizinci nebo zástupci jiného etnika. Učitelé mohou s žáky též navštívit prostory, jež v nich vzbudí strach nebo soucit. Autor jako příklad uvádí návštěvu Terezína, prostředí bývalého koncentračního tábora.¹¹⁰

V této kapitole jsem nastínila několik principů, ze kterých by měl pedagog při přípravování multikulturně zaměřené hodiny vycházet. Učitel by měl k této problematice přistupovat v první řadě pomocí aktivizačních metod a skupinové práce, které určitým způsobem zaručí interakci žáků. Pedagogické snažení může podpořit i správně aplikovaný třífázový model učení E-U-R. Učitelův postoj v rámci třídy by měl být spíše

¹⁰⁷ PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 246 s. ISBN 978-80-244-3140-6, s. 36.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 213.

¹¹⁰ BENDL, Stanislav. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. 2003, č.3, s. 70-85. ISSN 1211-4669, s. 79–80.

partnerským. K správně vedených multikulturním aktivitám totiž musí umět žákům naslouchat a aktivně využívat jejich názorů a postojů. Efektivní je také zaměření pedagoga na přímý nebo zprostředkovaný prožitek žáků. Prostředky, kterými je možné tento nárok „prožitkovosti“ naplňovat jsou především simulační a dramatizační metody.

4. Environmentální výchova

Tato kapitola se zabývá charakteristikou environmentální výchovy a environmentalismu, z jehož myšlenek toto průřezové téma vzešlo. Primárními zdroji stejně jako u předešlého průřezového tématu budou RVP a ŠVP. Pro srovnatelné výsledky integrace environmentální výchovy do českého jazyka a literatury, budu při porovnávání ŠVP vycházet ze stejných školních vzdělávacích programů jako u multikulturní výchovy.

4.1 Environmentalismus

Environmentalismus bývá definován jako teorie, jež o přírodním prostředí nepřemýšlí jako o něčem, co musíme chránit, protože je to dar minulých generací. Vnímá ho spíše jako jeden z předních vlivů rozvoje lidské populace. Druhý pohled na environmentalismus je více známý. Jedná se o určitou obranu současného stavu životního prostředí. Lidé by se měli snažit o kontrolu, zachování, zlepšení a obnovu stávajícího stavu přírody.¹¹¹

Petr Jemelka v souvislosti s environmentalismem uvádí, že se dnes běžně zaměňují pojmy environmentální a ekologický. Používají se tedy synonymně. Přesto je podle něj na místě tyto pojmy rozlišovat, protože se v určitých bodech liší. Ve společnosti se však pojem environmentalismus prý příliš neujal.¹¹² *Ekologický slovník – terminologický a výkladový* od Jakrlové a Pelikána pojem environmentální klasifikuje jako „*týkající se životního prostředí*“.¹¹³ Tento pojem se podle nich dnes sice do našeho jazyka zavádí, ale není příliš používaný. Původ tohoto termínu je v anglickém environment, což v překladu může znamenat okolí či prostředí. Ekologie je pak podle tohoto slovníku „*nauka o vzájemných vztazích mezi organismy a jejich životním prostředím*“.¹¹⁴ Jejím cílem je především záchrana a ochrana biosféry. Podle

¹¹¹ *Environmentalism – Definition and More*. [online] Free Merriam-Webster Dictionary. Merriam-webster.com [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/environmentalism>>.

¹¹² JEMELKA, Petr. *Environmentalismus v českém filosofickém myšlení 1. poloviny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Bmě. ISBN 80-210-2800-9, s. 10–11.

¹¹³ JAKRLOVÁ, Jana a Jaroslav PELIKÁN. *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-644-1, s. 32.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 29.

Environmentálního a ekologického slovníku vybraných pojmů může být ekologie zase definována jako „věda studující organismy, jejich populace, vztahy populací a společenstev, vztahy organismů a jejich životní prostředí“.¹¹⁵ Environmentalismus je zde vnímán víceméně jako synonymum. U většiny hesel tohoto slovníku totiž najdeme oba termíny, tedy jak environmentalismus, tak i ekologii.¹¹⁶

4.2 Environmentální versus ekologická výchova, globální výchova a výchova k udržitelnosti

Stejně jako došlo k malému terminologickému střetu mezi multikulturní a interkulturní výchovou, tak i zde můžeme najít několik proudů, jež souvisí s environmentální výchovou. Rozdíl mezi ekologií a environmentalismem jsem řešila v minulé kapitole. Zde se však zaměřím přímo na hlavní proudy, jež spadají pod environmentální výchovu, a jež se v naší republice nejvíce prosadily (globální výchovu, výchovu k udržitelnosti a ekologickou výchovu). Tyto tři směry pomohly ke zrodu environmentální výchovy. Přesto se můžeme na školách dnes setkat i s výukou globální nebo ekologické výchovy. Dalšími směry, které se však v naší republice příliš neprosadily, a jimiž se Činčera také zabývá, je pak hlubinně ekologická výchova a výchova o Zemi.

Jan Činčera o pojmu ekologická výchova píše, že jde o jeden z nejvyužívanějších modelů environmentální výchovy v ČR. Podobně jako u multikulturní výchovy zde dochází k syntéze dvou pojmů. Environmentální a ekologická výchova se v naší republice totiž využívají víceméně synonymně. Tento model vychází z představy, že žák pro ochranu našeho životního prostředí musí nejprve mít, co největší množství informací. Důraz je zde tedy dáván především na pochopení základních ekologických principů či na rozeznávání druhů rostlin a živočichů. Dominantní postavení má zde biologie, jež přesahuje i do jiných předmětů. Jedná se však hlavně o přírodovědné předměty, tedy o chemii či zeměpis.¹¹⁷

¹¹⁵ ZELENKA, Josef a Jiří ŠTEJFA. *Environmentální a ekologický slovník vybraných pojmů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-627-0, s. 45.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 50–51.

¹¹⁷ ČINČERA, Jan. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669, s. 18.

Učitelé se snaží především o vytvoření silné vazby žáků s přírodou. Výuka ekologicky orientované výuky pak probíhá hlavně formou výkladu a naučných vycházek do přírody. Učitelé podle Činčery využívají i simulačních her. Role učitele je zde ve velmi dominantním postavení. Učitel tedy bývá tou autoritou, která všechno ví a pouze své znalosti žákům předává. Úskalí této výchovy podle Činčery spočívá v nesystematickém „ozvláštňování“ hodin biologie. Ekologické aktivity podporující kladný vztah k životnímu prostředí jsou učiteli spíše náhodně vybrané. Tento přístup je však neefektivní. Zaměření ekologické výchovy na jednotlivosti, ale může způsobit i neporozumění celku. Porozumění jednotlivým pojmům a principům však podle Činčery ještě neznamená, že žáci budou s životním prostředím šetrně zacházet.¹¹⁸

Globální výchova je také proud environmentální výchovy. Některá environmentální témata totiž žáci v rámci této výchovy řeší. Cílem globální výchovy má být přeměna školy, která je globálně odpovědná. Žáci se zde více zaměřují na pochopení vztahů. Hlavním cílem tedy nejsou znalosti, jako tomu bylo u ekologické výchovy, ale hodnoty, postoje a jednání žáků. Role učitele je zde pozměněna. Učitel během hodiny působí spíše jako organizátor a průvodce, než jako všemohoucí a všeznalý odborník. Pro naplňování cílů globální výchovy jsou často používány diskusní či simulační metody. Do globální výchovy pak kromě environmentální problematiky spadají například i témata multikulturní nebo zdravého životního stylu. V ČR se tato výchova prosadila především díky střediskům ekologické výchovy. Činčera v zahraničí spatřuje určitý trend v koncentraci na emoce žáků, větší propojenosti školy s místními obyvateli či větší ekologičnosti prostředí školy.¹¹⁹

Střediska ekologické výchovy pomáhají rozvoji environmentální výchovy v ČR. Pořádají různé osvětové, pobytové a jiné akce. Některé akce jsou určeny pro veřejnost, děti z MŠ, žáky základních i středních školy. Některých událostí se i účastní pouze pedagogičtí pracovníci. Z výroční zprávy Pavučiny jsem se dočetla, že se během roku 2018 v naší republice uskutečnilo 312 výukových programů na denní bázi. Tyto programy byly určeny pro SŠ, přičemž se jich mělo zúčastnit 6751 účastníků. Pobytových

¹¹⁸ ČINČERA, Jan. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669, s. 18.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 20.

akcí, které byly určeny pro SŠ pak bylo v témže roce uskutečněných 75, přičemž tímto ekologickým programem prošlo 1956 žáků.¹²⁰

Posledním environmentálním směrem, jímž se budu v této práci zabývat, bude výchova k udržitelnosti. Typickým prvkem tohoto směru je podle Činčery „skryté kurikulum“. Tento termín znamená, že školy by svým přístupem k ekologičnosti, pravidly či vztahem k okolí měli fungovat na principech trvalé udržitelnosti.¹²¹ Myšlenka udržitelného rozvoje byla podle Ministerstva pro místní rozvoj ČR započata vydáním knihy *Meze růstu* v roce 1972. Tato kniha varovala před tendencí nekonečného růstu, který však není možný. Od té doby se konala řada konferencí, jež se snažily tento problém řešit. V ČR byl poté roku 1992 vymezen trvale udržitelný rozvoj zákonem č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. Podle Ministerstva pro místní rozvoj ČR existují 3 pojetí udržitelného rozvoje. První z nich se snaží o rozumné zabezpečení dnešní generace. Zároveň však nesmí být narušeny potřeby budoucí populace. Druhý koncept usiluje o harmonii potřeb ekonomických, sociálních a environmentálních (tedy současné ekonomiky, životní úrovně obyvatel a životního prostředí). Všechny 3 složky přitom musí být v rovnováze. Třetí pojetí má svůj původ v ekonomických principech. Podle něj existuje několik kapitálů (lidský, sociální, přírodní, produkční a finanční). Pokud celkový kapitál všech dílčích kapitálů roste, tak se takový vývoj světa považuje za udržitelný.¹²² Udržitelný rozvoj tedy především řeší vytvoření předpokladů pro ekonomický růst, který nebude ohrožovat přírodu. Současně se snaží, o co možná největší harmonii lidstva a biosféry.¹²³

Výchova k udržitelnosti pak kromě propojenosti s místní komunitou a ekologickém chodu školy staví na projektech. Učitel stejně jako u globální výchovy není vynucenou autoritou, ale opět pouze udává žákům směr. Předpokládá se zde též

¹²⁰ Výroční zpráva 2018. *Pavučina*. [online] Pavučina [cit. 2020-02-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.pavucina-sev.cz/data/L/n/6/VZ-priloha-2018.pdf>>, s. 1–20.

¹²¹ Tamtéž, s. 20–21.

¹²² Základní pojetí konceptu udržitelného rozvoje. *Ministerstvo pro místní rozvoj ČR* [online]. ©2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: <<https://www.mmr.cz/cs/ministerstvo/regionalni-rozvoj/informace,-aktuality,-seminare,-pracovni-skupiny/psur/uvodni-informace-o-udrzitelnem-rozvoji/zakladni-pojeti-konceptu-udrzitelneho-rozvoje>>.

¹²³ Tamtéž.

velmi aktivní zapojování studentů v edukačním procesu. Žáci si totiž v rámci této výchovy musí již některé projekty vést sami.¹²⁴

Činčera však současně říká, že na českých školách nebývá realizován striktně ani jeden z výše jmenovaných směrů environmentální výchovy. České školy totiž od každého proudu něco přebírají. Dochází tak tedy k syntéze, podobně jako tomu bylo u multikulturní výchovy. Environmentální výchova je pak prý určitým zastřešujícím pojmem. Z principů ekologické výchovy školy běžně realizují exkurze, výlety či přednášky. Z globální výchovy učitelé využívají diskusní techniky, simulační metody nebo projekty. Z výchovy k udržitelnosti pak učitelé využívají aktivity, jež podporují kooperaci. Jedná se především o projekty, které si žáci řídí sami. Velký vliv pak má i samotné prostředí školy, jež by se mělo základními principy udržitelnosti řídit. Tato syntéza je však podle Činčery problematická, protože se tyto směry v určitých principech neshodují, ale spíše si odporují.¹²⁵

4.3 Environmentální výchova jako průřezové téma

Průřezové téma bylo do vzdělávání zařazeno primárně z potřeby environmentálně vzdělaných lidí. Environmentální výchova má být tedy určitou prevencí. Současně má však vést k řešení problémů stále se zvětšující lidské populace, která má za vinu například nadměrný úbytek přírodních zdrojů, devastaci přírodního prostředí či téměř až systematické ničení ekosystémů. Proti tomu všemu by měla „bojovat“ environmentální výchova, jež má pomáhat k osvětě a trvale udržitelnému rozvoji.¹²⁶

Podle RVP pro gymnázia je dnes potřeba komplexnějšího vysvětlení environmentálních problémů. Toto průřezové téma se běžně zařazuje do přírodovědných i společenských předmětů. Bývá začleňováno do biologie, zeměpisu, chemie, fyziky, dějepisu či ZSV. Environmentální výchova by se měla do jednotlivých předmětů spíše systematicky integrovat, tedy nevydělovat pouze do jednoho předmětu. Tímto začleněním do více oborů pak u žáků dochází k náhledu na tuto problematiku z více úhlů. Environmentální výchova není charakterizována běžných výčetem učiva, jež mají učitelé

¹²⁴ ČINČERA, Jan. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669, s. 21.

¹²⁵ *Tamtéž*, s. 21–22.

¹²⁶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 75.

žákům předávat. Je totiž formulovaná pomocí problémových otázek. Tyto otázky pak v sobě zahrnují řadu dalších dílčích problémů, jež může učitel s žáky během environmentálně zaměřených hodin řešit.¹²⁷

Podobně jako u multikulturní výchovy je zde kladen důraz na prostředí školy. U multikulturní výchovy byl požadavek na tolerantní atmosféru školy a jejich zaměstnanců, kteří ke svým studentům přistupují s nezaujatým stanoviskem a jednájí otevřeně. Zde je potřeba po aplikování environmentálně nakloněné atmosféry školy. Škola by tedy sama měla postupně ekologizovat své prostředí (např. aktivní třídění odpadu či využívání ekologičtějších prostředků vytápění). Současně se i očekává aktivní přístup školy k chodu a problémům místní obce nebo spolupráce s různými partnery, jež jsou mimo školu. Tato spolupráce může fungovat zapojením školy do ekologických aktivit obce, uklízením přírody žáky v rámci projektových dnů atd.¹²⁸

Environmentální výchova má žákům pomáhat v oblasti postojů a hodnot tím, že jim ukáže, že mohou efektivně zacházet s přírodními zdroji bez trvalé devastace přírody. Učí je vážit si neponičeného přírodního prostředí či smýšlet o svém vztahu k místu, ve kterém žijí. Oblast znalostní a dovednostní environmentální výchovy má žákům pomoci pochopit, že přírodní systém je křehký. Pokud se naruší jen jedna složka jeho systému, tak může dojít k jeho úplnému zničení. Ukazuje také, jak funguje propojení ekologických, sociálních a ekonomických problémů. Žáci se rovněž díky tomuto průřezovému tématu učí hledat příčiny environmentálních problémů. Přemýšlejí také o jejich možných následcích. Environmentální výchova žákům umožňuje nahlédnout, jak může znečištěné prostředí ovlivnit jejich zdraví. Ukazuje též, jaké jsou možnosti ochrany přírody, a co sami mohou udělat. Žáci by si také díky environmentální výchově měli získat návyky pro jejich běžné fungování, jež nebudou naši planetu příliš zatěžovat a napomohou ke zlepšení stávajícího stavu.¹²⁹

4.4 Tematické okruhy environmentální výchovy

Environmentální výchova je stejně jako multikulturní výchova rozdělena do třech tematických okruhů. Všechny okruhy mají látku charakterizovanou pomocí

¹²⁷ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 75.

¹²⁸ Tamtéž, s. 75.

¹²⁹ Tamtéž.

problémových otázek. První z nich je pojmenován Problematika vztahů organismů a prostředí. Žáci jsou v rámci tohoto okruhu seznamováni s fungováním toku energie nebo látek biosférou a ekosystému. Současně se zabývají tím, jaký vliv má prostředí na organismy a také popisem například vlastností a vztahů dnešní populace.¹³⁰

Druhý tematický okruh s názvem Člověk a životní prostředí se zaměřuje na problematiku přímého vlivu a expanze lidské populace na životní prostředí. Dalším tématem jsou energetické a přírodní zdroje, jež člověk zužitkovává (řeší se záporné i kladné stránky těchto zdrojů). Vyučující se může věnovat i komparaci lidského vlivu na přírodu od nejstarších dob až po tu dnešní. V rámci běžných předmětů se také řeší, proč je voda nedostatkovým zdrojem, a jaké jsou důvody jejího znečišťování. Během hodin je možné řešit i dopad deficitu pitné vody působit naší populaci. Využívání půdy člověkem je dalším tématem, jež učitelé v rámci tohoto okruhu společně se žáky řeší. S většinou předcházejících problémů úzce souvisí problematika udržitelného rozvoje, která by v rámci environmentální výchovy rozhodně měla zaznít. Současně by se žáci měli zamýšlet nad prognózou budoucnosti. Měli by přitom vycházet ze současného způsobu zacházení s přírodním bohatstvím. Rovněž by se měli zamýšlet nad tím, co sami mohou udělat pro zlepšení ekologických problémů.¹³¹

Třetí okruh environmentální výchovy se nazývá Životní prostředí regionu a České republiky. Toto téma by mohlo tedy být pro některé žáky více srozumitelné a přitažlivé. Žáci v rámci tohoto okruhu budou seznamováni s problémy životního prostředí České republiky i regionu, v němž žijí. Řeší se zde i vývoj a současnost ochrany naší krajiny a přírody. Žáci pomocí rozličných metod poznávají instituce, jež se zabývají environmentálními problémy ČR. Učitel také žákům předkládá nejdůležitější legislativní ustanovení, jež byla ve vztahu k životnímu prostředí vydána. Žáci mohou současně pozorovat, jakým způsobem tato opatření usměrňuje EU.¹³²

Environmentální výchova má pomáhat i k budování sounáležitosti žáků k místu, kde žijí. Žáci po environmentálně zaměřených aktivitách a hodinách nemají získat pocit, že jejich jednání nemůže nic změnit, a o všem rozhodují jiní lidé. Cílem je totiž přesný opak. Díky přijetí vlivu svých rozhodnutí se zvyšuje osobní zodpovědnost žáků. Stejně

¹³⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: < <http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 76.

¹³¹ Tamtéž.

¹³² Tamtéž.

jako multikulturní výchova toto průřezové téma pomáhá i k rozvoji kooperativních dovedností žáků.¹³³

Způsobů, jakým je možné environmentální výchovu realizovat je celá řada. Může jít o integraci tohoto průřezového tématu do vyučovacích předmětů biologie, výtvarné výchovy, ... Školy mohou naplňovat cíle environmentální výchovy i zformováním nového předmětu, jenž může zahrnovat i jiná průřezová témata, ale není to nutné. Toto průřezové téma může být realizováno také formou projektů, jež mohou být různého rozsahu. Školy mohou uskutečňovat dlouhodobé i krátkodobé projekty určené pouze pro jednu třídu, ale i celou školu. Kombinace více způsobů realizace je však samozřejmě možná.¹³⁴

Nejčastěji bývá environmentální výchova zařazována do přírodovědných předmětů. Podle Brtnové Čepičkové a Kroufka se však hodně tematických okruhů může propojovat i s méně běžnými vzdělávacími oblastmi, tedy i se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace.¹³⁵ Tato vzdělávací oblast je podle RVP realizována především pomocí výuky cizích jazyků a českého jazyka a literatury.¹³⁶ Některé aktivity v publikaci *Environmentální výchovy pro ZŠ a SŠ – Tři kroky k aktivnímu vyučování* autoři orientují i pro český jazyk a literaturu. Většinou se jedná o aktivity, během nichž žáci pracují s textem.¹³⁷

Autorky Šebešová a Šimonová poukazují na existenci pozitivních dopadů environmentální výchovy. Toto průřezové téma podle nich opravdu pomáhá k výchově ekologicky zodpovědně jednajících lidí. Existenci vědomě ekologicky jednajících občanů prý pomůže získání komplexních environmentálních znalostí, dovedností a postojů. Ty pak povedou i k tomu, že žák při běžném nákupu potravin začne přemýšlet nad dopadem

¹³³ PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. 2011 [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf>, s. 42–43.

¹³⁴ BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a Roman KROUFEK. *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-826-1, s. 20.

¹³⁵ Tamtéž, s. 34.

¹³⁶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>, s. 11–12.

¹³⁷ ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6, s. 34–37.

svého nákupu na životní prostředí. Někteří žáci také mohou chtít z vlastní iniciativy vysazovat stromy v místě jejich bydliště.¹³⁸

4.5 Zastoupení environmentální výchovy v ŠVP

Pro lepší porovnání environmentální výchovy s multikulturní výchovou vycházím v této kapitole ze stejných ŠVP jako v kapitole 2.5 Zastoupení multikulturní výchovy v ŠVP. Pracuji tedy s ŠVP Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program, Lepařova gymnázia, Gymnázia ve Dvoře Králové a školní vzdělávací program gymnaziálního oboru Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice. Environmentální výchova se do českého jazyka běžně nezařazuje, proto ani v jednom ŠVP nemusí být integrována.

Gymnázium ve Dvoře Králové zařazuje environmentální výchovu především do biologie. Dále pak do cizích jazyků, zeměpisu, fyziky, dějepisu nebo chemie. Předmět český jazyk a literatura však průřezové téma environmentální výchova ani do jednoho ročníku podle ŠVP neintegruje.¹³⁹

Čtyřletý obor Gymnázia Turnov integruje environmentální výchovu do biologie, fyziky, chemie, výtvarné a hudební výchovy. Dále pak do německého, španělského a francouzského jazyka, ZSV a také do ČJ. Tematický okruh Problematika vztahů organismů a prostředí není do českého jazyka začleňován ani v jednom ročníku. Druhý tematický okruh Člověk a životní prostředí je na tomto gymnáziu v ČJ realizován pouze ve třetím ročníku. Největší zastoupení má třetí okruh Životní prostředí regionu a České republiky, jelikož se s ním žáci setkávají ve třetím a čtvrtém ročníku.¹⁴⁰

Na Lepařovu gymnáziu v Jičíně je environmentální výchova začleňována v rámci vyššího stupně do fyziky, chemie, biologie, zeměpisu, výtvarné a tělesné výchovy. Dále

¹³⁸ ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6, s. 7.

¹³⁹ Školní vzdělávací program Gymnázia Dvůr Králové nad Labem pro nižší stupeň šestiletého gymnázia a školní vzdělávací program pro vyšší stupeň šestiletého gymnázia a čtyřleté gymnázium. [online] Gymnázium Dvůr Králové nad Labem, nám. Odboje 340, příspěvková organizace, 2018. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <https://www.gym-dk.cz/wp-content/uploads/2018/07/svp_20180901.pdf>, s. 16.

¹⁴⁰ Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program. [online] Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_c_tyrylete.pdf>, s. 15.

pak do anglického, německého, francouzského a ruského jazyka, ZSV a rovněž do předmětu informatika a výpočetní technika. Do ČJ však toto průřezové téma podle ŠVP integrováno není ani v jednom ročníku.¹⁴¹

Gymnaziální obor Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice environmentální výchovu integruje do většiny předmětů jako předchozí dvě gymnázia. Realizuje se v rámci biologie, fyziky, chemie, dějepisu, výtvarné výchovy nebo anglického, německého a ruského jazyka. V českém jazyce a literatuře však podle ŠVP ani jeden tematický okruh environmentální výchovy zastoupen není.¹⁴²

Český jazyk a literatura není předmět, který by byl pro realizaci tohoto průřezového předmětu přímo určen. Proto nejsem příliš překvapená, že ve třech ze čtyřech sledovaných ŠVP není environmentální výchova v ČJ integrovaná. Její realizace v rámci českého jazyka a literatury je tedy oproti multikulturní výchově podstatně omezenější. Gymnázium ve Dvoře Králové, gymnaziální obor Zemědělské akademie a Gymnázia Hořice i o Lepařovo gymnázium však environmentální výchově věnují prostor v jiných předmětech. Nejčastěji je toto průřezové téma integrováno do biologie. Gymnázium Turnov jako jediné environmentální výchovu do českého jazyka a literatury zařazuje. Jsou zde realizovány hned dva tematické okruhy (Člověk a životní prostředí; Životní prostředí regionu a České republiky). Obecně tedy mohu konstatovat, že je toto průřezové téma během hodin českého jazyka realizováno jen výjimečně.

Tato kapitola se analogicky ke kapitole o multikulturní výchově věnovala kořenům environmentalismu. Zaměřila jsem se také na diferenci environmentalismu a ekologie. Prostor jsem také věnovala směrům, z nichž současná environmentální výchova těží. Jedna kapitola opět, jako v případě multikulturní výchovy, popisovala zastoupení v RVP a ŠVP. Pro lepší komparaci jsem vycházela ze stejných ŠVP.

¹⁴¹ Školní vzdělávací program Lepařova gymnázia Jičín. Lepařovo gymnázium Jičín, Jiráskova 30 [online] 2017. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <<https://gymjc.cz/wp-content/uploads/2019/10/%C5%A0VP-platnost-z%C3%A1%C5%99%C3%AD-17-%E2%80%93-posledn%C3%AD-verze.docx>>, s. 18.

¹⁴² Školní vzdělávací program Gymnázium VG. Zemědělská akademie a Gymnázium Hořice [online] 2009. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <www.zemedelska-akademie.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C5%A0koln%C3%AD-vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD-program-osmilet%C3%A9-gymn%C3%A1zium-V-VIII.doc>, s. 15.

5. Principy dosahování environmentální výchovy

Tato kapitola se věnuje principům, jež pomáhají k dosahování cílů environmentální výchovy. Mnoho metod je stejná jako u multikulturní výchovy (např. třífázový model učení, metody kritického myšlení, aktivizační metody či kooperace). Realizace environmentální výchovy podle mě více závisí na výběrů témat, kterým se chce učitel během hodin věnovat. Jedním z dnešních hlavních cílů je rozvoj environmentální senzitivity a vlastní iniciativy žáků. Každý tematický okruh tohoto průřezového tématu má i přes svou propojenost totiž trochu jiné zaměření, což vyžaduje i trochu jiné metody (viz. kapitola 4.2 Tematické okruhy environmentální výchovy).

Tematický okruh Problematika vztahů organismů a prostředí může být naplňován laboratorními či terénními formami výuky. Žáci mohou jít na procházku do přírody či na exkurzi do místní čističky odpadních vod. Tento tematický okruh se soustředí na přírodní zákonitosti. Výukové metody by však měli reagovat na každodenní život žáků, a tedy i jejich názory. Z tohoto předpokladu vycházejí i aktivity multikulturní výchovy (viz. kapitola 3.4 Multikulturní znalosti a dovednosti žáků).¹⁴³

V *Metodické podpoře pro výuku průřezových témat v gymnáziích* je tematický okruh Člověk a životní prostředí považován za klíčový pro rozvoj senzitivity. Pomáhá totiž zvyšovat citlivost, empatii a vztah žáků k celému přírodnímu prostředí, zvláště ke zvířatům a rostlinám. Podle této příručky však mají učitelé pouze omezené prostředky na zvyšování této senzitivity. To neznamená, že se o její rozvoj nemají snažit. Zvyšování senzitivity vůči přírodnímu prostředí pak podle ní má napomoci spolupráce s organizacemi, jež se soustředí na organizování pobytů v přírodě. Existují totiž centra, která přímo nabízejí environmentálně zaměřené programy. Doporučuje se také zajištění častého pobytu žáků v přírodě. To může být u gymnaziálního vzdělávání podle mého názoru problém. Napomáhá prý i environmentálně zaměřená četba nebo filmy. Žáci by tedy měli být s přírodou, v co nejužším kontaktu.¹⁴⁴

Ten samý tematický okruh hraje velkou roli pro rozvíjení tématu environmentálních problémů a konfliktů. Podle téže příručky je možné řešit s žáky tuto

¹⁴³ PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. 2011 [cit. 2020-02-07]. Dostupné na <WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf>, s. 38–39.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 38.

problematiku teprve až po zvládnutí určité míry senzitivity a porozumění ekologickým principům, alespoň na základní úrovni. Toto porozumění by se však mělo odehrávat již na základní škole. Gymnázia totiž mají tyto poznatky pouze více rozšiřovat. Žák má v první řadě o problémech environmentálního charakteru sám uvažovat a učit se je analyzovat. Podle této příručky je vhodné využívat metody založené na práci s textem, internetem a filmem. Dále pak simulační metody či práci žáků v terénu.¹⁴⁵

Propojení tohoto tematické okruhu s okruhem Životního prostředí regionu a České republiky je možné díky orientaci učitele na rozvoj aktivity žáků. Tyto akční strategie mají na gymnáziích následovat po analyzování nějakého problému environmentálního charakteru. Žáci mají sami usilovat o nápravu těchto problémů. Učitel tedy žáky nesmí k ničemu tlačit, protože by to považovali za manipulaci. Tato iniciativa žáků pak může probíhat například tím, že se naučí posuzovat ekologické dopady jednotlivých výrobků či psát dopis na úřad. Vyučující by měl usilovat též o to, aby žáci měli pocit, že svou vlastní činností mohou hodně věcí ovlivnit.¹⁴⁶

5.1 Aktivní způsob výuky a kooperace

Pro dosahování environmentální výchovy je jako v případě multikulturní výchovy vysoce efektivní třífázový model učení E-U-R a metody kritického myšlení (viz. kapitola 3.4 Třífázový model učení E-U-R a Program kritického myšlení). Tento přístup doporučují i Petra Šebešová a Petra Šimonová v knize *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Na tomto modelu evokace, uvědomění si významu a závěrečné reflexe je postavena většina environmentálních aktivit. Pro kvalitní dosahování cílů tohoto průřezového tématu pro fázi evokaci či reflexe doporučují například myšlenkovou mapu (viz. kapitola 3.4 Třífázový model učení E-U-R a Program kritického myšlení), volné psaní nebo metodu kmenů a kořenů (viz. kapitola 3.1 Skupinová práce a kooperace). Metodu volného psaní nyní popíši, ostatním metodám jsem se již předtím věnovala.

¹⁴⁵ PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. 2011 [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: <WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_-gymnazia.pdf>, s. 39–40.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 41.

Během metody volného psaní učitel určí přesný časový limit, ve kterém žáci v souvislých větách zapisují tok svých myšlenek na téma, jež učitel zadal. Píší rukou, nikoliv na počítači. To je pro tuto metodu důležité. Text, který studenti tvoří, musí vznikat plynule. Žáci své myšlenky zapisují bez zastavování, kontroly gramatiky či stylistiky. Text, co žáci vytvoří je naprosto soukromé. Učitel nesmí vyžadovat čtení před celou třídu nebo jeho odevzdávání.¹⁴⁷

Pro druhou fázi učení, během níž jsou žáci seznamováni s novými informacemi, mohou učitelé využít výkladu, videa či pokusu. Více jsem o této fázi psala v kapitole 3.4 s názvem Třífázový model učení E–U–R a Program kritického myšlení. Efektivními metodami pro příjem environmentálních poznatků v rámci druhé fáze E-U-R může být V–CH–D nebo Skládankové učení.¹⁴⁸

V–CH–D je metodou, jež napomáhá k lepšímu uspořádání poznámek žáků. Současně umožňuje pozorovat vývoj jejich znalostí o probíraném tématu. Tato metoda pracuje s tabulkou či pouze papírem rozděleným do třech sloupců. Zkratka V–CH–D znamená Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se. Učitel na začátku aktivity žáky vyzve, aby přemýšleli o svých znalostech. Tyto informace se zapisují do sloupečku Vím. Zřejmě se při vzpomínání žáků objeví nějaké pochybnosti a otázky. Tyto myšlenky se zaznamenávají do sloupečku Chci vědět. Poté následuje práce s textem, který se tématu týká. Žáci v něm zkusí nalézt odpovědi na své otázky. V případě, že žáci našli odpovědi na otázky z předchozího sloupce, zapíšou je do sloupce Dozvěděl jsem se. Mohou se zde přidávat i poznámky, na něž se žáci předtím neptali.¹⁴⁹

Skládankové učení neboli Jigsaw je jednou z metod, jež současně využívá kooperaci, práci s textem a diskusi. Jigsaw totiž v překladu znamená puzzle nebo skládku. Učivo je zde rozděleno do několika kusů. Žáci jsou opět rozděleni do skupin. Počet skupin odpovídá počtu „rozkouskovaného“ učiva. Díky tomu se učivo postupně skládá a nabaluje. Teprve v závěru aktivity žáci získávají novou komplexní informaci. Stejně jako v metodě kmenů a kořenů zde však nejprve funguje kmenová skupina. V ní jsou určeny dílčí úkoly, jež má skupina plnit. Z kmenových skupin pak žáci odcházejí do

¹⁴⁷ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7, s. 84.

¹⁴⁸ ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013, 222 s. ISBN 978-80-262-0503-6, s. 15–20.

¹⁴⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 249.

expertních skupin, kde jsou řešení kmenových skupin porovnávána. Všichni členové expertních skupin přitom musí tématu dostatečně rozumět. Tento předpoklad je nutný k návratu „expertů“ do domovských skupin, kde žáci učí ostatní. Informace, které žáci získali v expertních skupinách, mohou být užitečné pro řešení úkolu domovské skupiny.¹⁵⁰

Využívání metod kritického myšlení a třífázového modelu učení úzce souvisí i s kooperací (viz. kapitola 3.1 Skupinová práce a kooperace) a aktivizačními metodami (viz. kapitola 3.2 Aktivizační metody) Aktivizační metody, jež současně fungují na spolupráci žáků jsou např. skládkové učení nebo myšlenková mapa. Pastorová o využívání těchto dvou principů pro environmentální výchovu přímo píše: „*Schopnost žáka spolupracovat s ostatními a budovat s nimi přátelské a kooperativní klima ve třídě je předpokladem pro práci s aktivními formami výuky environmentální výchovy.*“¹⁵¹ Současně také říká, že pro efektivní realizaci tohoto průřezového tématu je nutné vzít v úvahu i současný stav třídního klimatu, což však platilo i pro multikulturní výchovu. Pokud žáci pro tento typ výuky nebudou „naladěni“, tak nebudou aktivity vyžadující aktivní spolupráci dostatečně fungovat. Aktivizační metody, během nichž mohou žáci spolupracovat, jsou tedy důležité i pro environmentální výchovu.

5.1.1 Prožitek žáků

Environmentální výchova svým způsobem naplňování cílů na přímý prožitek žáků. Prožitek totiž může napomoci k postupné změně jejich zakořeněných názorů. Tuto schopnost tradiční způsob výuky spíše postrádá. „Prožitkovost“ je možné dosáhnout využíváním aktivizačních metod. Jedná se přitom především o simulační či dramatizační metody. Přímou participací žáků na řešení nějakého problému v místní komunitě můžeme tohoto cíle dosáhnout také. Prožitek a jeho vliv na multikulturní výchovu jsem popisovala v kapitole 3.6 Zážitek a příběh.

¹⁵⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 329.

¹⁵¹ PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. 2011 [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: <WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_-gymnazia.pdf>, s. 43.

Multikulturní výchova nepředpokládá, že po prožití určitých aktivit budou žáci aktivně jednat. Jejím cílem je totiž spíše otevřené a tolerantní nastavení mysli. U environmentální výchovy je však potřeba aktivního přístupu žáků, který bude vycházet z jejich vlastní iniciativy. Multikulturní výchova se běžně na školách nevyučuje návštěvami v integračních centrech či vyčleněných komunitách. Environmentální výchova však návštěvu přírodního prostředí, a tedy i blízký kontakt žáků s ním předpokládá.

5.1.2 Úroveň znalostí žáků

Myslím si, že je stejně jako u multikulturní výchovy důležité zaměřit se na úroveň znalostí žáků (viz. kapitola 3.5 Úroveň znalostí a dovedností žáků). Učitel by při přípravě na projekt či environmentálně zaměřenou hodinu měl vycházet ze svých pozorování třídy. Ta mu pomohou nastavit náročnost témat, kterými se budou společně zabývat. Sami žáci samozřejmě mohou téma vymyslet a realizovat. Během realizace environmentálních aktivit by však měl učitel stav znalostí žáků průběžně zjišťovat. V případě dotazů musí též přiměřeně reagovat. Detailní povědomí o environmentálních zákonitostech a současných problémech světa, ale podle mého názoru není hlavním cílem. Myslím si, že stejně jako u multikulturní výchovy je velmi důležitá i motivace žáků.

5.2 Pestré aktivity školy

Ekologický přístup nejen základních škol by měl být předpokladem pro úspěšnější naplňování cílů environmentální výchovy. Adolescenti jsou totiž na přetvářku více citliví. Jestliže se tedy během environmentálně zaměřených hodin bude učitel snažit propagovat nutnost třídění odpadu, ale na chodbách školy nebudou koše na tříděný odpad k dispozici, bude to pro většinu žáků minimálně k zamyšlení. Třídění odpadu však není jediný způsob, jak nenásilně realizovat environmentální výchovu.

Školy mohou žáky nechat pracovat s přírodními materiálem. Další možností jsou i pobyty venku mimo učebnu. Žáci mohou jít na procházku nebo něco zkoumat do terénu. V publikaci *Environmentální výchova z pohledu učitelů* autoři zjistili, že školy více se soustředící na environmentální výchovu častěji spolupracují se středisky ekologické

výchovy, muzei, knihovnami či galeriemi.¹⁵² Tyto školy jsou tedy sami o sobě velmi aktivní a netýká se to pouze environmentální výchovy. Autoři současně zjistili, že environmentální výchova souvisí i s vedením školy. Aktivnější školy také do jejího běhu zapojují více i rodiče. Pokud se škola od místní komunity izoluje, nebývá tato průřezové téma příliš rozvíjeno. Environmentální výchova má cílit i na posilování kladného vztahu k místu, kde žáci bydlí. To však není možné, pokud se škola v místní komunitě lidí nezapojuje. Efektivní zapojení žáků do běhu obce může výrazně zlepšit jejich ekologické cítění. Podle autorů se dnes na většině škol odehrává alespoň jeden environmentálně zaměřený projekt. Učitelé však raději volí čištění lesa, než aby se snažili společně se žáky, obec učit, že odpadky se do lesa házet nesmí. Sběr odpadků může podle autorů v žácích vyvolat přesně opačný účinek, tedy je od ekologických aktivit odradit. Motivací by podle nich mohlo být uspořádání nějaké informační kampaně v místní obci. Žáci by také mohli podat žádost o přísnější a častější kontrolování stavu místního životního prostředí. I přes pozitivní přístup vedení má však většina učitelů pocit, že je toto průřezové téma pro žáky spíše nadbytečné a oddaluje je tak od pravého učení.¹⁵³

Pro efektivní realizaci environmentální výchovy je tedy velmi důležitý vztah školy k této problematice. To, jak moc chce spolupracovat s obcí, rodiči či environmentálně zaměřenými organizacemi. Stěžejní je též ochota účastnit se různých projektů. Neméně důležitý je však stav nastavení mysli samotných učitelů. Pokud si učitelé a vedení školy nemyslí, že je tato problematika důležitá, odrazí se to i v jejich přístupu. Jedná se tedy o stejný problém jako u multikulturní výchovy.

5. 3. 1 Aktivita žáků

Od roku 2018 dochází k celosvětovému rozvoji hnutí dětí a mládeže na ochranu klimatu a naší planety. Žáci pouze nestávkují, ale pořádají i různé vzdělávací akce či diskuse. Sami se aktivně staví do pozice bojovníků za udržitelný rozvoj, což je jedním z předních cílů environmentální výchovy. V naší republice je tomu zrovna tak. Vědecká rada Akademie věd ČR uskutečnila několik setkání se žáky, v nichž diskutovali

¹⁵² ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1, s. 147.

¹⁵³ Tamtéž, s. 135–157.

o současné situaci.¹⁵⁴ V roce 2019 pak Ministerstvo životního prostředí uspořádalo soutěž Zacíleno na udržitelný rozvoj! Žáci v ní mohli vyjádřit názor na cíle udržitelného rozvoje, a co sami vnímají jako nejvíce důležité téma. Současně mohli přijít i s nápady pro trvale udržitelný rozvoj. Do této soutěže se mohli zapojovat žáci základních, středních a uměleckých škol či organizace volnočasových aktivit žáků.¹⁵⁵

Tyto dvě akce jsou příkladem, jak mohou učitelé dnes více zapojovat a inspirovat žáky k aktivnímu přístupu vůči naší přírodě. Podle Dlouhé a Dlouhého je však reálná potřeba po tom, aby učitelé byli na práci s takto zapálenými studenty proškoleni. Dnes nějaké školy spontánně pořádají různé přednášky a diskuse s hosty, jež aktivní studenty mohou motivovat.¹⁵⁶ Učitelé tedy mohou bez velkého úsilí žáky k environmentálnímu jednání motivovat často mnohem efektivněji, než účastí na ekologických olympiádách a povinnými úklidy odpadků v místním lese. Žáci na střední škole již mohou ze své vlastní iniciativy ve škole založit tzv. semínkovnu. Semínkovna pomáhá ke svobodnému sdílení a šíření osiva. Současně také podporuje přírodní zahradničení. Semena mohou být uložena v košíčku nebo nějaké skřínce. Prostorově ani finančně tedy tato aktivita náročná není. Pytlíček se semeny je přístupný komukoliv, kdo o něj má zájem. Za semena se totiž neplatí. Semena nesmí být nijak mořena a musí pocházet z vlastního semenářství, tedy z geneticky neupravovaných rostlin.¹⁵⁷ Další možností je i uspořádání bazaru rostlin mezi žáky, ale i širokou veřejností. Žáci do školy přinesou rostliny, které sami pomocí řízků rozmnožili nebo vyseli.

5.4 Přírodní prvky školy

To, jak školy využívají své prostory, dává žákům mnohdy více, než dlouhá přednáška o nutnosti šetřit s vodou a omezovat chemické postřiky. Mnoho žáků dnes

¹⁵⁴ DLOUHÁ, J., & Dlouhý, J. (2019). Students and Scientists: How to provide dialogue about climate change. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-18]. Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.593/>>, s. 2–4.

¹⁵⁵ Ministerstvo životního prostředí spustilo soutěž Zacíleno na udržitelný rozvoj! *Ministerstvo životního prostředí*. 2019. [online] [cit. 2020-02-18]. Dostupné na WWW: <https://www.mzp.cz/cz/news_190416-ministerstvo-zivotniho-prostredi-spustilo-soutez-zacileno-na-udrzitelny-rozvoj>

¹⁵⁶ DLOUHÁ, J., & Dlouhý, J. (2019). Students and Scientists: How to provide dialogue about climate change. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-18]. Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.593/>>, s. 3.

¹⁵⁷ Co je to semínkovna? *Semínkovny.com* [online] [cit. 2020-02-20] Dostupné na WWW: <<https://seminkovny.com/>>.

nemá z různých důvodů představu, jak by mohli sami přírodu chránit. Sami žijí v bytě a mnohdy v okolí nemají žádnou zeleň. Rodiče je k nějakému ekologicky odpovědnějšímu jednání nevedou, protože možná sami ani nevědí jak. Proto je ekologizace školy dnes tak důležitá, protože žákům před vstupem do dospělého života ukazuje možnosti lepšího zacházení se zdroji. Přitom žáci zároveň vidí, že jejich životní potřeby nejsou nijak zvlášť omezeny a ekologičtější přístup k přírodě má naopak různé benefity.

Z výzkumu *Environmentální výchovy z pohledu učitelů* vyplynulo, že na velkém množství základních škol žáci nemohou během přestávek trávit čas venku. Toto omezení pak přímo určuje vybavenost školy. Jestliže škola nemá žádný pozemek, zahradu či přírodní učebnu, tak je pobyt jejich žáků venku již předem limitován. Přesto existují i školy, jež mají místa s bylinkami, květinami. Některé školy dokonce zřídily místa určená pro venkovní výuku. Podobné výsledky se pak ukázaly i pro kontakt žáků se zvířaty. Většina škol neumožňuje žákům tento kontakt, ale opět se najdou i výjimky.¹⁵⁸

Omezení školy v rámci vybavenosti pozemkem či zahradou souvisí i s tím, že se žáci nemohou aktivně podílet na jejich případné údržbě. Některé školy, jež venkovní prostory mají, ale pohyb mimo učebny stejně žákům zakazují. Rozhodujícím faktorem je prý strach o bezpečnost žáků. Aktivní péče žáků o venkovní prostory školy pak samozřejmě rozvíjí i jejich environmentální senzitivitu, protože někteří z nich se do přírody ve volném čase téměř nedostanou. Opět zde hraje velkou roli celkové klima školy a jeho „naladěnost“ pro environmentální aktivity.¹⁵⁹

V článku *Školní zahrady středních škol a jejich potenciál pro environmentální výchovu* jsem se dozvěděla, že výuka na školních zahradách má velmi dlouhou tradici. Za průkopníka učení v tomto prostoru je pak pokládán již J. A. Komenský. Úloha školních zahrad však byla různá. Mohla plnit pouze estetickou funkci, ale mohla sloužit i k výuce pěstitelství a k rozvíjení pracovních návyků žáků. Dnes je zdůrazňována především environmentální funkce školních zahrad. Školní zahrada může být ukázkou, jak lze dělat věci více ekologicky. Může se stát pro žáky inspirací, kterou budou chtít

¹⁵⁸ ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1, s. 40–53.

¹⁵⁹ Tamtéž.

realizovat i u nich doma. Školy se v současnosti prý snaží stále více vytvářet tzv. přírodní zahrady. Některé z nich často mají i certifikát ukázková přírodní zahrada.¹⁶⁰

V přírodních zahradách se nesmí používat rašelina, umělá hnojiva ani pesticidy. Péče o tuto zahradu musí být pouze přírodní. Hnojit je však možné např. kopřivovou nebo jitrocelovou jíchou. Typickými prvky, jež se využívají v přírodních zahradách jsou přírodní trávník plný různých druhů rostlin, kompost, živý plot z planých druhů rostlin či ovocné stromy. Majitel této zahrady se snaží i hospodařit i s dešťovou vodou, jež se může zachytávat do nádrží nebo jezírek. Pracuje se i se suchými a vlhkými místy na zahradě.¹⁶¹

Realizace školních zahrad na středních školách je dnes napříč všemi obory. Výuka se zde může odehrávat teoretická i praktická. Důležitý je hlavně kontakt žáků s přírodou. Žáci v práci na těchto zahradách používají různé pomůcky, se kterými by se v běžné učebně setkat nemohli. Přírodní zahrada může sloužit i k naplňování mimoškolních aktivit žáků. Některé odborně zaměřené školy mají v areálu školy i botanické zahrady či arboreta. Tyto specifické druhy zahrad se využívají především k odborné praxi žáků. Některá arboreta jsou často otevřená i pro širokou veřejnost či pro jiné školy.¹⁶²

Na zahradách středních škol se většinou nenachází vrbové stavby či pískoviště, jež bychom našli u škol základních nebo mateřských. Školy zde budují tzv. broukoviště, hmyzí hotel, květnatou louku, skleník, ovocný sad, bylinkovou spirálu, kompost či nějaký vodní biotop. Mnohdy mají i meteorologickou stanici, jež během výuky využívají. U rostlin, stromů a keřů jsou často popisky a informační tabule, na nichž se žáci mohou sami dočíst, k čemu daná věc slouží. Některé školy mají k dispozici i venkovní učebnu. Nejčastěji se jedná o nějaký altán nebo pergolu. Výpěstky, jež se na školních zahradách vyprodukovat mohou být využívány i během výuky (např. na školní pokusy). Výpěstky se však mohou také rozdělit mezi zaměstnance školy a žáky. Plody, zelenina či bylinky ze školních zahrad mohou být zpracovány i ve školních jídelnách.¹⁶³ Žáci díky tomu mají

¹⁶⁰ CHMELOVÁ, Štěpánka, Ryplová, R., Vácha, Z., Vaněčková, O., & Procházka, M. (2019). School gardens and their potential for environmental education. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.580>>, s. 2.

¹⁶¹ Jak vypadá přírodní zahrada. *Přírodní zahrada z.s.* [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<http://prirodnizahrada.eu/jak-vypada-prirodni-zahrada/>>

¹⁶² CHMELOVÁ, Štěpánka, Ryplová, R., Vácha, Z., Vaněčková, O., & Procházka, M. (2019). School gardens and their potential for environmental education. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.580>>, s. 2–4.

¹⁶³ Tamtéž, s. 6–9.

možnost doslova ochutnat plody svého snažení. Díky využívání kompostu pak zase vidí, jak nakládat s biologickým odpadem.

Školní zahrady současně mohou sloužit i pro odpočinek žáků nebo pro různé pohybové či sportovní aktivity. Na některých školních zahradách jsou pořádány i akce pro veřejnost. Školy zde organizují výstavy, trhy či víkendy otevřených zahrad. Víkendy otevřených zahrad pořádají školy, jež mají certifikát přírodní zahrada či ukázková přírodní zahrada. Díky tomuto prostoru je tedy možné přirozeně naplňovat cíl provázanosti s místní komunitou. Tyto významné benefity školních zahrad však sebou nesou finanční zátěž a provozní problémy, se kterými se školy musí potýkat.¹⁶⁴

Tato kapitola se taktéž jako v případě multikulturní výchovy věnovala principům, jakými mohou školy, ale i přímo učitelé environmentální výchovu realizovat. Díky aktivnímu přístupu k tomuto průřezovému tématu se velká část principů shodovala. Z těchto principů mohu zmínit využití aktivizačních metod, kooperaci či vědomou práci učitelů se znalostmi žáků. Dalšími principy, jež k efektivní integraci pomáhají jsou přírodní prvky školy a celková ekologizace jejího provozu. Školy také mohou spolupracovat s místní komunitou a organizacemi. Výuka tohoto průřezového tématu by měla být podle mého názoru především autentická. Pokud tedy učitelé chtějí, aby se žáci na environmentálně odpovědném chování podíleli, musí k tomu mít příležitost a motivaci. Učitelé i na SŠ mohou některé hodiny, jež to tematicky umožňují, přesunout do školních zahrad či do přírodních učeben.

¹⁶⁴ CHMELOVÁ, Štěpánka, Ryplová, R., Vácha, Z., Vaněčková, O., & Procházka, M. (2019). School gardens and their potential for environmental education. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.580>>, s. 11–12.

6. Průzkumné šetření

Východím tématem celého dotazníkového šetření je zmapování aktuálního stavu realizování multikulturní a environmentální výchovy v rámci hodin českého jazyka na střední škole. Tato dvě průřezová témata jsou podle RVP pro všechny školy povinná a musí je tedy realizovat. Během studia odborné literatury byla potvrzena moje domněnka, že současná pedagogická praxe spíše postrádá materiály, jež by byly zaměřeny na integraci těchto témat do ČJ nebo alespoň do obecně humanitních oborů SŠ. Současně jsem analyzovala také RVP a několik ŠVP. Z těchto dokumentů jsem zjistila, že se tato průřezová témata běžně integrují do vyučovacích předmětů.

Na tato zjištění pak tato práce reaguje dotazníkovým šetřením, jež zkoumá současný stav a způsob realizace těchto dvou průřezových témat z pohledu učitelů na SŠ. Adekvátní by bylo také uskutečnění dotazníkové šetření určené pro žáky SŠ, aby byl pohled na tuto problematiku komplexnější. Této slabiny jsem si vědoma. Toto šetření chce též zjistit důvody nerealizování environmentální a multikulturní výchovy v rámci výuky českého jazyka.

6.1 Metodologie

Metodou sběru dat je nestandardizovaný dotazník. Metoda dotazníku byla zvolena pro možnost získání většího množství respondentů a anonymitu, kterou tato metoda respondentům zaručuje.¹⁶⁵ Tato metoda vyhovuje charakteru šetření, které je zaměřeno na zjištění dat o respondentech, jejich postojích a názorech. Zároveň jsem si vědoma omezení, které tato metoda má. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce. Otázky jsou ve většině případů uzavřené, ale otázky týkající se názorů učitelů jsou otevřené. Šetření proběhlo v letech 2019–2020 v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Učitelé ČJ na SŠ byli kontaktováni pomocí třetích osob, e-mailem a osobním kontaktem. Celkem jsem získala 42 dotazníků. 2 dotazníky byly z šetření vyřazeny pro neúplné vyplnění. Při vyhodnocování tedy pracuji s 40 dotazníky. Během tvorby tohoto dotazníku jsem vycházela z hypotéz *H₁: Učitelé na SŠ nemají pro realizaci průřezových témat dostatek zdrojů*, *H₂: Multikulturní výchova učitelů českého jazyka a literatury na SŠ není realizována, přestože je podle RVP pro školy povinná a je zařazována do českého jazyka*

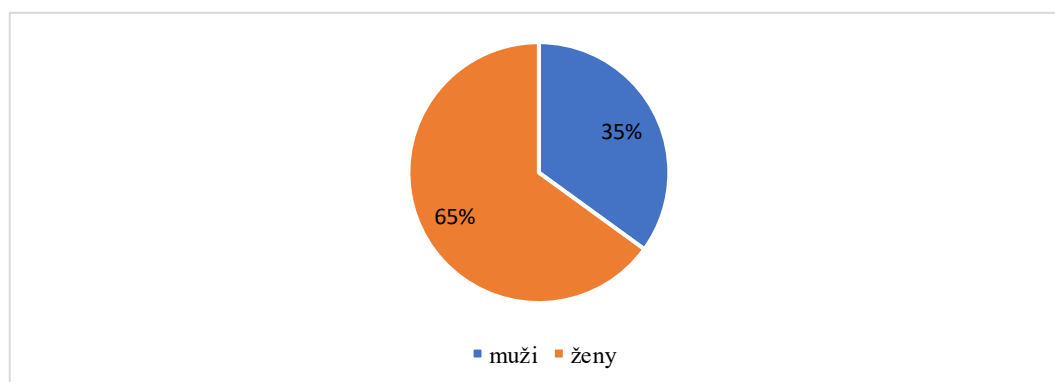
¹⁶⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3, s. 158–159.

a *H₃: Environmentální výchova je realizována učiteli na SŠ i v českém jazyce a literatuře.* Poslední hypotéza vychází z předpokladu, že environmentální výchovu učitelé začleňují primárně do přírodovědně a společenskovedně zaměřených předmětů, tedy například do biologie, chemie nebo ZSV. Celá tato práce však vychází z hypotézy, že ani jedno průřezové téma učitelé v ČJ na SŠ spíše nerealizují.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část respondentům objasňuje záměr dotazníkového šetření, informuje o autorovi dotazníku. Je zde i poděkování respondentům za vyplnění tohoto dotazníku. Druhou částí jsou otázky otevřené, polootevřené a uzavřené, na něž respondenti odpovídali i formou e-mailu. Na otázky tak bylo odpovídáno formou výběrů z nabídky. U některých otázek byla také možnost svou odpověď ještě rozšířit. Čtyři otázky byly otevřené a učitelé v nich tak mohly odpovídat naprosto volně. Výsledky z tohoto dotazníkového šetření byly vyhodnoceny pomocí metody ručního třídění, a část z nich zpracována do podoby grafů.

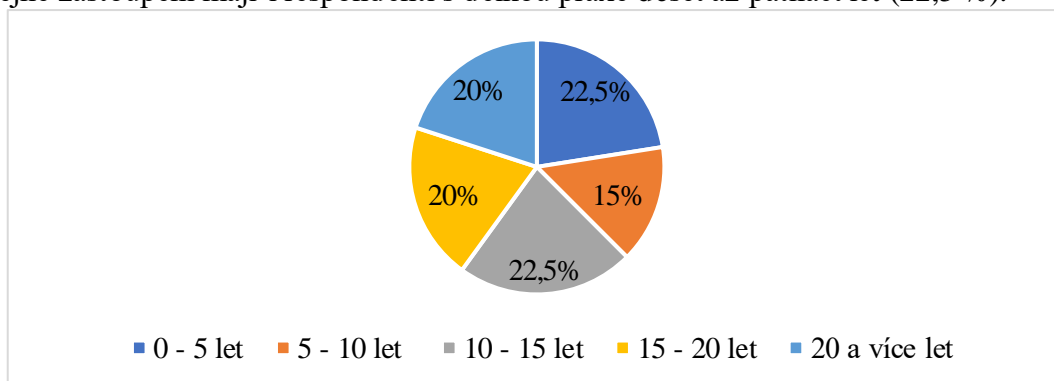
6.2 Základní údaje o respondentech

Úvodní část dotazníku zjišťovala základní údaje o respondentech: pohlaví, délku pedagogické praxe na SŠ a konkrétní typ SŠ, na němž respondent působí. Soubor respondentů se skládal z 26 žen (65 %) a 14 mužů (35 %). Vždy se jedná o pedagoga, který působí na SŠ a učí zde český jazyk a literaturu. Rovnoměrné zastoupení žen a mužů nebylo pro tuto práci zásadní. Mezi respondenty převažovaly ženy (viz. Graf 1). Genderově je tedy tento výzkumný vzorek nevyvážený.



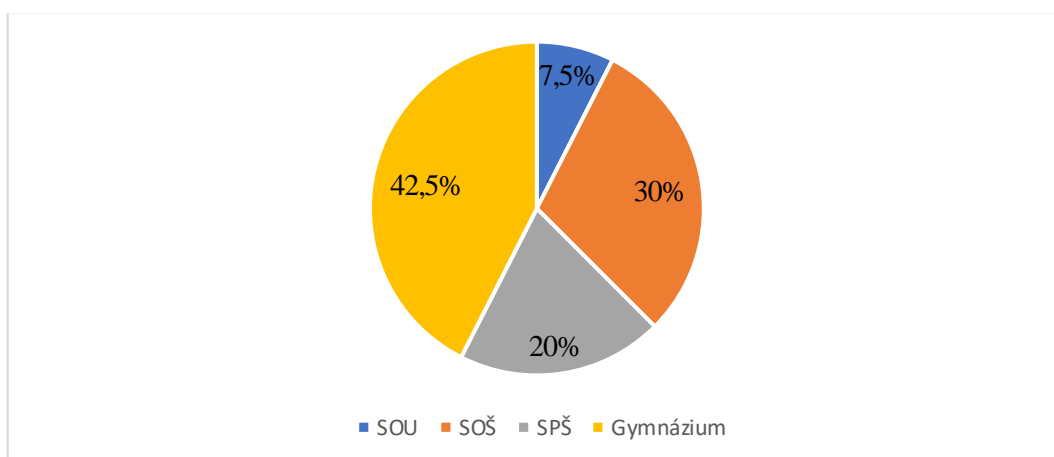
Graf 1: Pohlaví respondentů

Délka praxe respondentů na SŠ byla relativně vyrovnaná, přestože to nebyl záměr této práce (viz. Graf 2). Dotazník vyplnilo 9 učitelů (22,5 %), jejichž praxe je do pěti let a 6 učitelů (15 %), kteří na SŠ působí pět až deset let. Deset až patnáct let praxe na středních školách mělo 9 respondentů (22,5 %), patnáct až dvacet let zkušeností s touto výukou mělo 8 respondentů (20 %) a 8 učitelů (20 %) mělo pedagogickou praxi na SŠ více než 20 let. Největší skupinu tvoří respondenti s délkou praxe do pěti let (22,5 %). Stejně zastoupení mají i respondenti s délkou praxe deset až patnáct let (22,5 %).



Graf 2: Délka praxe respondentů

V rámci tohoto dotazníkového šetření jsem také zjišťovala, na jakém typu SŠ respondenti působí. Celkem 17 respondentů (42,5 %) vykonává svou pedagogickou praxi na gymnáziu. Na střední odborné škole vyučuje 12 respondentů (30 %), na střední průmyslové škole 8 respondentů (20 %) a na středním odborném učilišti působí pouze 3 respondenti (7,5 %). Jiné typy středních škol, na nichž by mohli respondenti vykonávat pedagogickou praxi (lyceum nebo konzervatoř), ale v průzkumu zastoupeny nejsou. Nejčastěji jsou zde zastoupeni respondenti s praxí na gymnáziu (viz. Graf 3).



Graf 3: Typy SŠ

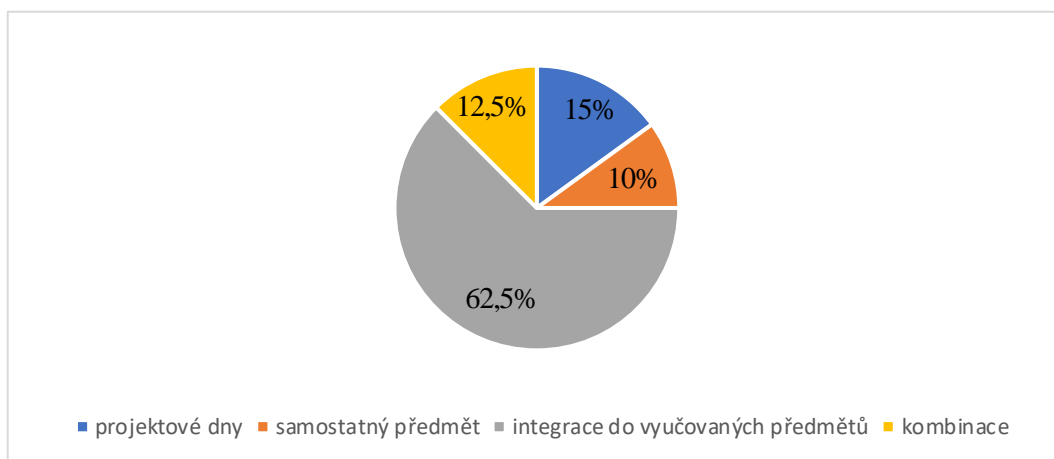
6.3 Realizace průřezových témat

Součástí dotazníkového šetření byly otázky, jež zjišťovali, jakým způsobem jsou na SŠ průřezová témata obecně realizována. Zároveň jsem se také snažila zjistit, zda mají učitelé k jejich realizaci dostatek podkladů. Dále pak, zda začleňují environmentální a multikulturní výchovy do hodin českého jazyka a literatury, přestože je tato práce vymezena pouze na oblast výuky českého jazyka. Současně jsem chtěla zjistit, jakým způsobem učitelé na SŠ environmentální a multikulturní výchova realizují. Zajímalo mě také, proč k jejich začleňování do hodin českého jazyka nedochází.

6.3.1 Vyhodnocení průzkumných otázek

Položka č. 3: *Výuka průřezový témat na vaší škole je:*

Jelikož školy mají hned několik možností, jakým způsobem mohou průřezová témata vyučovat, mohli respondenti vybírat z těchto možností: realizace pomocí projektových dnů, integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů a realizace pomocí samostatného vyučovacího předmětu. Zajímalo mě, jaký způsob je na SŠ nejběžnější, přestože jsem již sama analyzovala některé ŠVP ve vztahu k multikulturní a environmentální výchově.¹⁶⁶ Získané hodnoty zachycuje graf 4.



Graf 4: *Způsob realizace průřezových témat na SŠ*

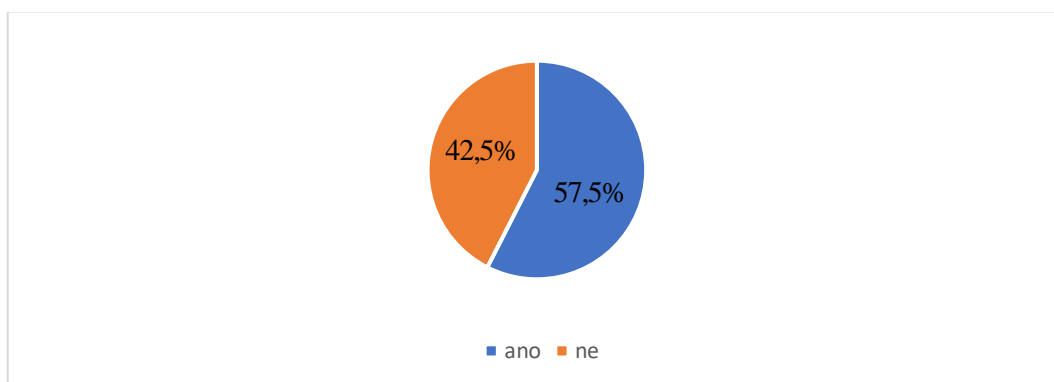
Z grafu 4 je patrné, že nejčastěji jsou průřezová témata začleňována do vyučovacích předmětů (62,5 %). Tato varianta získala 25 četností výskytu. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byl způsob realizace pomocí projektových dnů. Takto

¹⁶⁶ Této problematice jsem se věnovala v kapitolách 2.5 Zastoupení multikulturní výchovy v ŠVP a 4.5 Zastoupení environmentální výchovy v ŠVP.

odpovědělo celkem šest respondentů (15 %). Pět učitelů (12,5 %) pak zaškrtno více možností. Jednalo se však pouze o kombinaci realizace formou projektových dní a integrace do vyučovacích předmětů. Pouze čtyři respondenti (10 %) odpověděli, že jsou na jejich škole průřezová témata vyučována pomocí samostatného předmětu.

Položka č. 4: *Domníváte se, že máte k dispozici dostatek podkladů pro výuku průřezových témat?*

Tato otázka vycházela z mého předpokladu, že pro průřezová témata jsou dostupné materiály především pro základní školy. Učitelé se díky tomu tedy musí spoléhat především na svou kreativitu. Na tuto otázku mohli respondenti odpovídat pouze ano a ne.



Graf 5: Dostatek podkladů pro průřezová témata

Z grafu 5 je možné vyčíst, že můj předpoklad (H_1 : Učitelé na SŠ nemají pro realizaci průřezových témat dostatek zdrojů). Tato hypotéza však byla vyvrácena. Moje očekávání nedostatku materiálů pro výuku průřezových témat na SŠ bylo spíše nesprávné. Celkem 23 respondentů (57,5 %) totiž odpovědělo, že pro tuto výuku mají dostatek podkladů. Opačný názor však má 17 respondentů (42,5 %).

Položka č. 5: *Zařazujete nějak do svých hodin českého jazyka a literatury téma (případně i prvky) multikulturní výchovy?*

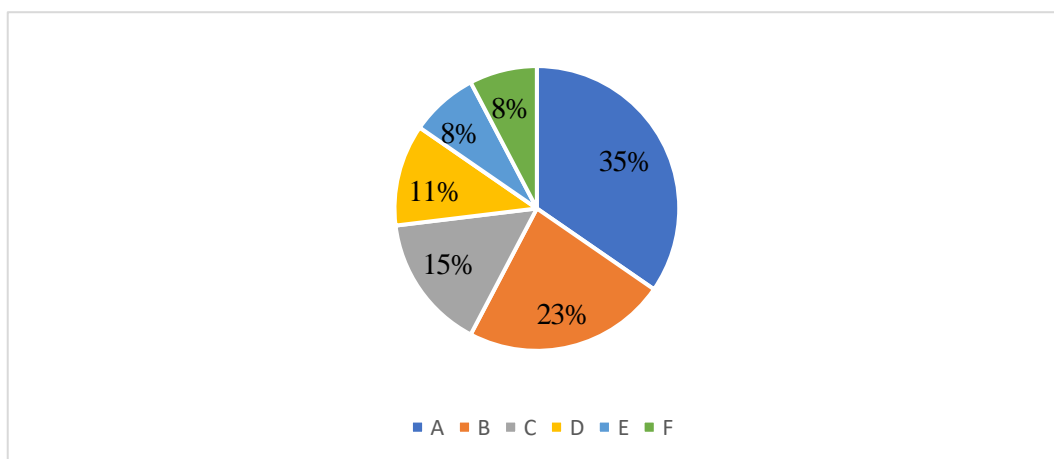
Tato položka společně vychází z mé hypotézy H_2 (Multikulturní výchova učiteli českého jazyka a literatury na SŠ není realizována, přestože je podle RVP pro školy povinná a je zařazována do českého jazyka). Z ŠVP jsem se totiž dozvěděla, že některé školy toto průřezové téma zařazují do všech ročníků, ale jiné zase téměř ne. Respondenti mohli vybírat ze dvou možností (ano a ne). Získané hodnoty zachycuje graf 6.



Graf 6: Realizace multikulturní výchovy v ČJ na SŠ

Z grafu 6 je patrné, že moje hypotéza se spíše nepotvrdila. 14 respondentů (35 %) totiž odpovědělo na tuto otázku negativně. 26 respondentů (65 %) naopak odpovědělo, že multikulturní výchovu v rámci českého jazyka a literatury realizují.

V návaznosti na předchozí otázku mě také zajímalo, jakým způsobem výuka multikulturní výchovy v ČJ probíhá. Dotazníkovou položku jsem proto formulovala v podobě otevřené otázky. Tato položka se týkala pouze respondentů, jež multikulturní výchovu do ČJ integrují. Na základě odpovědí respondentů jsem provedla dodatečnou kategorizaci odpovědí, jež se nejvíce opakovaly: A. kombinace více způsobů; B. interpretace literárních textů; C. sloh; D. literárně historický kontext; E. diskuze; F. audio a videoukázky. Zastoupení těchto kategorií ilustruje graf 7.

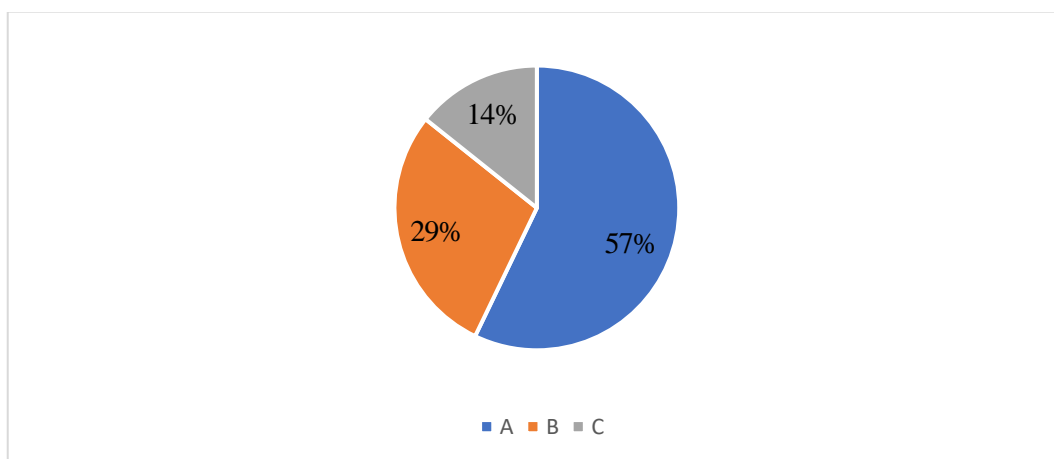


Graf 7: Formy realizace multikulturní výchovy v ČJ

Nejčastěji respondenti zmiňovali více možností. Často uváděli interpretaci literárních děl, diskusi, slohová cvičení a videa. Objevila se i forma prezentací, kterou však respondent blíže nespecifikoval. Mohlo by se jednat o referáty studentů, ale i o výklad učitele. Jeden respondent také uvedl diktát, který je zaměřený na toto téma. Více možností uvedlo celkem 9 respondentů (35 %). Druhým nejčastěji zastoupeným

způsobem byla interpretace literárních textu. Do této kategorie jsem zařadila i odpovědi učitelů, kteří pouze zmiňovali výběr literárních děl, jež jsou nějak multikulturně zaměřená. Tuto variantu uvedlo celkem 6 respondentů (23 %). Respondenti zmiňující sloh někdy psali i příklad útvaru. V odpovědích se opakoval publicistický styl a úvaha. V samostatných odpovědích se také objevovala diskuse, realizace multikulturní výchovy v rámci literárně historického kontextu a využívání audio a videoukázek.

Odpovědi respondentů nerealizující multikulturní výchovu jsem také rozdělila do několika kategorií: A. nedostatek času; B. realizace v jiném předmětu; C. nedostatek motivace. Rozdělení do kategorií zde nebyl problém, protože odpovědi respondentů se velmi shodovaly (viz. graf 8)



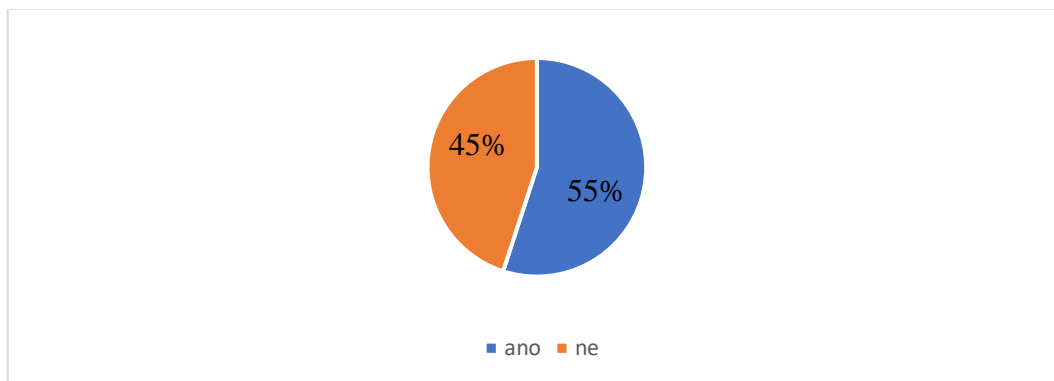
Graf 8: Důvody nerealizace multikulturní výchovy v ČJ

Učitelé jako nejčastější důvod nezačleňování multikulturní výchovy uváděli nedostatek času. Celkem tímto způsobem odpovědělo 8 respondentů (57 %). Druhou nejčastěji zastoupenou kategorií je realizace v jiném předmětu (29 %). Do ní jsem zařadila také odpovědi respondentů, kteří uváděli, že mají pro průřezová témata určený speciální předmět. Dva pedagogové (14 %) pak uvedli, že nemají pro realizaci multikulturní výchovy v hodinách českého jazyka a literatury motivaci.

Položka č. 7: Zařazujete nějak do svých hodin českého jazyka a literatury téma (případně i prvky) environmentální výchovy?

Tato položka je analogií k položce č. 5, přičemž má přinést odpověď na hypotézu H₃: Environmentální výchova je realizována učiteli na SŠ i v českém jazyce a literatuře. Hypotéza H₃ vychází z mého předpokladu, že středoškolské učitelé ČJ toto průřezové téma

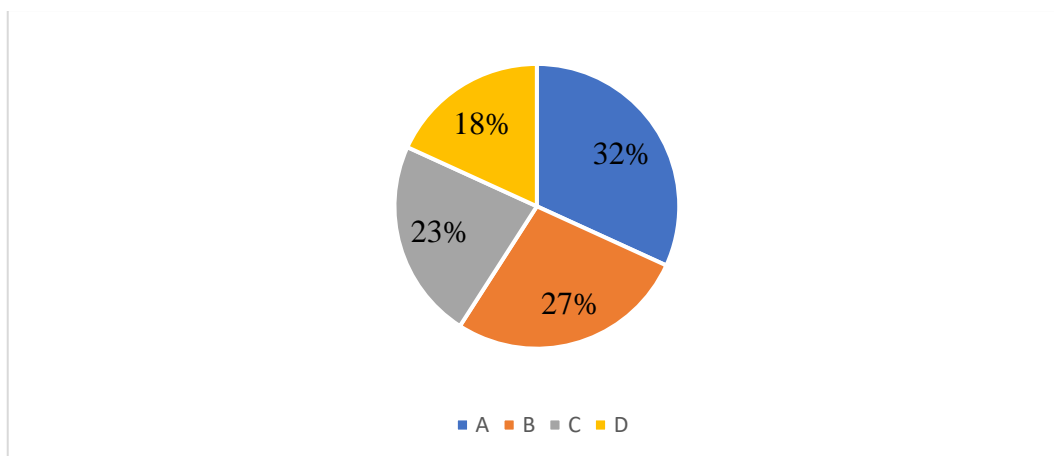
do českého jazyka ze své iniciativy zařazují, přestože to není běžné a předem očekávané. Environmentální výchova totiž bývá primárně integrována do přírodovědných předmětů či ZSV, což jsem zjistila i během analýzy několika vybraných ŠVP. Získané hodnoty jsou v grafu 9.



Graf 9: Realizace environmentální výchovy v ČJ na SŠ

Z grafu 9 je možné zjistit, že má hypotéza o integraci environmentální výchovy učiteli ČJ na SŠ byla potvrzena. 22 respondentů totiž (55 %) odpovědělo kladně. Tento výsledek znamená, že učitelé toto průřezové téma do ČJ cíleně integrují. 18 respondentů (45 %) na tuto otázku odpovědělo negativně. Získané hodnoty jsou mnohem více vyrovnané, než v případě položky č. 5. Na podobnou otázku položky č. 5 kladně odpovědělo celkem 65 % respondentů. Realizace multikulturní výchovy v ČJ na SŠ je tedy mezi učiteli více rozšířená.

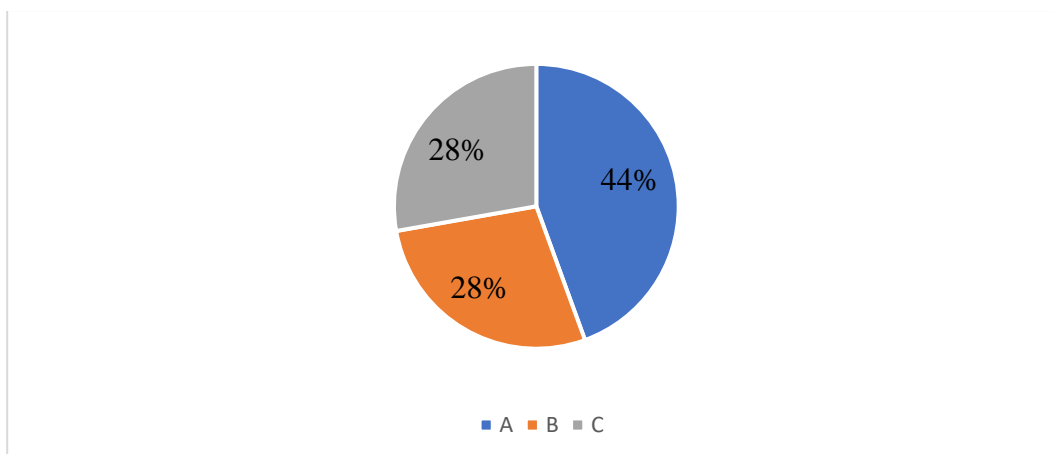
Konkrétní způsoby realizace, jež učitelé v dotaznících uváděli, jsem opět rozdělila do několika kategorií. Odpovědi respondentů se shodovaly více, než u způsobů realizace multikulturní výchovy (viz. graf 7). Odpovědi respondentů zastřešují celkem 4 kategorie: A. sloh; B. interpretace literárních textů; C. práce s autentickými texty; D. kombinace. Zastoupení jednotlivých způsobů realizace environmentální výchovy pak znázorňuje graf 10.



Graf 10: Formy realizace environmentální výchovy v ČJ

Nejčastěji respondenti uváděli různá slohová cvičení. Často se opakovala úvaha či reportáž. Tímto způsobem odpovědělo celkem 7 respondentů (32 %). Do této kategorie jsem mohla zařadit i opakující se práci s reálnými texty. Z důvodu vyšší četnosti odpovědí respondentů (celkem 5, tedy 23 %) jsem se však rozhodla vytvořit samostatnou kategorii. Učitelé často zmiňovali práci s environmentálně zaměřenými články, reportážemi či masmédií. Druhým nejčastěji uváděným způsobem začleňování byla stejně jako u multikulturní výchovy interpretace a četba environmentálně zaměřených děl, jež s tímto tématem souvisí. Tímto způsobem odpovědělo celkem 6 respondentů (27 %). Učitelé někdy uváděli i konkrétní díla (*Hastrman; Muž, který sázel stromy*). Respondenti však ve vztahu k environmentální výchově zmiňovali také žánry, jež jsou pro školní prostředí méně typické (sci-fi či fantasy literaturu). Celkem 4 respondenti (18 %) napsali několik způsobů realizace. Jeden respondent opět zmiňoval diktát.

Odpovědi respondentů, kteří multikulturní výchovu v ČJ nerealizují, jsem stejně jako v případě multikulturní rozdělna do kategorií: A. nedostatek času; B. realizace v jiném předmětu; C. nedostatek motivace. Rozdělení do těchto kategorií je naprosto stejné, protože odpovědi respondentů se výrazně nelišily (viz. graf 11).



Graf 11: Důvody nerealizace environmentální výchovy v ČJ

Z grafu 11 vyplývá, že nejčastěji zastoupenou odpovědí byl opět nedostatek času. Celkově tuto odpověď napsalo 8 respondentů (44 %). Stejně zastoupení s počtem 5 respondentů (28 %) mají kategorie B a C. Předpokládala jsem, že největší zastoupení bude mít jedna z těchto dvou kategorií. Myslela jsem si totiž, že se učitelé v rámci ČJ do environmentálně zaměřených aktivit nepouštějí kvůli náročnějšímu propojování témat s učivem. Z výsledků však vyplývá, že by zřejmě někteří učitelé toto průřezové téma do ČJ v případě vyšší hodinové dotace integrovali.

V rámci průzkumného šetření bylo zjištěno, že většina středoškolských učitelů českého jazyka a literatury multikulturní výchovu i environmentální výchovu do svých hodin integruje. Někteří tak činí i několika způsoby. Z metodického hlediska respondenti jako nejčastější způsoby realizace zmiňovali interpretaci literárních textů a psaní cvičných slohů. Opakovaně se však v odpovědích učitelů objevovala i diskuse či práce s autentickými texty. Učitelé, kteří tato průřezová témata do svých hodin nezařazují, pak jako nejčastější důvody nerealizace uváděli nedostatek času a integraci těchto průřezových témat do jiných předmětů. Má hlavní hypotéza týkající se nerealizace environmentální a multikulturní výchovy v ČJ na SŠ spíše nebyla potvrzena.

7. Návrhy aktivit

Aktivita č. 1: Barevná tečka

Doba trvání aktivity:	45 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	samolepky různých barev (tečky), psací potřeby
Cíl:	žák si uvědomuje, že vyřazení ze skupiny je vážný problém; žák se dokáže vcítit do vyloučeného člověka; žák na rozdělování do skupin s ostatními spolupracuje; žák vymýšlí příklady nonverbální komunikace

Tato aktivita je z velké části převzatá z publikace *Metodika multikulturní výchovy (Tečkovaná)*¹⁶⁷. Aktivitu Barevná tečka je možné použít i samostatně a doplnit ji pouze řízenou diskusí. V popisu aktivity je uváděno, že může sloužit i ke stmelení kolektivu. Pro tento cíl bych ji však nedoporučovala. Na aktivitu může namísto tématu nonverbální komunikace navazovat např. psaní cvičné úvahy o tom, co žák může sám proti diskriminujícímu chování udělat nebo jak je možné se mu bránit.

Postup:

1. Všichni žáci se postaví do kruhu a zavřou oči. Učitel všem žákům na čelo nalepí barevnou tečku, přičemž zastoupení barev by mělo být rovnoměrné. Jeden žák však dostane na čelo jinou tečku. Nemělo by se jednat o žáka, který není skupinou přijímán, je proto nutné, aby učitel třídu dobře znal. Mělo by se jednat spíše o vůdčí typ žáka. Tuto aktivitu také není možné dělat v kolektivu, kde jsou dlouhodobě špatné vztahy mezi žáky. Před lepením tečky učitel žáky upozorní, že se jich bude na čele dotýkat.
2. Po nalepení všech teček, učitel vyzve žáky, aby otevřeli oči a v tichosti se beze slov rozdělili do skupin podle barev. Když jsou všechny skupiny rozděleny, učitel vyzve žáka, který zůstal sám, aby ostatním řekl, jak se během aktivity cítil.

¹⁶⁷ Metodika multikulturní výchovy. *Inkluzivní škola. cz.* [online] 2012 [cit. 2020-03-05]. Dostupné na WWW: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_0.pdf>, s. 45–47.

Následně zbytek třídy může reagovat na pocity spolužáka či říct, jaké pocity měli oni sami (např. zda jim bylo spolužáka líto; jak by se sami cítili na jeho místě).

- Poté se učitel žáků ptá, jakým způsobem se během aktivity domlouvali (dotek, oční kontakt, gestikulace rukou). Žáci také mohou říkat, co jim během aktivity dělalo potíže. Návodnými otázkami pak učitel žáky dovede k neverbální komunikaci. Učitel může při výkladu tohoto tématu ihned reagovat na příklady, které mu žáci říkali.

Aktivita č. 2: Lidská práva

Doba trvání aktivity:	45–90 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	psací potřeby
Cíl:	žák si uvědomuje, že lidé mohou za svá práva považovat něco jiného; žák toleruje názory ostatních

Tuto aktivitu je možné spojit i s aktivitou *Cizí jazyky*. Během této aktivity učitel může použít i obrázků osobností z internetu, které tuto aktivitu podpoří. Učitel může místo myšlenkové mapy ve skupinách použít také brainstorming. Tato aktivita je inspirovaná i jednou z aktivit workshopu *Občanský průkaz 4.0*¹⁶⁸.

Postup:

- Žáci mají ve skupinách vytvořit myšlenkovou mapu na téma lidská práva. Poté se z každé skupiny odejde část členů podívat na myšlenkové mapy ostatních skupin. Po návratu těchto členů skupiny mohou žáci svou myšlenkovou mapu doplnit. Do myšlenkové mapy žáci mohou zahrnout i výhody a nevýhody práv člověka.
- Učitel poté žákům pokládá otázky, které mohou vést k diskusi. Měl by směřovat i k tomu, zda jsou všude na světě lidská práva vnímána stejně, a jak to bylo s lidskými právy v minulosti. Současně žákům může vysvětlit i jak jsou lidská práva vnímána dnes, ale pro následující aktivitu to není nutné.
- Žáci poté ve stejných skupinách mají napsat úvahu o lidských právech. Tato úvaha však bude z pohledu postavy, kterou si sami vyberou, nebo jim ji učitel přidělí. Postavy, které pro tuto aktivitu navrhuji, mají žákům pomoci se do role více vcítit

¹⁶⁸ Občanský průkaz. 4.0. *Občanský průkaz.eu* [online] © 2018–2019 [cit. 2020-03-14]. Dostupné na WWW: <<https://www.obcanskyprukaz.eu/>>

(LORD VOLDEMORT, OTROKÁŘ V USA V 19. STOLETÍ, KOLONIZÁTOR AMERIKY, VÁCLAV HAVEL, VELITEL JEDNOTEK SS). Při psaní mohou žáci používat i myšlenky, které se objevovali v jejich myšlenkových mapách.

Aktivita č. 3: Genderové stereotypy

Doba trvání aktivity:	45–90 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	seznam hraček
Cíl:	žák si uvědomuje, že i v dnešní době jsou ve společnosti zakořeněné stereotypy; žák respektuje názory druhých

Tato aktivita je inspirovaná aktivitou *Dívčí a chlapecké hry* z knihy *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*.¹⁶⁹ Tuto aktivitu je možné obohatit i o výklad, co je to gender či stereotypy. Vyučující se také může domluvit s kolegou, jenž v této třídě vyučuje občanskou výchovu, aby se na této aktivitě spolupodílel. Některé hračky a hry je možné i pro lepší názornost do této hodiny přinést. Možnou obměnou by mohlo být i vytištění obrázků, které jsou typické pro muže a ženy. V případě ženy by to mohlo být miminko, kuchařské náčiní, rtěnka, květiny nebo úklidové prostředky. Pro muže je zase možné připravit obrázky rychlého auta, piva, bojových sportů nebo počítačových her. Vyučující však musí vytvořit i „neutrální“ kategorii (např. obrázek televize, knihy, jídla, přírody).

Postup:

1. Vyučující žákům do skupin rozdá seznam hraček a her, který mají žáci rozdělit do 3 kategorií. Hračky žáci rozdělují na hračky pro dívky, pro chlapce a do neutrální kategorie, jež zahrnuje chlapce i dívky. Skupiny mohou hračky rozdělovat barevně nebo použít k rozlišení poznámky.
2. Poté skupiny třídě představí, jak vše rozřadily. Následuje diskuse, kterou učitel řídí. Vyučující se žáků ptá, podle čeho hračky a hry rozdělovali, s jakými

¹⁶⁹ *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005, 191 s. ISBN 80-903331-2-5, s. 92–93.

hračkami si oni sami hráli jako malí. V rámci diskuse je také možné řešit, zda existují nějaká povolání, která jsou typicky mužská či ženská. Jak vnímají volbu mužů, kteří jsou na mateřské dovolené atd.

3. Poté všichni žáci píšou úvahu na téma postavení mužů a žen v dnešní společnosti. Slohy mohou být psány i v rámci skupin. Slohové cvičení může být také zadáno žákům jako domácí úkol.

Seznam hraček:

AUTÍČKA

MÍČ

AUTODRÁHA

PIŠKVORKY

PANENKY

HRA NA SCHOVÁVANOU

PLYŠOVÝ MEDVĚD

ŠIPKOVANÁ

HRA NA MAMINKU

HRA NA INDIÁNY

KARTY

PEXESO

SKÁKÁNÍ PANÁKA

KULIČKY

HRA NA SUPERHRDINY

HRA NA ŠKOLU

HRA NA PRINCEZNY

POČÍTAČOVÉ HRY

DOUBLE

LEGO

TANK

Aktivita č. 4: Cizí jazyky

Doba trvání aktivity:	25–30 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	kartičky s cizími slovy, psací potřeby
Cíl:	žák rozlišuje mezi indoevropskými jazyky; žák si uvědomuje blízkost jazyků

Tato aktivita pracuje s tématem indoevropské jazykové rodiny, přičemž ukazuje žákům blízkost jazyků. Vyučující opět může použít pouze část aktivity nebo ji v případě nedostatku času zkrátit. Učitel také může žáky nechat cizí jazyky přiřadit k místu na mapě. Tato aktivita je inspirovaná i jednou z aktivit workshopu *Občanský průkaz 4.0.*¹⁷⁰

Postup:

1. Žáci ve skupinách přiřadí cizí slova ke správnému jazyku. Všechny pojmy jsou na lístečcích, které je možné pro delší životnost zalaminovat. Následně proběhne společná kontrola všech skupin. Učitel se skupin ptá, co jim při rozřazování pomáhalo, podle čeho jazyky přiřazovali. Učitelé žákům mohou umožnit i vyhledávání pomocí internetu. Vyučující může také ve třídě rozproudit diskusi na téma lidská práva, jelikož tento pojem mají žáci přiřazovat k jazykům.
2. Poté všechny skupiny dostanou za úkol jazyky rozřadit do skupin podle toho, jak si jsou podobné. Při porovnávání vycházejí i z podobnosti slov, která mají před sebou. Své poznatky žáci zapisují na papír. Je možné skupiny nechat papíry mezi sebou porovnávat nebo celé třídy přímo vyložit, jaké jazyky k sobě patří a jak se jednotlivé skupiny jmenují.

Cizojazyčná slova:

- | | |
|-----------------------|------------|
| - MENSCHENRECHTE | NĚMECKY |
| - MENNESKERETTIGHEDER | DÁNSKY |
| - LJUDSKA PRAVA | CHORVATSKY |
| - PRAWA CZŁOWIEKA | POLSKY |
| - ПРАВА ЧЕЛОВЕКА | RUSKY |

¹⁷⁰ Občanský průkaz. 4.0. *Občanský průkaz.eu* [online] © 2018–2019 [cit. 2020-03-14]. Dostupné na WWW: <<https://www.obcanskyprukaz.eu/>>

- LOS DERECHOS HUMANOS	ŠPANĚLSKY
- ĽUDSKÉ PRÁVA	SLOVENSKY
- HUMAN RIGHTS	ANGLICKY
- ČLOVEKOVE PRAVICE	SLOVINSKY
- MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER	ŠVÉDSKY
- DIREITOS HUMANOS	PORTUGALSKY
- ПРАВА ЛЮДИНИ	UKRAJINSKY
- DROITS DE L'HOMME	FRANCOUZSKY

Aktivita č. 5 : Krajina

Doba trvání aktivity:	45 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	psací potřeby
Cíl:	žák přemýšlí o tom, jak bude vypadat naše krajina v budoucnosti/ jak vypadala v minulosti; žák adekvátně využívá prvky uměleckého popisu

Tato aktivita může reagovat i na soudobé články o devastaci krajiny, suchu či globálním oteplování, ale není to nutné. Žáci také mohou tvořit dopis příštím generacím. Inspirací pro tuto aktivitu je sci-fi. Vyučující může tuto hodinu také propojit s výtvarnou výchovou. Žáci mohou na základě uměleckých popisů zkusit krajinu nakreslit. Žáci také mohou psát na podobné téma vypravování.

Postup:

1. Vyučující žákům popíše, že se díky stroji času dostali do budoucnosti. Jedna skupina se ocitla v roce 2050. Druhá skupina se dostala do roku 2100 a třetí skupina až v roce 2200. Je také možné cestovat i do minulosti, tedy například do pravěku nebo 19. století. Všechny skupiny pak tvoří umělecký popis této krajiny.
2. Žáci se nejprve musí ve skupinách dohodnout na osnově textu. Pro jejich lepší představu o tom, jak dříve krajina vypadala či jaké jsou její prognózy, mohou využít i internet. Ale využití internetu může být pro žáky i dost svazující.
3. Texty, které skupiny vytvoří, jsou pak přečteny. Třída poté vybere nejpovedenější popis. Výběr musí být žáky zdůvodněn.

Aktivita č. 6: Naše okolí

Doba trvání aktivity:	45 minut
Organizační forma:	samostatná práce
Pomůcky:	psací potřeby
Cíl:	žák vytvoří umělecký popis krajiny

Tato aktivita by mohla být použita i místo aktivity č. 5 Krajina. Pro psaní uměleckého popisu krajiny je ideální využít školní zahradu či přírodní učebnu, pokud tyto prostory má škola k dispozici. Přímý kontakt žáků s přírodou může napomoci k lepšímu popisu, nebudou přírodu vnímat pouze zrakem, ale i jinými smysly.

Postup:

1. Hodina začíná brainstormingem ještě ve třídě nebo v budově školy, žáci říkají, jak oni vnímají naši krajinu.
2. Poté se celá třída přesune do školní zahrady nebo do přírodní učebny, kde sami vytvoří text o místě, kde se přímo nacházejí nebo obecně o naší krajině. Žáci mohou částečně vycházet i z toho, co předtím říkali spolužáci.
3. Některá slohová cvičení mohou být i přednesena nebo odevzdána učiteli.

Aktivita č. 7: Recepty

Doba trvání aktivity:	45 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	psací potřeby, přístup k internetu
Cíl:	žák si uvědomuje svůj dopad na životní prostředí; žák přetvoří recept do ekologičtější podoby.

Pro tuto aktivitu je nutný přístup žáků k internetu, jelikož je při ní využita webová stránka nutristopa.cz¹⁷¹. Učitelé mohou z této stránky taktéž převzít i některé již vytvořené recepty a s tímto materiálem během hodin pracovat. Učitel také může recepty využít i pro korekturu. Žáci mohou zkusit najít gramatické chyby v receptech, jež budou následně

¹⁷¹ Metodika. *Nutristopa. cz.* [online] [cit. 2020-03-04]. Dostupné na WWW: <<https://www.nutristopa.cz/metodika>>.

opravovat. Tato aktivita může být učiteli využita i pro časově delší projekt, ve kterém třída vytvoří ekologickou kuchařku. Do této kuchařky budou žáci vymýšlet recepty, které mají menší ekologickou stopu. Je také možné některé recepty z této kuchařky pro spolužáky uvařit. Tato kuchařka současně může obsahovat i zásady, díky nimž je možné vařit a servírovat v domácnostech jídlo více ekologicky.

Postup:

1. Vyučující žákům už v minulé hodině zadal, aby si na příští hodinu přinesli recept svého oblíbeného jídla. Žáci se rozdělí do skupin a v každé skupině přednesou recept, který si přinesli. Na základě receptů žáci sepiší osnovu, co vše má recept obsahovat. Tuto osnovu pak skupiny prezentují nebo doplňují před zbytkem třídy.
2. Poté všechny skupiny vyberou jeden recept, který zadají do kalkulačky na stránkách nutristopa.cz. Žáci zde vybírají, jak množství jednotlivých surovin, tak i samotnou způsob úpravy pokrmu. Žáci také mohou vyplnit, jaký je zdroj tohoto receptu.
3. Po zadání údajů žáci zjistí, jaká je ekologická stopa tohoto pokrmu. Aplikace vygeneruje a popíše, co konkrétně zatěžuje životní prostředí. Jako další úkol mají žáci ve skupinách pro porovnání upravit recept do podoby s menší ekologickou zátěží. Tato aplikace totiž také umožňuje změnit způsob úpravy pokrmu a předtím zadané suroviny.
4. Žáci odprezentují ostatním skupinám, jaký si vybrali recept a jakou ekologickou stopu měl. Poté ostatním řeknou, jak tento recept upravili, nebo proč ho neupravovali. Třída poté vybere nejlepší recept.

Aktivita č.7: Heslo na Wikipedii

Doba trvání aktivity:	90 minut
Organizační forma:	skupinová práce
Pomůcky:	psací potřeby, přístup k internetu
Cíl:	žák tvoří odborný text; žák porovnává heslo, jež skupiny vytvořily s oficiálním heslem z Wikipedie

Tato aktivita reaguje na projekt Studenti píší Wikipedii¹⁷² a aktivitou Biodiverzita z knihy *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*¹⁷³. Tato aktivita vychází z předpokladu, že žáci již Wikipedii dobře znají a používají ji. Žáci nebudou přímo tvořit nebo rozšiřovat heslo na Wikipedii, ale i to je na SŠ možné realizovat. Během této aktivity je také možné při práci s různými tištěnými slovníky žáky naučit správně citovat. Správné citování však není pro tuto aktivitu hlavním cílem. Tuto aktivitu je možné výběrem hesla zaměřit i na multikulturní výchovu.

Postup:

1. Učitel žákům ve všech skupinách zadá, aby vytvořili osnovu případně myšlenkovou mapu hesla z Wikipedie. Žáci se tedy zamýšlí, co by vše mělo podle nich mít správně vytvořené heslo obsahovat. Žáci se však během tvorby osnovy nesmějí dívat na internet. Poté je možné nechat skupiny osnovy nebo pojmové mapy mezi sebou porovnat. Ale toto porovnávání není nutné.
2. Žáci se poté i na základě jejich preferencí či pouze na hesla spojená s jazykem nebo literaturou ve skupinách podívají. Je možné mít i nějaká hesla vytištěná a připravená do skupin předem. Tato hesla budou žáci porovnávat se svými osnovami nebo pojmovými mapami.
3. Žáci budou sami tvořit hesla na Wikipedii na základě zásad a osnovy, jež předtím z jiných hesel vyvodili. Při tvorbě hesel žáci využívají tištěné zdroje, internetové příliš nedoporučuji, protože by se žáci zřejmě podívali i na oficiální heslo na Wikipedii. Hesla, která budou žáci tvořit, si mohou vybrat z nabídky, které pro ně učitel vybral, nebo jim přímo nějaké přidělí.
4. Všechny skupiny své heslo porovnají s heslem na Wikipedii.
5. Poté zástupci skupin představí svá hesla ostatním a ukáží, jak moc se jejich heslo shoduje s oficiálním heslem z Wikipedie. Všechna hesla je možné pověsit na zeď pro lepší porovnání. Třída poté vybere nejlépe zpracované heslo a celou aktivitu ohodnotí.

¹⁷² Studenti píší Wikipedii. Cs. *wikipedia.org*. [online] [cit. 2020-03-04] Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedie:Studenti_p%C3%AD%C5%A1%C3%AD_Wikipedii>.

¹⁷³ ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6, s. 116–119.

Hesla, která mohou žáci vytvářet a jsou na Wikipedii zpracována:

HMYZÍ HOTEL

PERMAKULTURA

PŘÍRODNÍ ZAHRADA

KOMPOST

VERMIKOMPOST

EKOLOGICKÉ ZEMĚDĚLSTVÍ

UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Závěr

Tato diplomová práce měla za cíl analyzovat environmentální a multikulturní výchovu s důrazem na principy jejich realizace. Pomocí dotazníkového šetření též ověřit, zda učitelé na SŠ v rámci hodin českého jazyka a literatury tato průřezová témata realizují. Na základě získaných poznatků a inspirace z prostudovaných zdrojů bylo cílem vytvořit několik multikulturně a environmentálně zaměřených aktivit, jež jsou určeny pro středoškolské učitele ČJ.

V průběhu práce na teoretické části bylo nezbytné se vyrovnat s problematikou difference pojmů multikulturní a interkulturní výchova. Během zkoumání kořenů multikulturalismu jsem narazila i na určité hranice multikulturalismu, kdy se sice stát snaží, o co největší stmelení a vzájemnou toleranci kultur, ale výsledky této snahy jsou spíše devastující. Obyvatelé tohoto státu si totiž tyto zásahy nepřejí. Zaměřila jsem se také na problémy spojené s výukou multikulturní výchovy. Učitelé se při realizaci multikulturní výchovy musí potýkat s často již pevně zakořeněnými názory a postoji, jež je u žáků na SŠ velmi náročné nějak ovlivnit. Žáci mnohdy totiž ani nechtějí být otevření jinému názoru. Většina z nich již s touto problematikou má nějakou osobní zkušenost, která bohužel bývá spíše negativní.

Dalším problémem byl i větší počet již existujících studií věnujících se této problematice, jež však byly zaměřeny pro 2. stupeň ZŠ. Pouze pár publikací je primárně připraveno pro výuku průřezových témat na SŠ. V souvislosti s environmentální výchovou jsem také řešila vztah tohoto průřezového tématu vůči ekologické výchově, globální výchově a výchově k udržitelnosti. Zaměřila jsem se i na přístup učitelů humanitních oborů k výuce environmentální výchovy. Větší pozornost jsem přitom věnovala vztahu českého jazyka a literatury k tomuto průřezovému tématu. Tato problematika pak také sloužila k vytyčení jedné z hypotéz v rámci průzkumného šetření, jež je součástí praktické části této diplomové práce. Obě průřezová témata byla nazírána primárně z RVP a několika ŠVP.

Principy výuky multikulturní a environmentální výchovy se z velké části shodují. Přístup učitelů k jakémukoliv tématu má být aktivní. Vhodné je tedy využívat aktivizačních metod či třífázového modelu učení E–U–R. Vyučující by měl používat i skupinovou práci. Skupinová práce žáky nenásilně učí toleranci a spolupráci, což jsou víceméně hlavní cíle multikulturní výchovy. V souvislosti s environmentální výchovou

je vhodné, aby prostředí školy nebylo neekologické. Školy by tedy měly třídit odpad nebo využívat ekologické čisticí prostředky. Školy se též mohou spolupodílet na dění v obci či pořádat akce pro širokou veřejnost. Pro tyto akce mohou využít školní zahradu.

V rámci průzkumného šetření jsem vytyčila několik hypotéz, jež se mi z části potvrdily. Hypotéza H₁ (Učitelé na SŠ nemají pro realizaci průřezových témat dostatek zdrojů) byla spíše vyvrácena, jelikož 57,5 % všech respondentů odpovědělo, že netrpí nedostatkem inspirace pro výuku průřezových témat. Velké procento učitelů však mou hypotézu potvrdilo, protože vybrali možnost nedostatku zdrojů. Hypotéza H₂ (Multikulturní výchova učiteli českého jazyka a literatury na SŠ není realizována, přestože je podle RVP pro školy povinná a je zařazována do českého jazyka) byla spíše vyvrácena a potvrzena tedy pouze z malé části. 65 % respondentů totiž odpovědělo, že toto průřezové téma do svých hodin integrují. Tento výsledek mě překvapil, protože při předchozí analýze několika ŠVP multikulturní výchova do ČJ příliš integrována nebyla. Hypotéza H₃ (Environmentální výchova je realizována učiteli na SŠ i v českém jazyce a literatuře) byla potvrzena, protože 55 % respondentů environmentální výchovu do českého jazyka a literatury integruje. Na základě výsledků tohoto průzkumného šetření byla moje hlavní hypotéza o nerealizování těchto průřezových témat v rámci ČJ spíše vyvrácena.

Na základě odpovědí respondentů využívající sloh, diskusi či sci-fi jsem vytvořila několik aktivit. Tyto odpovědi se mi staly primární inspirací. Metody, jež se u respondentů často opakovaly pravděpodobně na SŠ fungují. Aktivity jsem pak tvořila i na základě principů a námětů z několika příruček. Některé aktivity jsem si během praxe na SŠ vyzkoušela. Snažila jsem se, aby se některé aktivity daly integrovat i do běžných hodin na SŠ.

Zdroje

1. BENDL, Stanislav. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. 2003, č.3, s. 70-85. ISSN 1211-4669.
2. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a Roman KROUFEK. *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2006, 52 s. ISBN 80-7044-826-1.
3. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
4. ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 207 s. ISBN 978-80-210-8439-1.
5. ČINČERA, Jan. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669.
6. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005, 191 s. ISBN 80-903331-2-5.
7. HOLUBOVÁ, Renata. *Průřezová témata*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 168 s. ISBN 978-80-244-3332-5.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
9. JAKRLOVÁ, Jana a Jaroslav PELIKÁN. *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. Praha: Fortuna, 1999, 144 s. ISBN 80-7168-644-1.
10. JEMELKA, Petr. *Environmentalismus v českém filosofickém myšlení 1. poloviny 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 146 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-2800-9.
11. KOŤÁTKOVÁ, S. (2009). Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace*, 19 (3), 121–127. (Téma: K problémům učitelské profese a učitelského vzdělávání)

12. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 136 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-4412-3.
13. PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 246 s. ISBN 978-80-244-3140-6.
14. PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
16. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
17. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.
18. ŠEBEŠOVÁ, Petra a Petra ŠIMONOVÁ. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013, 222 s. ISBN 978-80-262-0503-6.
19. ZELENKA, Josef a Jiří ŠTEJFA. *Environmentální a ekologický slovník vybraných pojmů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 183 s. ISBN 80-7041-627-0.

Elektronické zdroje

1. BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] Praha: Člověk v tísní. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf>
2. BURYÁNEK, Jan. 2006. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2019-11-11]. Dostupné na WWW: <<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>>
3. Co je to semínkovna? *Semínkovny.com* [online] [cit. 2020-02-20] Dostupné na WWW: <https://seminkovny.com/>

4. DLOUHÁ, J., & Dlouhý, J. (2019). Students and Scientists: How to provide dialogue about climate change. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-18]. Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.593/>>
5. *Environmentalism – Definition and More*. [online] Free Merriam-Webster Dictionary. Merriam-webster.com [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/environmentalism>
6. CHMELOVÁ, Štěpánka, Ryplová, R., Vácha, Z., Vaněčková, O., & Procházka, M. (2019). School gardens and their potential for environmental education. *Envigogika*, 14(1). [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<https://doi.org/10.14712/18023061.580>>
7. Jak vypadá přírodní zahrada. *Přírodní zahrada z.s.* [online] [cit. 2020-02-17] Dostupné na WWW: <<http://prirodnizahrada.eu/jak-vypada-prirodni-zahrada/>>
8. KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? Kriticke myšlení. cz. [online] 2001-1-23 [cit. 2020-01-21]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM>
9. KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. Co je E–U–R. [online] Kriticke Mysleni.cz. 2001-1-23 [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur>
10. Lingea. *Slovník současné češtiny*. *nechybujete.cz*. Brno: [cit. 2019-11-25]. Dostupné na WWW: <<https://www.nechybujete.cz/slovník-soucasne-cestiny/inter>>
11. Metodika multikulturální výchovy. *Inkluzivní škola. cz.* [online] 2012 [cit. 2020-03-05]. Dostupné na WWW: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_0.pdf>
12. Metodika. *Nutristopa. cz.* [online] [cit. 2020-03-04]. Dostupné na WWW: <<https://www.nutristopa.cz/metodika>>
13. Ministerstvo životního prostředí spustilo soutěž Zacíleno na udržitelný rozvoj! *Ministerstvo životního prostředí*. 2019. [online] [cit. 2020-02-18]. Dostupné na WWW: <https://www.mzp.cz/cz/news_190416-ministerstvo-zivotniho-prostredi-spustilo-soutez-zacileno-na-udrzitelny-rozvoj>
14. Občanský průkaz. 4.0. *Občanský průkaz.eu* [online] © 2018–2019 [cit. 2020-03-14]. Dostupné na WWW: <<https://www.obcanskyprukaz.eu/>>
15. PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. [online]. Národní ústav pro

- vzdělávání, divize VÚP. 2011 [cit. 2020-02-07]. Dostupné na WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_-vystupy_-gymnazia.pdf.
16. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina; MALÁČOVÁ, Jana. Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63–79, lis. 2016. ISSN 2336-4521. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na WWW: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1545>>
 17. *Principy programu*. Kritické myšlení.cz. [online] 2001-01-23 [cit. 2020-01-28]. Dostupné na WWW:< <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>>
 18. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>
 19. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Hudba [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW:<http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf>
 20. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Mechanik seřizovač [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-25]. Dostupné na WWW: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_2345L51_Mechanik_serizovac.pdf>
 21. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Strojírenské práce [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%202351E01%20Strojirenske%20prace.pdf>
 22. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Tanec [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-11-26]. Dostupné na WWW:<http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8246M01_Tanec_8246P01_Tanec.pdf>
 23. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Veterinářství [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW:<<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204341M01%20Veterinarstvi.pdf>>
 24. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Zahradnictví [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na WWW:<<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204144M01%20Zahradnictvi.pdf>>

25. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. [cit. 2019-10-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>
26. Studenti píší Wikipedii. *Cs. wikipedia. org.* [online] [cit. 2020-03-04] Dostupné na WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedie:Studenti_p%C3%AD%C5%A1%C3%AD_Wikipedii>
27. Školní vzdělávací program Gymnázia Dvůr Králové nad Labem pro nižší stupeň šestiletého gymnázia a školní vzdělávací program pro vyšší stupeň šestiletého gymnázia a čtyřleté gymnázium. [online] Gymnázium Dvůr Králové nad Labem, nám. Odboje 340, příspěvková organizace, 2018. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <https://www.gym-dk.cz/wp-content/uploads/2018/07/svp_20180901.pdf>
28. Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program. [online] Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_ctyrlete.pdf>
29. Školní vzdělávací program Gymnázium VG. Zemědělská akademie a Gymnázium Hořice [online] 2009. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: www.zemedelska-akademie.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C5%A0koln%C3%AD-vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD-program-osmilet%C3%A9-gymn%C3%A1zium-V-VIII.doc
30. Školní vzdělávací program Lepařova gymnázia Jičín. Lepařovo gymnázium Jičín, Jiráskova 30 [online] 2017. [cit. 2020-01-30]. Dostupné na WWW: <https://gymjc.cz/wp-content/uploads/2019/10/%C5%A0VP-platnost-z%C3%A1%C5%99%C3%AD-17-%E2%80%93-posledn%C3%AD-verze.docx>
31. Výroční zpráva 2018. *Pavučina.* [online] Pavučina [cit. 2020-02-14]. Dostupné na WWW: <http://www.pavucina-sev.cz/data/L/n/6/VZ-priloha-2018.pdf>
32. Základní pojetí konceptu udržitelného rozvoje. *Ministerstvo pro místní rozvoj ČR* [online]. ©2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné na WWW: <https://www.mmr.cz/cs/ministerstvo/regionalni-rozvoj/informace,-aktuality,->

seminare,-pracovni-skupiny/psur/uvodni-informace-o-udrzitelnem-
rozvoji/zakladni-pojeti-konceptu-udrzitelneho-rozvoje>

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník k diplomové práci na téma

Analýza průřezových témat multikulturní výchova a environmentální výchova
v rámci výuky českého jazyka a literatury na střední škole

Dobrý den, studuji Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové obor ČJ-ZSV pro střední školy. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Dotazník je anonymní. Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas.

Bc. Pavlína Drašarová

Pohlaví: muž

žena

1. Jak dlouho učíte na SŠ?

- a) 0 až 5 let
- b) 5 až 10 let
- c) 10 až 15 let
- d) 15 až 20 let
- e) Více než 20 let

2. Na jakém typu SŠ učíte?

- a) Střední odborné učiliště
- b) Střední odborná škola
- c) Střední průmyslová škola
- d) Konzervatoř
- e) Gymnázium
- f) Lyceum
- g) jiný typ SŠ. Uveďte jaký:

3. Výuka průřezových témat na vaší škole je:

- a) Realizována pomocí projektových dní
- b) Integrována do jednotlivých vyučovacích předmětů
- c) Realizována pomocí samostatného vyučovacího předmětu

- 4. Domníváte se, že máte k dispozici dostatek podkladů pro výuku průřezových témat?**
- a) Ano
 - b) Ne
- 5. Zařazujete nějak do svých hodin českého jazyka a literatury téma (případně i prvky) multikulturní výchovy?**
- a) Ano
 - *Uved'te, jak multikulturní výchovu začleňujete do svých hodin:
 - b) Ne
- 6. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli NEGATIVNĚ, napište prosím, z jakého důvodu průřezové téma multikulturní výchova do své výuky nezařazujete?**
- 7. Zařazujete nějak do svých hodin českého jazyka a literatury téma (případně i prvky) environmentální výchovy?**
- a) Ano
 - * Uved'te, jak enviromentální výchovu začleňujete do svých hodin:
 - b) Ne
- 8. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli NEGATIVNĚ, napište prosím, z jakého důvodu enviromentální výchovu do své výuky nezařazujete?**