

# **Multikulturní výchova v kurikulárních dokumentech a její implementace ve výuce**

Bc. Jakub Šerý

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jakub Šerý**  
Osobní číslo: **H14761**  
Studijní program: **N7501 Pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Multikulturní výchova v kurikulárních dokumentech a její implementace ve výuce**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k multikulturní výchově a jejímu zakotvení v kurikulárních dokumentech.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace smíšeného výzkumu prostřednictvím analýzy dokumentů a dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**GRANT, Carl A. Multiculturalism in education and teaching: the selected works of Carl A. Grant. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. ISBN 978-0-415-72447-0.**

**MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2015-09-20]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/318\\_1\\_1](http://www.nuv.cz/file/318_1_1).**

**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.**

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

**ŘÍČAŘOVÁ, Andrea. Multikulturní výchova – Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Praha: RAABE, 2012. ISBN 978-80-87553-18-3.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 17.5.2016

.....  


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá multikulturální výchovou a problematikou jejího zakotvení ve výuce a v kurikulárních dokumentech. Teoretická část vymezuje základní pojmy a popisuje pojetí a koncepce multikulturální výchovy. Dále vysvětluje význam a přínos multikulturální výchovy v kontextu aktuální doby. Objasňuje zakotvení multikulturální výchovy v kurikulárních dokumentech a popisuje smysl a podobu jejího výskytu ve výuce. Praktická část má povahu smíšeného výzkumu a je zaměřena na zkoumání přítomnosti multikulturální výchovy na základních školách. V kvantitativní části se výzkum upíná k žákovi a snaží se zjistit, jaké jsou jeho názory na frekvenci, hloubku a kvalitu multikulturální výchovy. Část kvalitativní se orientuje na učitele a jejich stanoviska k této problematice. Snaží se rozkrýt pohled učitelů na smysl multikulturální výchovy a míru jejího zakotvení v kurikulárních dokumentech a ve výuce. Také se snaží o reflexi zkušeností, které učitelé v rámci multikulturální výchovy získávají.

Klíčová slova: multikulturální výchova, kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, multikulturalismus

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with multicultural education and its implementation issues to education process and curricular documents. The theoretical part defines the basic concepts and describes approaches and conception of multicultural education. It also explains the importance and benefits of multicultural education in the context of the current period. It clarifies the anchoring of multicultural education in the curricula and describes the meaning and form of its occurrence in the education process. The practical part comprises mixed research and is focused on exploring the presence of multicultural education in elementary schools. The quantitative part of the research is clamped to the student and trying to figure out what are his views on the frequency, depth and quality of multicultural education. The qualitative part focuses on teachers and their attitudes on this issue. It tries to uncover the teacher's opinions on multicultural education and how much is that area anchored in the curriculum and in teaching. Also, it tries to reflect the experiences that teachers in the context of multicultural education receive.

Keywords: multicultural education, curricular documents, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, multikulturalism

Tímto chci poděkovat vedoucímu práce, panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za ochotu, kterou vždy projevoval a za cenné rady, které poskytl. Stejně tak mu patří díky za to, že si našel chvíli i tehdy, když byl v časové tísní. Chtěl bych také poděkovat všem žákům a učitelům, kteří se do výzkumného šetření zapojili a přispěli tak k jeho dokončení.

*„Multikulturní svět je nevyhnutelný, neboť globální impérium je nemožné.“*

(Samuel Phillips Huntington)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>12</b>
1.1 KONCEPCE, OBSAH A POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	15
1.2 VÝZNAM, PŘÍNOS A AKTUÁLNOST MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	17
<b>2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH .....</b>	<b>20</b>
2.1 BÍLÁ KNIHA VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	24
2.3 PROGRAMY A PROJEKTY ZABÝVAJÍCÍ SE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU .....	26
<b>3 VÝUKA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A JEJÍ SMYSL.....</b>	<b>29</b>
3.1 SYSTÉMOVÉ POJETÍ PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ .....	31
3.2 AKTIVIZAČNÍ METODY A FORMY VÝUKY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	32
3.3 KONKRÉTNÍ AKTIVITY K VÝUCE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	34
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>4 POJETÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>39</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE, OBECNÉ A SPECIFICKÉ OTÁZKY .....	39
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	45
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	46
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT – KVANTITATIVNÍ DATA.....</b>	<b>49</b>
5.1 FAKTOGRAFICKÁ OBLAST.....	49
5.2 PŘÍTOMNOST MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLE.....	50
5.3 OBSAH A NÁPLŇ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	53
5.4 FREKVENCE VÝUKY TÉMAT SPOJENÝCH S MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU .....	55
5.5 OSOBNOST UČITELE MULTIKULTURNÍ PROBLEMATIKY .....	58
5.6 STYL A METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	61
5.7 CELKOVÝ PŘÍNOS MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY Z POHLEDU ŽÁKA .....	65
5.8 SHRNUTÍ KVANTITATIVNÍ ČÁSTI .....	68
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE – KVALITATIVNÍ DATA.....</b>	<b>72</b>
6.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	72
6.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ .....	90
6.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ .....	94
6.4 SHRNUTÍ KVALITATIVNÍ ČÁSTI .....	96
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>99</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>102</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>107</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>108</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>110</b>
---------------------------	------------

## ÚVOD

Naše práce se zabývá problematikou v dnešní době stejně tak aktuální jako důležitou. Řeč je o multikulturní výchově, jejím zařazení ve výuce a skutečným přínosem jak pro pedagoga, tak pro žáka samotného, na kterého je toto působení především směřováno a vyvíjeno. Smysl tohoto výzkumu můžeme spatřovat ve snaze objasnit, jakým způsobem je tato problematická oblast – tedy multikulturní výchova – popsána a charakterizována v kurikulárních dokumentech, o jakých oblastech konkrétně hovoří a jak je skutečně přenášena do samotné výuky. Stejně tak se snažíme zjistit, s jakými obtížemi se může setkávat pedagog, který se této problematice věnuje a jak se k tomuto tématu staví žáci samotní. Podstatné je také vypátrat, jak je tato oblast zmapována v odborné literatuře.

Cílem celé práce je nahlédnout do problematiky multikulturní výchovy prostřednictvím dvou důležitých součástí této oblasti – žáků a učitelů. Chceme tedy dospět k jakémusi ucelenému konceptu, díky němuž budeme mít možnost vyhodnotit a vzájemně komparovat pohledy těchto dvou aktérů.

V teoretické části se zaměříme na vysvětlení toho, co multikulturní výchova je, co je jejím obsahem, jaké je její ukotvení v kurikulárních dokumentech, jaké jsou podoby její aplikace a především, co je smyslem multikulturní výchovy a jaký je její aktuální význam. V praktické části pak budeme zjišťovat, jak na všechny elementy multikulturní výchovy a na její samotnou přítomnost ve výuce nahlízejí žáci a učitelé.

Multikulturní výchova jako taková není zařazena do výuky jako předmět samostatný, po většinou je spíše součástí obecněji zaměřených předmětů, jako může být například občanská výchova, společenské vědy nebo dějepis. Cílem je zkoumat, do jaké hloubky problematika zachází, jakou měrou je multikulturní výchova v těchto globálněji pojatých předmětech obsažena a jak je z časového hlediska pojímána. Zajímá nás také, jaké působení na žáka pedagog vyvíjí a jaké pocity či dojmy si z této oblasti žák skutečně odnáší. V neposlední řadě se náš zájem ubírá směrem ke kurikulárním dokumentům, tedy především k *Rámcovému vzdělávacímu programu* a *Školnímu vzdělávacímu programu*. Důvodem pro tento náš zájem je především fakt, že tyto dokumenty lze považovat za zdrojové, za základní stavební kámen výuky multikulturní výchovy, neboť pokud by v těchto dokumentech nebyl předmět multikulturní výchovy zahrnut a definován, jen stěží by se stal obsahem a součástí výuky.

Především v období docházky na základní školu se utváří povahové rysy, společenské normy, vzorce chování i morální hodnoty jedince, a proto je toto časové období vskutku velmi podstatné. Utváření osobnosti však probíhá i nadále a oblast multikulturní výchovy

se stává v dnešní době velmi důležitou, neboť možnosti, které lidé mají, vybízejí k cestování, studiu či práci v zahraničí a setkat se s odlišnou kulturou není nikterak velký problém ani zde, v rámci našeho státu, města či kupříkladu třídy na základní škole. To všechno jsou důvody, proč by měla být multikulturní výchova součástí výchovného a vzdělávacího působení na každého jedince. V neposlední řadě pak bude multikulturalita jako taková – a s ní související multikulturní výchova, totiž patrně tématem stále aktuálnějším.

Důležitost tématu výchovy směřující k pochopení odlišností kultur a národností pak můžeme vidět v prevenci šikany a agrese jak v rámci základních škol, tak i v ostatních institucích. Dalším důležitým přínosem je pak poznávání jiných kultur, nežli je ta vlastní, protože každá kultura má své typické zvyky, obyčeje i mravní a morální hodnoty. Taktéž chápání národní identity je v každé kultuře jiné a díky multikulturní výchově se národní identita jedince utváří a vyvíjí.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Nejprve je třeba si objasnit a definovat některé pojmy, které jsou pro tuto oblast stěžejní, abychom mohli pokračovat dále. Cílem této kapitoly tedy bude vysvětlení toho, co multikulturní výchova je, jaké jsou její náležitosti, co by měla jako oblast obsažená ve výuce nabízet, jak ji lze pojímat a jaký je její skutečný význam a přínos. Dále nás zajímá, proč je třeba multikulturní výchovu vnímat jako důležitou a aktuální součást vzdělávání.

Abychom pochopili význam termínu multikulturní výchova, je zapotřebí jej rozložit na jednotlivé komponenty a definovat každý z těchto dílů. Začneme nejdůležitější součástí celého pojmu, to jest „kulturou“. Kulturu definuje mnoho sociologů, antropologů a jiných odborníků a jednotná a universální definice neexistuje. Například Bullivant popisuje kulturu jako společenský program určený k přežití v určitém prostředí a adaptaci na toto prostředí (Bullivant, 1993 podle Banks, 2010, s. 8).

Hollinsová doplňuje tento pohled a chápe kulturu jako něco, co vychází z ujednání lidí, a to jak z pozorování, tak i ze zkušeností, a to za účelem zjištění, jak žít pospolu jako komunita, jak na sebe působit v konkrétním prostředí a také jak posuzovat vzájemné vztahy, pozice a postoje. Můžeme tedy kulturu chápat jako zastřešující pojem pro určitý systém fungování, pravidel, norem, znaků a chodu společnosti (Hollinsová, 2015, s. 63).

Když však k termínu kultura přidáme ještě předponu *multi*, vznikne nám spojení „multikultura“, který je zásadní pro porozumění významu multikulturní výchovy. Tento složený termín chápeme jako existenci dvou či více kultur a samotnou předponu *multi* pak jako *mnoho* (Hladík, 2014, s. 16).

Tedy, užijeme-li výše zmíněných definic, můžeme multikulturu chápat jako určitý systém pravidel, program a soubor znaků, ovšem nikoli jedné kultury, nýbrž množství kultur. Vytjasněme si to pomocí souvisejícího spojení „multikulturní společnost“. Multikulturní společnost definujeme jako takovou společnost, ve které jsou skupiny lidí, pro které jsou typické různé hodnoty, ať už materiální, duchovní či jiné (Gutmannová, 2001 podle Hladík, 2006, s. 6). Hodnoty jsou typické pro každou kulturu, ať už jakoukoli. Těžko bychom hledali kulturu, ve které nejsou přítomny žádné hodnoty.

A jelikož se tradice a hodnoty mezi skupinami lidí, mezi majoritou a minoritou či mezi různými etniky vzájemně liší a různí, mohou mezi těmito skupinami vznikat konflikty, na jejichž pozadí stojí právě odlišný hodnotový systém a chování těchto skupin, o čemž spousta lidí ani nepřemýšlí (Metodika multikulturní výchovy, [2012], s. 41).

Další výraz spojený s problematikou multikulturní výchovy je multikulturalismus. Tímto pojmem označuje laická veřejnost, ale také někteří odborníci, rozmanitost ve společnosti a tedy i prostor, který je společný pro různé kultury a jejich příslušníky (Danišková, 2010, s. 2).

Pokud budeme o multikulturalismu uvažovat ve spojení výhradně se školním prostředím, zjistíme, že pojem je poněkud nejednoznačný. Takový pojem můžeme vykládat různě, kupříkladu jako umístění školy (např. francouzská škola v ČR), vyučovací předmět (např. zeměpis, dějepis) nebo jako samotné kompetence těch, kteří jsou do systému školství zapojeni – tedy kompetence žáků i učitelů (Nový a Schroll-Machl, 2005, s. 170).

Zajímavý pohled pak přináší Suša (in Kultury, civilizace, světový systém, 2010, s. 176), který říká, že lidé si osvojili společný záměr kosmopolitní identity a spolupráce občanů různých zemí z důvodu narůstajících problémů přesahujících hranice státu. Z tohoto hlediska se pak multikulturalismus jeví jako východisko a „živná půda“ pro společné řešení problémů, vzájemnou spolupráci a uznání kulturní diverzity.

Dle Hladíka (2006, s. 7-8) jde o pojem užívaný téměř výhradně ve vyspělých, západních zemích a chápe ho jako proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými skupinami a stejně tak mluví o multikulturalismu jako o stavu rozmanitosti či mnohosti těchto kultur ve vyspělých zemích.

Z toho lze soudit, že jde v podstatě o výměnu hodnot mezi kulturami a samotnou přítomnost těchto kultur ve společnosti. Multikulturalismus lze také chápat jako důsledek událostí – například jako výsledek snahy humanitních věd po holocaustu (Preissová, 2014, s. 48).

Naopak Danišková nazírá na multikulturalismus z úplně jiného pohledu a říká, že multikulturalismus je možné pojímat jako novodobou formu totalismu, a to proto, že základní ideou totalismu je změna světa, změna společnosti a je zajímavé, že multikulturalismus si takový cíl v podstatě klade. Autorka také poukazuje na dichotomii pohledů Hanuse a Sartoriho, kteří tvrdí, že pluralitní společnost je dobrá společnost, avšak multikulturalismus sám o sobě pluralitní není, neboť akcentuje maximální asimilaci, což paradoxně omezuje integraci a multikulturalismus se tak stává antipluralitním (Danišková, 2010, s. 4-6).

Výše zmíněným vysvětlením se dostáváme k termínu multikulturní výchovy. Multikulturní výchovu můžeme charakterizovat jako edukační činnost prováděnou za účelem učení lidí z různých národů a kultur jak spolu navzájem žít, vycházet a respektovat se (Průcha, 2011, s. 15).

Pedagogický slovník zase multikulturní výchovu definuje jako úsilí o vytváření způsobilosti lidí chápat odlišné národy a kultury, respektovat je a vyvarovat se rasových, etnických či jiných předsudků (Průcha, 2013, s. 161).

Jiný náhled nám nabízí Banks (2008, s. 1), který pohlíží na multikulturní výchovu z poněkud odlišného úhlu a chápe ji nejen jako úsilí, ale jako koncept, vzdělávací reformu i proces a dodává, že všichni by měli mít stejnou možnost vzdělávat se, ať už se jedná o skupiny odlišné rasově, etnicky, kulturně či ekonomicky.

Správně pochopena a zbavena polemického přehánění obhájců i kritiků, znamená multikulturní výchova ve své podstatě výchovu ke svobodě, a to jak ve smyslu osvobození od etnocentrických předsudků a předpojatosti, tak ve smyslu prozkoumávání a učení se od jiných kultur a perspektiv (Parekh, 2000, s. 230).

Náročnost chápání této problematiky neulehčuje ani fakt, že v literatuře, ať již české či zahraniční, se můžeme poměrně často setkat také s pojmem *interkulturní*. Co se vlastně pod tímto pojmenováním skrývá a jak souvisí s termínem *multikulturní*? Tyto pojmy jsou v některých případech chápány jako synonyma, někdy se prolínají a jindy jsou naopak chápány odlišně.

*Multikulturní* výchova znamená pestrost různých kultur, které žijí na jednom území, a které jsou vyučovány ve stejné instituci, například ve škole. Naopak slovo *interkulturní* klade důraz na interakční aspekt (Allemann-Ghionda podle Fiorucci, 2015, s. 6).

*Interkulturní* tedy znamená interakci mezi kulturami, avšak pouze ve vztahu dvou kultur, nikoliv více (Hladík, 2014, s. 16). Pro účely našeho výzkumu však budeme užívat pojmu multikulturní, neboť v českých kurikulárních dokumentech je pojem *multikulturní* obsažen, kdežto *interkulturní* nikoli. To je hlavní důvod volby této terminologie. Další skutečnost, která zdůvodňuje volbu tohoto pojmenování, je ta, že termín *multikulturní* více vystihuje povahu výzkumu – nemluvíme zde o určitých dvou kulturách a vztahu mezi nimi, nýbrž o kulturách ve společnosti obecně (Hladík, 2014, s. 15).

Ze všech výše uvedených definic tedy můžeme vyvodit skutečnost, že multikulturní výchova není jen „vyučovací předmět“, potažmo součást jiného předmětu, ale jedná se o působení zahrnující celou škálu procesů, pojetí, myšlenkových pochodů a snah, které by měly vést k jednomu cíli. Tímto cílem je dospět k tomu, aby se všechny navzájem interagující – ať už více či méně – kultury navzájem respektovaly, chápaly, neútočily na sebe a aby všechny měly stejné možnosti – nejen ve vzdělávání, ale během celého života, neboť jak řekl Konfucius, všichni lidé jsou stejní, jen jejich zvyky se liší.

Multikulturní výchova je jako jedno z průřezových témat zanesena v Rámcovém vzdělávacím programu, zkráceně RVP. A právě tento dokument je základním stavebním kamenem pro multikulturní výchovu ve školách. Nejen že multikulturní výchovu definuje, ale také popisuje její cíle a náležitosti a stanovuje její obsah.

Dle RVP je cílem multikulturní výchovy vést žáky k uvědomění vlastní identity a také porozumění a pochopení identit jiných, odlišných. Také směřuje k toleranci a principům pomoci, solidarity a naslouchání. V neposlední řadě je brána jako prostředek k pochopení vlastní pozice ve společnosti, k uvědomění sebe sama jako součást veřejnosti a s tím spojené zodpovědnosti – svého podílu na utváření názorů společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 111).

## **1.1 Koncepce, obsah a pojetí multikulturní výchovy**

Pojetí multikulturní výchovy je více než komplikované. Je třeba si nejprve uvědomit, že multikulturní výchova je u nás stále přijímána spíše skepticky a odmítavě, než vřele. V současnosti můžeme nalézt velké množství názorů a diskusí na toto téma. Bohužel obrovské množství těchto názorů a komentářů v diskusích je negativních, či dokonce nenávistných, plných rasismu, xenofobie a jiných negativních elementů (Zelenda, 2010, [online]).

Co se týče implementace multikulturní výchovy do školního kurikula, tento krok se u pedagogické veřejnosti neseťkal s pozitivním ohlasem. Reforma byla vytvořena na popud politických vrstev a teprve poté se do škol zanašely projekty, programy a přednášky, které byly financovány hlavně z fondů Evropské unie (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

Stejně tak je důležité říci, že dokumenty udávající, jak by se měla multikulturní výchova chápat a vyučovat, jsou poměrně dosti ideologické. Průcha (2011, s. 23) k tomuto tématu dodává, že cíle stanovené v RVP ZV jsou spíše vysněným stavem nežli skutečně realizovatelným postupem.

V časopise *Paidagogos* pojednávají autoři Preissová a Cichá o současném pojetí multikulturní výchovy jako o pouhé prezentaci etnik, kultur a národností, které u nás můžeme najít, což podporuje spíše utváření stereotypních představ a následné hledání rozdílů mezi kulturami vede k jejich obraznému vyčleňování (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

Takovéto pojetí bohužel vede jen k tomu, že se tyto stereotypy stále více vrývají do podvědomí žáků (a nejen jich). Nijak k tomu bohužel nepřispívá ani současná krize týkající se uprchlíků z východu, která celou situaci ještě více zintenzivňuje. O fenoménu přisuzování určitých vlastností a znaků určitým kulturám či národnostem velmi zajímavě pojednává Zelenda (2010, [online]), který o tomto fenoménu mluví jako o jakémsi „zoo efektu“, což neznamená nic jiného, než hledání vztahu mezi určitou kulturou a jejím typickým rysem. V důsledku tohoto efektu pak chápeme člověka z určité kultury jen podle typických znaků, které byly posuzovateli „vtloukány“ do hlavy, nikoli podle konkrétní osobnosti posuzovaného člověka.



Tento efekt však nemusí nastat za každé okolnosti. Je třeba snažit se pojmát výuku multikulturní výchovy jako něco nikoliv universálního, nýbrž unikátního. Takovéto pojetí pak více podporuje představy žáků o odlišných kulturách, a sice tak, že zkrátka chápou každého člověka jako samostatnou osobnost, ne pouze jako Vietnamce či Roma, tedy jako příslušníka určité kultury či národnosti. Je třeba žáky vést k empatickému a tolerantnímu myšlení a stejně tak k chápání jedinečnosti a důstojnosti každého člověka. Důležitá je také „souhra“ multikulturní výchovy a vztahů mezi žáky (i učiteli) ve škole (Preissová, Cichá a Gulová, 2012, s. 109).

Pokud nebude mezi učivem a skutečností rovnováha, pak jen stěží multikulturní výchova naplní očekávání a dosáhne vytyčených cílů. Účel by se v tomto případě mýjel účinkem.

Co se týče koncepčního vymezení, operujeme především se třemi faktory. Těmito faktory jsou ideje multikulturalismu, migrace lidí a menšiny samotné. Základnou pro multikulturní výchovu jsou v první řadě myšlenky, se kterými se multikulturalismus pojí, a které nám klade v rámci multikulturní výchovy za cíl. Migrace lidí je fenomén, jenž je přímo spjatý s tématem multikulturalismu a je také v podstatě tím „spouštěcím impulsem“. Stejně tak je třeba situaci spojenou s migrací a migrační politikou neustále sledovat, abychom byli schopni v rámci multikulturní výchovy nabídnout to aktuální, podstatné a důležité. Samotná přítomnost minorit na našem území je fakt, který nelze přehlížet, což vede k intenci snažit se tyto minority pochopit, porozumět jim a naučit se s nimi jednat a vycházet (Hladík, 2006, s. 24).

Koncepční vymezení a dva již zmíněné přístupy (*kulturně-standardní a transkulturní*) však nejsou jediným faktorem, který multikulturní výchovu rozděluje. Jak se totiž vyvíjela novodobá historie (mluvíme o 20. století), stejně tak se od politické situace odvíjela i multikulturní výchova. Historie nám tedy nabízí hned několik pojetí multikulturní výchovy, a to *pluralistický multikulturalismus, liberální multikulturalismus, kritický multikulturalismus* a dvě teorie spojené s těmito přístupy – *teorie rasy a barvoslepý přístup*. S pomocí textu od autorky Dany Moree bychom v následujících odstavcích tyto přístupy rádi popsali.

Pluralistický multikulturalismus může být označován také slovem komunitarismus, neboť základním stavebním kamenem je zde komunita. Komunita je zde chápána jako uzavřený celek, který je jako takový samostatně chráněn a uznáván. Tento směr popisuje kultury především dle jejich „tradic“ a tíhne tak spíše ke kulturně-standardnímu pojetí multikulturní výchovy. Nejznámějšími představiteli tohoto směru jsou Charles Taylor, Michael Sandel či Michael Walzer.

Liberální multikulturalismus prosazuje, jak již název napovídá, liberální hodnoty, rovnost a otevřené možnosti pro všechny, kteří chtějí participovat na chodu společnosti. Oproti

pluralistickému přístupu pak liberální zohledňuje rovnost přístupu ke zdrojům. Do jisté míry také připouští možný přínos pozitivní diskriminace. Představiteli tohoto směru jsou například Will Kymlicka nebo John Rex.

Kritický multikulturalismus je pak z těchto tří přístupů tím nejmladším – začal vznikat až v 90. letech 20. století. Jak již název napovídá, tento směr je v určitém slova smyslu multikulturně kritický, neboť poukazuje na rozdíly přístupů různých skupin, například k distribuci zdrojů nebo ke vzdělání. Zkoumá také vznik rasismu, xenofobie a mezi jeho hlavní představitele patří Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, Shirley R. Steinberg (Moree, 2008, s. 18-20).

## **1.2 Význam, přínos a aktuálnost multikulturní výchovy**

V době, v níž svět nabízí nepřehledné množství možností k cestování, poznávání a objevování nového a neznámého, je jen otázkou času, kdy budeme muset chápat a respektovat ostatní kultury stejně tak, jako tu naši. V této podkapitole bude řeč o tom, proč je multikulturní výchova významná a proč právě toto téma neustále nabývá na aktuálnosti.

Jednou ze složek multikulturní výchovy je nepochybně složka komunikační, s níž úzce souvisí jazyk. Přes stále rychlejší globalizační procesy ale dospíváme k závěru, že pro vzájemné pochopení znalost jazyka nestačí. Zjišťujeme, že ačkoliv jazyková vybavenost strhává bariéry mezi lidmi, pod zdánlivě universálními pojmy se skrývají odlišné významy a odlišné hodnoty – s nimi spojené nebo jim přikládáné (Nový a Schroll-Machl, 2005, s. 7). „Multikulturní výchova rozvíjí žádoucí, společností akceptované (etno-politicky preferované) hodnoty, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti. Preference solidarity, tolerance, humanity, spravedlnosti a rozvoje sociální spravedlnosti je pro multikulturní tematiku ústřední“ (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

Je třeba žáky vést nejen k hodnotám jako je solidarita či tolerance, ale také k chápání sociální rozmanitosti (Bendl, 2015, s. 270). S rostoucí mírou sociální rozmanitosti v novodobé společnosti a s míšením jednotlivých kultur, skupin a etnik mezi sebou, je pak tento požadavek stále aktuálnější a nabývá na důležitosti.

S růstem sociálně, kulturně a etnicky rozmanitější společnosti nelze nic dělat, respektive její růst nelze zastavit či se mu vyhnout. Je tak jen otázkou času, kdy se tato rozmanitost a pestrost kultur, etnik a jiných skupin projeví v českých školách. V tomto ohledu je tedy nezbytně nutné, aby se česká postmoderní společnost s tímto fenoménem vyrovnala. Jedním z možných řešení je pak právě multikulturní výchova, jakožto základ tolerantní, multikulturní a pluralitní společnosti (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

Každý člověk prochází vývojem, ať už fyzickým, duševním, tak i morálním. A právě morální vývoj je důležitou fází vývoje individuality jedince. Pro rozvoj těchto morálních hodnot je velmi významná výchova a vzdělávání, a to nejen v rámci základní školy. O důležitosti a zajímavosti školního prostředí, zejména v sociálním kontextu, mluví Gillernová, která tvrdí, že kromě rodinného prostředí je právě školní prostředí klíčovým a významným činitelem v rozvoji člověka (Gillernová, 2012, s. 9).

V této oblasti je stejně tak důležitá i výchova a vzdělávání multikulturní, neboť rozvíjí chápání a respektování kultur jiných, než jen té vlastní. A jak bylo zmíněno výše, v budoucnu to s velkou pravděpodobností bude nezbytné a samozřejmé, proto tedy budeme o multikulturní výchově mluvit jako o nedílné součásti výchovy a vzdělávání.

Význam multikulturní výchovy však nelze spatřovat jen v rámci zaměření na české žáky, neboť působí taktéž na žáky přicházející na naše území a navštěvující naše školy. Důvodem je skutečnost, že čeští žáci získávají poznatky a informace o jiných kulturách, jejich zvycích, tradicích a hodnotách a jsou tak schopni lépe žáky z jiných etnik či kultur přijmout a pochopit. Multikulturní výchova má tak v tomto případě dvojitý význam – připravuje české žáky na soužití s kulturně či jinak odlišnými žáky a zároveň připravuje pro takové žáky půdu (Bendl, 2015, s. 270).

Podle RVP multikulturní výchova poskytuje informace o tom, jaké jsou na území našeho státu a také v Evropě minority a kultury, pomáhá žákům pochopit, jakým způsobem se chovat a jednat s příslušníky jiných kultur a národností, učí je navazovat vztahy s nimi, chápat odlišnosti a hlavní znaky těchto jedinců či skupin, prohlubuje znalosti terminologie v této oblasti a vysvětluje hlavní pojmy. V neposlední řadě pak přispívá k prevenci šikany, intolerance a rasové nenávisti mezi kulturně, národnostně či jinak odlišnými žáky (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 111).

S ohledem na fakt, že v RVP ZV se mluví o kulturách na území České republiky, uveďme si alespoň základní faktografické údaje o počtu cizinců na našem území, respektive na českých základních školách. Ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo základní školu 14.315 cizinců z celkového počtu 794.613 žáků základních škol (Inkluzivní škola, 2012, [online]). Podle Českého statistického úřadu se toto číslo v posledních letech zvýšilo, nikoli však dramaticky – s ohledem na přírůstek v celkovém počtu dětí navštěvujících základní školy. V roce 2014/2015 tak mluvíme o 16.477 žácích-cizincích z celkového počtu 854.137 dětí na základních školách (ČSÚ, 2015, [online]).

Pro porovnání, počet cizinců studujících na VŠ je asi 2,5krát větší, nežli je tomu u cizinců navštěvujících základní školu, to je 41.179 studentů. Z toho lze usuzovat, že multikulturní

výchova a její dlouhodobý charakter může mít obrovský vliv o mnoho let později, než je poprvé vyučována v rámci základní (či mateřské) školy.

Co se týče přínosů multikulturní výchovy, pomineme-li základní myšlenku, která je protkána celým tématem a všemi termíny souvisejícími s touto problematikou, tedy vytvářet soulad mezi kulturami, většinou a menšinou či různými etnickými skupinami, můžeme zmínit ještě další přínosné důsledky multikulturní výchovy.

Lze si stanovit v podstatě základní tři cíle (a tedy i potenciální přínosy) – prvním cílem je potřeba uvědomit si, že každá rovnost či vyrovnanost a rovnováha, je předpokladem a premisou pro různost – tedy, že každá různost a rozmanitost je založena na rovnosti, a to bezpodmínečně. Druhým cílem je pak poznání odlišných kultur a jejich chápání jako rovnocenných. Neméně důležitý je pak přínos multikulturní výchovy ve smyslu řešení konfliktů, a to nenásilnou cestou (Interkulturní vzdělávání I., 2002, s. 14).

Pokud se pozastavíme u prvního cíle, snaha o to, aby člověk bral rozmanitost a rozdílnost jako stav založený na rovnosti, je pravděpodobně základním předpokladem pro život ve stále více kulturně nehomogenní společnosti a zároveň nejspíše největším přínosem multikulturní výchovy.

Druhým přínosem je pak poznání odlišných kultur, etnik či skupin, a to nejen v ohledu jejich zevrubného popisu, nýbrž v rovině pochopení příznačných znaků, postojů a hodnot, které jsou pro danou skupinu charakteristické a typické. Zde je však opět třeba zdůraznit fakt, že by se nemělo sklouzávat jen k chápání určité kultury jako jakéhosi vzorce, kterému každý jedinec odpovídá, nýbrž by se měl každý brát individuálně a stejně tak je třeba ho poznávat či hodnotit.

Co se týče třetího zisku, mluvíme o zisku schopnosti řešit krizové situace a konflikty formou nenásilnou, klidnou a mírnou. Pokud totiž multikulturní výchova rozvíjí vědomosti a teoretickou základnu jedince, pak je velká šance, že v praktické situaci se tento jedinec vyvaruje vzniku konfliktu zcela, nebo je alespoň schopen pochopit kulturní či jiné odlišnosti druhého, jeho postoje a hodnoty a je schopen konflikt řešit mírněji nežli násilnou či agresivní formou.

## 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

Téma multikulturalismu a s ním související multikulturní výchovy je třeba osvětlit také v souvislosti s implementací těchto fenoménů do výuky a výskytem multikulturně orientovaných témat v dokumentech, ať již na úrovni nadnárodní, národní či školní. A jelikož je náš výzkum situován do oblasti základního vzdělávání, zaměříme se především na aplikaci těchto prvků v základních školách.

Je těžké přemýšlet o kurikulárních dokumentech základních a středních škol, aniž bychom nepřemýšleli nad rolemi samotných škol jako zprostředkovatelů společnosti, sloužící jako spojení mezi předem danými pravidly a normami a skutečným myšlením a chováním (Hollins, 2015, s. 92).

Než se dostaneme ke kurikulárním zdrojům, je třeba zmínit také obecnější dokumenty, které tuto problematiku jistým způsobem upravují, a ze kterých také kurikulární dokumenty vycházejí.

Prvním takovým dokumentem je **Listina základních práv a svobod**, jež sice o multikulturní výchově nemluví, ale zmiňuje základní a zásadní principy, bez kterých by zkrátka multikulturní výchova neměla smysl a nemohla by ani existovat.

Hned v první hlavě a v prvním článku se píše, že každý člověk je svobodný a rovný v důstojnosti i právech. Článek tři, spadající pod stejnou hlavu, nám zase ukládá, že základní práva se zaručují všem, a to „bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“ (Listina základních práv a svobod, 1992).

Na základě výše zmíněného práva lze soudit, že tento dokument je klíčový pro multikulturalismus jako takový, natož pak pro multikulturní výchovu, neboť pokud by lidé z různých skupin, ať už etnických, kulturních nebo jiných, neměli stejná práva, pak by spolu tyto lidé mohli žít jen stěží.

Dalším pramenem, který na multikulturní situaci v ČR reaguje a který ji v rámci vzdělávání upravuje, je **školský zákon** č. 561/2004 Sb. Tento dokument definuje právo, které je velmi podobné s článkem tři Listiny základních práv a svobod, ale liší se tím, že oproti základním právům obecně, které zaručuje Listina, školský zákon garantuje všem bez rozdílu rovnost v přístupu ke vzdělávání. Také definuje některé zásady, jako např. vzájemnou úctu, respekt k druhým, solidaritu, uplatňování demokracie, smysl pro soudržnost nebo názorovou snášenlivost (Burkovičová a Navrátilová, 2014, s. 19).

Z Listiny základních práv a svobod pak vychází další dokument, kterým je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, zkráceně označován také jako Bílá kniha vzdělávání, ze které také vychází některá průřezová témata RVP. Tento dokument však neposkytuje příliš specifické pokyny, spíše zohledňuje potřebu tuto problematiku reflektovat a dále rozpracovávat. Dle Průchy (2011, s. 20-21) Bílá kniha vytyčuje obecné cíle vzdělávání a ve větší míře než dříve se věnuje problematice multikulturní výchovy, avšak pouze v ideovém směru.

Pro vymezení pojmosloví a stanovení cílů je pak klíčovým dokumentem **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, kde je tato oblast konkrétněji a přesněji specifikována. O RVP pak lze říci, že je stěžejním dokumentem řešícím oblast multikulturní výchovy a kterému se proto budeme věnovat v samostatné podkapitole.

Dokument **Strategie primární prevence** představuje další z dokumentů, zabývající se multikulturní výchovou, konkrétně prevencí jako její nedílnou součástí, neboť prevence je jedním ze základních důvodů a zároveň i cílů multikulturních témat v kurikulárních i jiných dokumentech a ve výuce. Konkrétněji je řeč o prevenci rizikového chování. Podle strategie primární prevence MŠMT mezi základní typy rizikového chování patří mmj. homofobie, rasismus, intolerance či xenofobie. Dále pak doplňujeme ještě další rizikové jednání a chování, a to veškeré formy extremismu (pravicový, levicový, environmentální apod.) a antisemitismu (Procházka, 2012, s. 71–72).

„Období školního vzdělávání je velmi významné při formování osobnosti mladých lidí a vše, co se v tomto období nepodaří, se jen velmi obtížně napravuje v období dospělosti. Toto je také důvod, proč je oblasti prevence rizikových projevů chování u školní populace věnována mimořádná pozornost, a to nejen ze strany ministerstva, ale i všech dalších složek podílejících se na řízení oblasti školství, zvláště pak krajů a obcí.“ (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018, 2013, s. 3).

Z výše uvedené definice vyplývá, že oblast prevence je velmi důležitá součást multikulturní výchovy a zdaleka se netýká jen základního vzdělávání, nýbrž celého vzdělávacího systému. V uvedeném období, tedy v letech 2013 až 2018, klade velký a specifický důraz na prevenci v rámci středních škol, avšak nikoli výlučně. Stejně tak definice mluví o vzájemné propojenosti složek podílejících se na přípravě a realizaci prevence rizikového chování, které s multikulturní výchovou úzce souvisí.

Neméně důležitým faktorem je také vymezení základního pojmosloví, neboť bez náležitého chápání jednotlivých pojmů nelze kvalitně a efektivně působit v rámci pedagogického procesu – s tímto faktorem je také spojeno riziko nesprávného výkladu pojmu či nepochopení ze strany žáků jako důsledek nedostatečného objasnění pojmů. Mezi další záměry pak

řadíme zjištění, jak toto působení dopadá na žáky či jaký vliv má na chování žáků (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010).

Tyto dokumenty však nepředstavují vše, z čeho je možné čerpat – existují další dokumenty, které přímo či nepřímo multikulturní výchovu a její přítomnost ve výuce zohledňují, upřesňují či dále rozpracovávají. Příkladem mohou být dokumenty jako *Metodika práce s žáky-cizinci na základních školách*, *Podpora integrace cizinců na území České republiky*, *Program MŠMT na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy* či příručka nadace Člověk v tísni *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro SŠ pedagogy a Interkulturní vzdělávání II*.

## 2.1 Bílá kniha vzdělávání

V prvé řadě je třeba říci, že pojem *Bílá kniha* je zjednodušeným pojmenováním pro *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Za tímto dokumentem stojí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a v platnost vstoupila v roce 2001.

Bílá kniha České republiky je pojata jako strategický dokument a systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, rozvojové programy a všeobecné záměry, dle kterých se má vzdělávání ve střednědobém horizontu vyvíjet (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001, s. 7).

Tento dokument je základním rámcem rozvoje vzdělávání v České republice a jsou mu podřízeny veškeré ostatní proměny ve vzdělávání od roku 2001. Představuje dokument s nejvyšší právní vahou a zaštiťuje tak celou reformu českého školství (Preissová, 2014, s. 100).

V Bílé knize se o multikulturní výchově mluví především ve vztahu k demokratické společnosti, globálním souvislostem, evropským integračním souvislostem nebo výchově k toleranci a solidaritě. Multikulturní výchova jako taková je v tomto dokumentu ukotvena tedy spíše ve spojení s jinými tématy, ale samostatně není příliš definována.

Dokument hovoří především o zavádění řady témat jako je například environmentální výchova nebo evropská integrace a v tomto směru také zmiňuje multikulturní výchovu. Předpokládá, že na realizaci těchto témat se budou týmovou spoluprací podílet učitelé, ale roli zde budou hrát i mimotřídní aktivity. Co se týče aplikace těchto témat do výuky samotné, řeč je především o mezipředmětové vazbě, tedy výskytu zmiňovaných oblastí napříč různými předměty. Mluví se ale také o nových formách výuky a integrovaných cílech, což by mělo napomoci individualizaci vzdělávání (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001, s. 38).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice se má orientovat na následující cíle – rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, posilování společenské soudržnosti, podpora demokratické občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti a navyšování zaměstnatelnosti (Interkulturní vzdělávání I., 2002, s. 24).

Výše zmíněné cíle Bílé knihy byly zvoleny na základě souvislosti s tématem multikulturní výchovy a z původních osmi cílů se celých šest více či méně týká této problematiky, což svědčí o tom, že tento dokument je vskutku zásadním počinem v přípravě a realizaci multikulturní výchovy v České republice. Tento strategický dokument tedy přichystává „půdu“ pro zanesení multikulturní problematiky do českých škol.

Bílá kniha vzdělávání (anglicky „White paper“) má být základem pro konkrétní realizační plány v oblasti vzdělávání, a to s přesahem do širší sféry tohoto resortu, což se týká například zákonů o školství a vládního strategického plánování sociálně ekonomického rozvoje. Stejně tak je ale tento dokument otevřený, to znamená, že by měl být v pravidelných intervalech podrobován kritickému zkoumání a v souladu se společenskou a vzdělávací situací revidován, upravován a obnovován (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7).

Přestože Bílá kniha nabízí velmi pokrokové a stále aktuální myšlenky a návrhy, nemnoho z těchto vizí bylo opravdu úspěšně implementováno či realizováno. Jedním z faktorů, které přispěly k neúspěchu, je například fakt, že cíle uvedené v tomto dokumentu formou strategických linií jsou formulovány velmi obecně a jen málo z nich jde konkrétně uchopit a následně i změřit úspěšnost jejich realizace. Dalším faktorem snížení efektivity Bílé knihy je právě vzdělávací politika v ČR, která nenabízí dostatečný konceptuální rámec, strategie a cíle, pomocí nichž by bylo možné cíle konkrétně uchopit a uvést do reálné podoby (Analýza Bílé knihy, 2009, s. 7).

Absence časové koncepce provedení stanovených cílů, zpřesnění zdrojů či konkretizování realizace jednotlivých cílů a zajištění odpovědných subjektů, jsou pak dalšími z úskalí, které Bílou knihu již od jejího vzniku provází (Analýza Bílé knihy, 2009, s. 45-46).

Pokud se tedy zamyslíme nad všemi náležitostmi Bílé knihy a nad všemi faktory, které ji ovlivňují, můžeme říci, že tento dokument vyvolává rozporuplné pocity. Na jedné straně stojí fakt, že Národní program rozvoje vzdělávání v České republice přinesl nový vítr do českého vzdělávání a i v rámci Evropy je velmi významný. Přinesl mnohé vize, nová témata i nové strategie, avšak nelze jednoznačně říci, že byl maximálně využit jeho potenciál. Bohužel se mnohé z těchto strategií dosud nepodařilo zrealizovat a ty, které se podařilo uskutečnit, nejsou zpracovány či uchopeny tak, jak bylo zamýšleno. Také povaha cílů (te-



dy strategických linií) je, jak již bylo řečeno, dosti obecná až ideologická, což poté stěžuje jejich skutečnou realizaci.

Pro multikulturní výchovu je však Bílá kniha jedním z prvních dokumentů, které ji na takovéto úrovni propagují jakožto nástroj vedoucí k toleranci a solidaritě mezi lidmi. Díky tomuto dokumentu se tak témata jako je multikulturní výchova dostala hlouběji do vzdělávací politiky a prorazila si cestu dále, konkrétněji do Rámcových vzdělávacích programů. Z tohoto pohledu je tedy Bílá kniha více než přínosným dokumentem.

## **2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program je další úrovní kurikulárních dokumentů, která je centrálně zpracovávána. Rámcový vzdělávací program upřesňuje obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, je předlohou pro učební plány a stanovuje také pravidla pro tvorbu dalšího stupně kurikulárních dokumentů – školního vzdělávacího programu (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 38).

Tento program je ve své podstatě jediným dokumentem, který nám udává, co a jak by se mělo v rámci multikulturní výchovy konkrétně učit. Ovšem nakolik je tento program přínosný či nikoli, o tom lze dlouze diskutovat. Například na stránkách projektu Multipolis, který se zabývá multikulturní výchovou formou deskové hry, si můžeme povšimnout pochybností ohledně kvality zpracování a účelnosti RVP (Zelenda, 2010, [online]).

Konkrétní škola si pak může podrobnosti stanovit v ŠVP. Avšak ani Průcha (2011, s. 23) není s RVP zcela ztotožněn, neboť i tento autor vyjadřuje jisté pochybnosti, především pak v oblasti praktické realizace kýžených požadavků a cílů a říká, že „ti, kdo naplánovali „přínos“ multikulturní výchovy, zřejmě nebyli obeznámeni s vědeckými poznatky o reálných možnostech ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí k žádoucímu stavu.“

Objevuje se také kritika ohledně absence důrazu na kritické myšlení, nepřiliš důkladnému zdůrazňování globálních souvislostí či nedostatečného podněcování a utváření příkladů z aktuálních témat, trendů, fenoménů apod (Interkulturní vzdělávání I., 2002, s. 26).

Také Preissová (2014, s. 104) má k problematice zanesení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech výhrady, ovšem z jiného úhlu pohledu, neboť říká, že multikulturní výchova představuje jedno z nejproblematictějších výchovně-vzdělávacích témat, které je navíc zaneseno do všech oblastí edukačního procesu. Také se zamýšlí nad nepřipraveností pedagogů na výuku v této oblasti, což chápe jako vážný nedostatek již v ŠVP, které je realizováno prostřednictvím RVP.

Přes všechnu kritiku však RVP stále představuje jeden ze stěžejních dokumentů, neboť konkretizuje velmi obecné strategické linie stanovené v Bílé knize vzdělávání. V soudobé

společnosti je mezipředmětové téma multikulturní výchovy velmi důležitým aspektem vzdělávání a jeho zanesení v Rámcovém vzdělávacím programu nám umožňuje reagovat na současné problémy, kterým Česká republika – a nejen ta – čelí a musí se s nimi vyrovnat. Mluvíme tak například o problematickém soužití mezi majoritou a některými vyloučenými skupinami, které na našem území jsou a v budoucnu i nadále budou. V souvislosti s evropskou integrací, současnou migrační krizí a stále se prohlubujícím multikulturalismem se tak toto téma stává více než aktuálním. Jak již bylo zmíněno, v budoucnu můžeme očekávat další gradaci v oblasti multikulturního mísení, a proto je nezbytné umět s touto situací pracovat.

Pokud budeme hledat smysl multikulturní výchovy ve vztahu k České republice, pro konkrétní příklad není třeba chodit daleko. Nutnost multikulturní výchovy tak spatřujeme v pokračujícím propadu některých menšin, což má za následek nevraživost a konflikty mezi majoritou a některými ze sociálně vyloučených skupin. Na našem území v tomto ohledu mluvíme především o romské menšině a jejím vztahu s majoritní společností. Negativní aspekty této nevraživosti (xenofobie, rasismus a jiné) pak oslabují soudržnost demokratické společnosti a přímo ohrožují nejen minoritu, ale i majoritu. Právě z tohoto důvodu se multikulturní výchova stává nezbytnou součástí vzdělávacích strategií, a to nejen u nás, ale i v ostatních demokratických zemích (Buryánek, 2006, [online]).

V tomto ohledu je dobré, v zájmu zvýšení kvality vyučování multikulturní výchovy, se opřít o dokument *Doporučené očekávané výstupy*, který pomáhá učitelům s přípravou i realizací výuky a přispívá tak ke konkretizaci obsahu výuky, cílů, kterých je třeba dosáhnout, ale i hodnot a postojů, které by si žáci ve výsledku měli osvojit (Bendl, 2015, s. 275). Rámcový vzdělávací program říká, že multikulturní výchova není samostatný vyučovací předmět, nýbrž pouze průřezové téma, což si můžeme vysvětlit tak, že je to oblast, která se promítá do předmětů jako občanská a rodinná nauka, vlastivěda, dějepis, zeměpis apod. (Průcha, 2011, s. 22-23).

Průřezové téma *Multikulturní výchova* tak není jediným a samostatným celkem, který se touto problematikou zabývá nebo se jí alespoň dotýká. Mluvíme o vzájemném propojování různých témat, ale s podobnou náplní. To znamená, že kupříkladu průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* či *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* mluví o odlišnostech mezi lidmi, lidských právech a vede k porozumění jednotlivým kulturám a jejich přínosů pro ostatní. Taktéž *Mediální výchova* zohledňuje a obsahuje témata s multikulturní problematikou přímo související a ukazuje, jak je důležité vybírat a hodnotit informace, které jsou nám prostřednictvím medií předkládány, ať už ve vztahu k menšinám, ke kulturním odlišnostem či ve vztahu ke společnosti jako celku. *Mediální*

výchova se tak stává jakousi formou prevence před stereotypizací nebo labelingem (Bendl, 2015, s. 273).

### **2.3 Programy a projekty zabývající se multikulturní výchovou**

V souvislosti se zavedením multikulturní výchovy do kurikulárních dokumentů a s celkovým rozmachem této tematiky – ruku v ruce jdoucí s aktuální potřebou řešení vztahů a konfliktů mezi různými kulturními, etnickými či jinými skupinami, vzniká poměrně značné množství programů a projektů, které mají sice velmi podobné cíle, ale každý z těchto počínů jde jinou cestou.

Obecně si tyto programy a projekty kladou za cíl zvýšit obecné povědomí o této problematice, usnadnit zavádění multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu, prohlubovat teoretickou základnu pedagogů, omezit jazykovou bariéru, pomoci pochopit náležitosti různých kultur či etnik, zdůrazňovat individualitu jedince, eliminovat či alespoň omezit rasovou nesnášenlivost a vést k solidaritě.

Některé z programů a projektů iniciovaných v České republice, ať již ukončených či stále probíhajících, si představíme blíže. Je třeba dodat, že tyto iniciativy nabývají různého charakteru, a to nejen z hlediska času i prostoru, ale také z hlediska zdrojů a podpory.

Mezi léty 2009-2012 vznikl a probíhal ve Zlínském kraji program s názvem „Multikulturní škola“. Tento program je zacílen především na rovné příležitosti dětí, a to včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplň projektu Multikulturní škola lze dělit do několika částí – semináře pro žáky, semináře pro dospělé, osvětová a publikační činnost a v neposlední řadě konference. Semináře jsou dále rozděleny do několika bloků dle zaměření a jsou hlavní náplní projektu. Osvětová činnost pak spočívá v tvorbě plakátů, kalendáře a jiných materiálů. V souvislosti s osvětou však mluvíme především o výstupu projektu „Metodika multikulturní výchovy“, jež je dostupná v tištěné i elektronické verzi, a která přináší návod, jak efektivně vyučovat multikulturní výchovu. Projekt má několik cílových skupin, mezi něž patří žáci základních a středních škol, pedagogové, vedoucí pracovníci škol a pracovníci v nestátních neziskových organizacích. Projekt Multikulturní škola je nyní ve fázi udržitelnosti a celkem se ho zúčastnilo 11 škol ze Zlínského kraje (Multikulturní škola, [b. r.]).

Za zmínku zcela jistě stojí vzdělávací program Varianty, který zaštiťuje organizace Člověk v tísni. Tento program realizuje poměrně velké množství projektů, které jsou zaměřeny na multikulturní výchovu a jsou cíleny jak na žáky základních a středních škol, tak i na pedagogy a vedoucí pracovníky škol. Jako příklad lze uvést projekt „MKV jinak“, „Polis“, „ENTENTÝKY“ nebo aktuálně probíhající projekt „Persona Dolls“, který je zacílen na

děti v mateřských školách. Pro náš výzkum se však jako nejvýznamnější počín vzdělávacího programu Varianty jeví publikace Interkulturní vzdělávání I. a II., která poskytuje velké množství informací, metodických pokynů a také konkrétních aktivit, které lze k výuce multikulturní výchovy použít. Publikační činnost v rámci tohoto programu je dosti široká a můžeme tak zmínit i další přínosné publikace jako Než začneme s multikulturní výchovou, 10krát s MKV nebo Dvakrát měř, jednou řež (Varianty, 2001).

Dalším činitelem osvěty v oblasti multikulturní výchovy v České republice je Multikulturní centrum Praha. Toto centrum funguje již od roku 1999 a poskytuje širokou škálu činností a aktivit zaměřených jak na děti, tak na dospělé, na pedagogy, ale i na širokou veřejnost. Mezi přední cíle tohoto spolku patří především realizace projektů směřovaných k vytvoření vhodného prostředí pro fungování pluralitní společnosti, informování veřejnosti o stavu soužití etnik v České republice a nejen zde, podpora multikulturní gramotnosti a stejně tak i podněcování diskuse na téma vztahů majority a minority, pluralitní společnosti či vzdělávací soustavy (O nás, 2005).

Velmi zajímavým počinem je bezesporu projekt Czechkid, který je úzce spojen právě se zaváděním multikulturní výchovy do škol. Tento projekt tak představuje komplexní nástroj – jakéhosi průvodce – implementací multikulturní výchovy do vyučovacího procesu. Projekt Czechkid vznikl jako obdoba anglického Britkidu, který založil Chris Gaine na Univerzitě v Chichesteru a v České republice vznikl na Fakultě humanitních studií při Univerzitě Karlově v Praze. Projekt je koncipován zcela jiným způsobem, než ostatní programy, projekty nebo jiné osvětové činnosti probíhající v této oblasti. Czechkid totiž přináší zcela jiný koncept, totiž koncept empirický (a z části také herní, interaktivní), probíhající formou dialogů, interakcí a zkušeností postav z různých sociokulturních prostředí. Projekt nabízí konkrétní zkušenosti postav, které jsou založené na reálných podkladech, čímž v žákovi iniciuje reflexi a sebereflexi. Oproti teoreticky mířeným projektům či projektům tak otevírá zcela nové možnosti a podněcuje žákovo kritické myšlení jak nad konkrétní situací, tak nad sebou samým v multikulturním kontextu. Kromě dialogové části projekt nabízí také texty pro pedagogy, které se zabývají různými oblastmi multikulturní výchovy, vzájemným soužitím majorit a minorit, xenofobií, rasismem a mnoha dalšími (Pro pedagogy, [b. r.]).

S výčtem programů a projektů bychom mohli pokračovat dále. V České republice je toto téma velmi aktuální, a co se budoucnosti týče, s velkou pravděpodobností bude stále aktuálnější. Projektům se u nás víceméně daří a velká část z nich se těší i poměrně vysoké kvalitě, což je vidět i na jejich oblibě. Značnou část těchto projektů a programů pak spolufinancuje především Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ESF (Evropský sociální fond), Statní fond České republiky, jednotlivé kraje a další.



### 3 VÝUKA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A JEJÍ SMYSL

Přestože existuje zastřešující dokument RVP ZV, ve kterém je popsána reforma vzdělávání ve vztahu k multikulturní výchově, neexistuje jednotné pojetí výuky multikulturní výchovy (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

V prvé řadě je třeba si uvědomit, že multikulturní výchova není ani zdaleka jednorázový či krátkodobý proces. Jedná se o působení v dlouhodobém časovém horizontu, také se zaměřením na různé složky osobnosti člověka, jeho chování, působení a interakci s druhými.

Smyslem celého snažení v rámci multikulturní výchovy je snaha dopomoci žákům (ale i studentům či učitelům), k tomu, aby si osvojili schopnosti a kompetence stanovené etickým kodexem. Především pak mluvíme o uznání hodnoty člověka a jeho důstojnosti, a to bez ohledu na jeho příslušnost, rasu či jiný rys. Nezbytným smyslem je tedy zachování individuálního „bezbarevného“ přístupu (Preissová a Cichá, 2014, s. 87-110).

V příručce Interkulturní vzdělávání I., (2002, s. 24) se také můžeme dočíst o smyslu multikulturní výchovy z pohledu pedagogů, kteří se snaží prosazovat multikulturní výchovu, a co nejvíce ji prohlubovat a posouvat hlouběji do výuky. Názor těchto pedagogů je takový, že multikulturní výchova napomáhá dosahovat cílů uvedených v Bílé knize a pozitivně mění klima třídy. Také vede k tomu, že studenti oceňují aktuálnost výuky, v níž se řeší problémy, se kterými se aktuálně setkávají a v neposlední řadě multikulturní výchova pomáhá i samotným pedagogům, a to v orientaci v sobě samých, v druhých lidech a také ve společnosti.

Ti, kteří se tohoto dlouhodobého procesu účastní, prochází hlubokou přeměnou jejich osobnosti, a jelikož jsou negativní jevy jako například xenofobie, etnocentrismus nebo rasismus poměrně hluboce zakořeněné, není lehké měnit postoje těchto osobností. Proces multikulturní výchovy by tak měl probíhat v rámci určených etap a přístupů (Interkulturní vzdělávání I., 2002, s. 16).

V podstatě můžeme mluvit o dvou základních přístupech ve výuce multikulturní výchovy. Prvním z těchto přístupů je *kulturně-standardní* přístup. Tato koncepce je charakteristická tím, že k multikulturní výchově přistupuje způsobem, ve kterém popisuje jednotlivé kultury, etnické či jiné skupiny a každé z nich připisuje určité typické znaky, hodnoty a postoje. Poté se snaží předkládat, jakým způsobem na tyto projevy reagovat, jak je případně tolerovat či jak s takovými lidmi vycházet (Bendl, 2015, s. 276).

Kladením důrazu na historii, rituály a zvyky jiných kultur a skupin, se *kulturně-standardní* přístup snaží o rozšíření povědomí o kulturní rozmanitosti, rozšíření znalostí o jiných kul-

turách a také o životě v zemích, kde příslušníci těchto kultur, etnik či jiných skupin žijí (Moree, 2008, s. 24).

Druhým přístupem je pak pohled *transkulturní*, který je oproti přístupu kulturnímu zaměřen zcela jinak. Zatímco kulturní přístup zaměřuje svou pozornost na kulturu, *transkulturní* pohled zaostřuje na konkrétního jedince – zde tedy mluvíme o přístupu osobnostním, který se snaží chápat každou osobnost jedinečným a unikátním způsobem a s jeho vlastní historií. Důležitým prvkem této koncepce je pak reflexe, tedy zamyšlení se nad tím, co je příčinou naší odlišnosti, a kde jsou její hranice (Inkluzivní škola, [b. r.], [online]).

Tento směr se tedy distancuje od pouhého škatulkování a kladení důrazu na kulturní předurčení a přináší něco zcela jiného, zásadního – zdůrazňuje totiž individualitu člověka. Kulturní příslušnost člověka je pak pouze jednou z mnoha různých identit, ze kterých se skládá jeho osobnost. *Transkulturní přístup* tak vyzdvihuje podobu každého jednotlivce, u kterého ukazuje rozmanitost jeho kulturních zkušeností (Moree, 2008, s. 28-29).

V České republice se, bohužel, stává výhradním smyslem multikulturní výchovy otázka romské minority. Takový smysl ovšem rozhodně nevystihuje skutečný význam a záměr multikulturní výchovy, který je daleko širší a rozsáhlejší a naopak podporuje chápání Romů jako symbolu odlišnosti a etnické či kulturní identity, nikoli jako individuální osobnosti. Tento problém tak souvisí s již zmíněnou individualizací. Díky omezení pohledu pouze na romskou minoritu se pak nedostává pozornosti jiným oblastem multikulturní výchovy, jako například gender, zdravotní znevýhodnění či sociální status. Tato témata jsou přitom v některých jiných zemích (např. USA) součástí multikulturní výchovy již celá léta (Preissová Krejčí a Máčalová, 2014, s. 69).

Smysl multikulturní výchovy můžeme také spatřovat v rozvoji žádoucích a společensky přijímaných hodnot, které jako sdílené a akceptované mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti (Preissová, 2014, s. 99).

Stejně tak se objevuje potřeba nejen řešit problémy existence a vzájemného soužití různých skupin v konkrétních zemích, ale také potřeba přípravy nové generace na život v globalizovaném světě a také nutnost učit se, jak se v něm orientovat, jak si najít vlastní místo ve společnosti, a jak se naučit zacházet s identitou druhých. Soudobá multikulturní výchova tak akcentuje nejen snahu o porozumění a respekt k druhým, ale také zdůrazňuje potřebu hledat a spoluvytvářet odpovídající vazby k různým formám identit a problematizuje tak např. národní nebo světovou identitu (Moree, 2008, s. 22).

Cílem edukačního procesu v rámci multikulturní výchovy je pak kultivovat postoje, schopnosti, hodnoty i city, a to včetně způsobilosti k nezávislému kritickému myšlení a vědeckému duchu (Parekh, 2000, s. 225).

### 3.1 Systémové pojetí pedagogického působení

Multikulturní výchova jako taková, jak již bylo řečeno, v současné době stále není ve větší míře implementována ve vzdělávání. Z pohledu pedagogů se nabízí otázka, jak vlastně multikulturní výchovu učit a v rámci jakého předmětu tak činit. Z hlediska vedoucích pracovníků škol je zde zase problém v tom, jak ukotvit toto průřezové téma do školního vzdělávacího programu. Nicméně jako u většiny jiného, i v této problematice lze nalézt určitá vodítka a návody.

Je třeba začít nejobecněji a postupovat ke konkrétnějším a detailnějším postupům. V prvé řadě je třeba si stanovit jakousi vizi, systém samotné výuky. Popíšme si tedy jeden z těchto systémů výuky.

Takovýmto systémem je E-U-R. Tyto tři písmena znamenají Evokace, Uvědomění si nových souvislostí a Reflexe. Systém vychází z předpokladu, že je třeba postupovat dle určitého logického řádu. V první fázi, tedy ve fázi Evokace, představíme cílové skupině oblast, o níž bude řeč, a zjišťujeme, jaké vědomosti či zkušenosti cílová skupina (v našem případě žáci základních škol) má, co si myslí a co by chtěla vědět. Tato etapa napomáhá k utvoření a specifikaci názoru a přijímání nových informací. Ve druhé části je cílem Uvědomění si nových souvislostí a nejedná se o nic jiného, nežli o konfrontaci, porovnávání a spojování svých dosavadních názorů s novými informacemi a skutečnostmi. Třetí a závěrečnou etapou je pak Reflexe. Zde má žák prostor zhodnotit, které jeho názory byly potvrzeny, které vyvráceny, co nového získal nebo objevil a jaké pocity si odnáší. Vytváří se zde také prostor pro diskuzi a dotazy ohledně porozumění tématu nebo širším souvislostem (Bendl, 2014, s. 278).

Učitelé, kteří ve svých hodinách praktikují strategii E-U-R pak potvrzují, že aktivita, zapojení a zájem o téma je mnohem větší. Děti v ní zkrátka objevily pouto, které je váže k novému tématu, novému porozumění a poznávání (Hausenblas, 2001, [online]).

V souvislosti s celkovým pojetím výuky nesmíme opomenout také Bloomovu taxonomii cílů, která pedagogům nabízí pomocnou ruku, a to nejen co se týče realizace samotné výuky, ale i plánování cílů a postupů.

Bloomova taxonomie cílů byla dokonce v publikaci s názvem *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective* od *Národní společnosti pro studium vzdělávání (NSSE)* z roku 1994 označena jako jeden z největších počinů v oblasti vzdělávání za posledního půl století. Při této příležitosti pak na setkání více než 200 pedagogů a administrativních pracovníků nebyl prakticky ani jeden člověk, který by na dotaz, zda již někdy slyšel o Bloomově taxonomii, odpověděl záporně – tedy nezdvihl ruku (Marzano a Kendall, c2007, s. 1-2).



Přestože je význam původní Bloomovy taxonomie neoddiskutovatelný, od doby jeho vzniku se leccos změnilo, což bylo vedle nejednoznačnosti původního díla hlavním důvodem vydání revidované verze, označované zkratkou RBT (*Revision of Bloom's Taxonomy*) a za jehož vytvoření jsou odpovědní autoři Anderson a Krathwohl.

Důležitým prvkem vzdělávání a výchovy, ale i plánování systému a formy edukačního působení, který by zcela jistě neměl chybět ani při výuce multikulturní výchovy, je rozvoj kritického myšlení. V konkrétní vazbě na multikulturní výchovu je to jeden z klíčových elementů, neboť lidé jsou v tomto směru velmi často svázáni stereotypy a předsudky, o kterých často ani neuvažují a berou je jako samozřejmost. Z tohoto důvodu chápeme vedení ke kritickému myšlení jako nedílnou součást systému výuky.

Jedinci jsou většinou v životě úspěšnější, pokud jsou schopni produkovat, užívat a prodávat své vědomosti. Tito lidé jsou pak schopni efektivně využívat mentálních procesů, využít své soudnosti a také vytvářet úsudky, pokud se setkají s problémem, který je třeba řešit. Kritické myšlení je tedy jedna z možností, kterou lze využít při rozhodování a při řešení problémů (GENÇ, 2008, s. 108).

Kritické myšlení je také ochota vyhledávat argumenty, které stojí proti tomu, o čem je daný člověk přesvědčený. Je to snaha o hledání protiargumentů k vlastnímu přesvědčení či názoru. Kriticky uvažující člověk by měl být schopen zvažovat a posuzovat názory, které se neztotožňují s názorem jeho vlastním (Křivohlavý, 2009, s. 75).

Kritický způsob myšlení je navíc velmi úzce spjat a propojen s již zmiňovaným modelem třífázového učení, tzv. modelem E-U-R, který je klíčem pro rozvoj kritického myšlení žáků. Stejně tak je ovšem důležité, aby i učitel byl schopen takto uvažovat a byl dobře obeznámen s tímto modelem výuky. Pokud tedy budeme postupovat dle rámce E-U-R, je velmi pravděpodobné, že se nám podaří vzbudit v žákovi jeho vlastní kritické uvažování. Avšak ne vždy je to úkol jednoduchý – pro žáka ani pro učitele.

Celkově tedy lze říci, že multikulturní výchova nemá stanovenou přímou formu výuky, není definován žádný konkrétní systém, jak vést žáky k multikulturnímu porozumění. Můžeme však využít výše zmíněných strategií, které nám dopomůžou k tomu, abychom žáky vedli k přemýšlení o věcech ze všech úhlů pohledu, aby byli schopni zamyslet se nad svým názorem, zhodnotit ho a komparovat s názorem jiným. Díky tomu a také díky výběru vhodných aktivit lze co nejvíce snížit riziko vzniku stereotypů a zkreslených představ.

### **3.2 Aktivizační metody a formy výuky multikulturní výchovy**

Pokud jsme si tedy stanovili strategii, s jakou budeme k výuce přistupovat a rozhodli se, zda se přikloníme k přístupu, jenž rozvíjí tvořivost a kritické myšlení, nebo dáme raději

přednost zažitým a méně funkčním praktikám, je třeba se poohlédnout po konkrétních aktivitách, kterými samotnou výuku vyplníme. Tato přípravná činnost by se neměla zjednodušovat, podceňovat ani uspěchat, neboť na volbě konkrétních aktivit přímo závisí úspěšnost vštípení učiva do povědomí žáků.

Stejně tak je třeba, aby se pedagog nejprve zamyslel sám nad sebou. Je nezbytné, aby si určil, co je pro něj přijatelné, na co si troufne, či čeho se raději vzdá. Pokud totiž zvolí aktivitu, která bude nad jeho síly nebo na kterou nebude připraven, může se dostavit naprosto opačný efekt – tedy nezájem, nepochopení či nechuť ze strany žáků.

Pedagog si tak musí nejprve vybrat ze tří základních forem aktivit, a to těch, kde je stěžejním článkem učitel, činností zaměřených na žáky nebo aktivit vyžadujících obě složky tohoto procesu. Taktéž velmi důležité je dodržovat pomyslný řetězec, jakousi posloupnost, která charakterizuje celý vzdělávací proces a bez kterého, byť jen jediného článku, se zkrátka neobejde a nebude úspěšný. Tento řetězec můžeme vyjádřit jako sled otázek ohledně toho *co myslím - co říkám - co žáci slyší - jak tomu žáci rozumí*. V souvislosti s touto posloupností nám pomáhá zpětná vazba, která nabízí reflexi toho, co ve skutečnosti stojí na konci tohoto řetězce a jak bylo celé naše snažení úspěšné či nikoli (Petty, 2004, s. 38).

Konkrétních vyučovacích metod je popsáno obrovské množství, my si však představíme především metody přímo spojené s multikulturní výchovou, neboť ty nás zajímají předně.

Je vždy na učiteli, jaký způsob výuky zvolí. Dva učitelé se stejným přístupem k výuce tak mohou dosahovat velmi odlišných výsledků, což může být ovlivněno mnoha faktory, jako např. osobností pedagoga, povahou žáků, časovým hlediskem, aktuální náladou, zkušenostmi pedagoga, sociální rozmanitostí skupiny nebo vztahem učitele a žáků.

Důležité je také zdůraznit, že žádný z přístupů a způsobů výuky není vhodný za všech okolností a pro každého učitele. Tento fakt plyne především ze skutečnosti, že vyučovací proces je velmi komplexní, proměnlivý a je ovlivňován mnoha faktory. Proto je třeba jej vždy přizpůsobit konkrétním podmínkám či situacím, se kterými se dostaneme do styku a vybrat takový způsob, který bude co nejvíce směřovat ke stanovenému cíli (Killen, 2006, s. 1).

V souvislosti s akcentací transkulturního přístupu k multikulturní výchově a postupném (avšak pomalém) ústupu od chápání kultur jako skupin, jejíž členové nesou stejné znaky, které jsou typické pro všechny její členy, se do popředí dostává individualizovaný přístup. Toto stanovisko by mělo být nedílnou součástí edukačního procesu, neboť individuální přístup k příslušníkům minoritních skupin je předpokladem k plnohodnotnému prožití jejich životů a obecně k zachování bezpečnosti i rozvoje multikulturních společností.

Z toho důvodu by transkulturní, respektive individuální přístup, měl být nedílnou součástí nejen multikulturní výchovy, ale i celého vzdělávacího procesu (Preissova Krejčí a Máčalová, 2014, s. 70).

O metodice práce s mládeží mluví také Rabiňáková (in Šišková, 1998, s. 123), která rozděluje metody práce v rámci multikulturní výchovy (potažmo výchovy k toleranci a proti rasismu) na diskusi, přímý výklad, modelové situace (kde taktéž zdůrazňuje reflexi a zpětnou vazbu) a použití videa, projektoru či jiných názorných pomůcek. Také akcentuje vzájemné kombinování a prolínání těchto metod.

Každá z metod, ať již mluvíme o frontální výuce nebo o hraní rolí, může být do výuky implementována dobře či špatně. Pokud si tedy pedagog není jist tím, že se do dané aktivity skutečně chce pustit, neměl by ji zkoušet aplikovat. Důležité je také zdůraznit, že i přes kritiku frontální výuky ji nelze považovat za špatnou metodu, neboť existuje spousta protargumentů, které ji naopak vyzdvihují (Moree, 2008, s. 82).

Frontální výuka je jako koncept poměrně jednoduchá, rychlá a vstřícná. O jejích výhodách se moc nemluví, naopak dosti často je kritizována. Avšak pokud je dobře zvládnutá, nabízí také prostor pro zpětnou vazbu, používá systematické postupy, nabízí konzistentní a výrazné výsledky, je přehledná, učitelé umožňuje projevit entuziasmus či flexibilitu a v neposlední řadě je pak tato metoda zaryta i v paměti rodičů a prarodičů, a tak je z jejich pohledu často akceptována a očekávána (Walberg a Paik, 2000, s. 12).

To znamená, že není nezbytně nutné sahat pouze po způsobech, na které pedagog není zvyklý nebo se jim vyhýbá. Multikulturní výchova se dá bez obav implementovat do výuky i za použití klasických metod, tedy například pomocí již zmiňované (a zažité) frontální výuky. Přitom lze dosáhnout pedagogických cílů stejných nebo přinejmenším podobných (Moree, 2008, s. 86).

### **3.3 Konkrétní aktivity k výuce multikulturní výchovy**

Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu poskytuje možnost tuto problematiku hlouběji rozpracovávat a nabízí tak příležitost žákům (ale i učitelům) blíže pochopit multikulturní náležitosti a vést k solidaritě, snášenlivosti a toleranci.

Ale jak vlastně tuto problematiku vyučovat? Jak ji ve výuce co nejlépe a nejefektivněji prezentovat? Jelikož samotné průřezové téma zanesené v RVP nám nic konkrétního nesděljuje, nabízí se možnost zahraniční literatury. Pojetí multikulturní výchovy v zahraničních zemích je však často natolik odlišné, že se na našem území dá aplikovat jen částečně, nebo je nutno ho poupravit a přizpůsobit našim podmínkám.

Můžeme ale hledat dál, a to ve vodách vzdělávacích projektů, programů, příruček a především pak v metodikách, které často vzniknou právě jako výstup určitého programu či projektu.

Jedním takovým výstupem je publikace *Metodika multikulturní výchovy*, která vznikla jako výsledek snažení projektu Multikulturní škola, který probíhal v minulých letech ve Zlínském kraji (viz kapitola 2.3). Aktivita v této publikaci jsou rozděleny do několika bloků dle toho, na kterou skupinu jsou zacíleny. Například aktivita *Barevný svět* je koncipována jako vyprávění příběhu o dobrmanovi, který chce pána stejné barvy jako je on (černé), a když se konečně dostane do Afriky, zjistí, že sice našel pána stejné barvy jako je on sám, ale který ho nemá rád a nebere ho jako kamaráda, a proto se vrátí zpět k bílému pánovi, který sice není stejně barevný, ale má psa rád. Aktivita se snaží velmi klidnou formou doplněnou o obrázkovou prezentaci plnou barev sdělit žákům, že nezáleží na barvě pleti, nýbrž na lásce a přátelství. Tato aktivita je designována pro žáky prvního stupně ZŠ. Jiná aktivita, tentokrát určená pro druhý stupeň ZŠ nese název *Hodnoty* a spočívá v tom, že se děti rozdělí do 3-4 skupinek, dostanou kartičky s různými hodnotami a jejich úkolem je tyto hodnoty seřadit od nejdůležitější po nejméně důležitou tak, jak se ve skupince dohodnou. Poté učitel klade otázky typu „Jak je možné, že má každá skupina jiné hodnoty?“ nebo „Můžeme po někom chtít, aby se vzdal svých hodnot?“ Smyslem této aktivity je ukázat, že každá skupina má určité hodnoty a ty, které jsou pro někoho vrcholně důležité, pro někoho vůbec podstatné nejsou a naopak. Můžeme pak diskusi směřovat k tomu, jak je důležité chápat odlišnosti hodnot každého člověka (Metodika multikulturní výchovy, [2012], s. 13-42).

K aktivitám podporující multikulturní chápání a rozšiřující rozhled však zdaleka nepatří jen teoreticky orientované činnosti. Pro žáky nižších tříd můžeme využít například aktivity *Bábušky-matrjošky*, která spočívá v seznámení se s typickou ruskou hračkou a její výrobou – dřevěnou panenkou (či panáčkem). Ze dřeva panenku dělat nebudeme – vyrobí se z barevného a vymalovaného papíru, který můžeme slepit. Pokud rozdělíme třídu do skupinek, můžeme vytvářet různě veliké panenky, které pak můžeme poskládat dle velikosti. Pokud zkombinujeme tuto aktivitu například s přípravou *Lilkového kaviáru*, což je v podstatě ruská pomazánka, můžeme v dětech vzbudit zvědavost, touhu po poznání a jiné pozitivní aspekty. Stejně tak zapojíme i ostatní smysly, včetně toho chuťového. Pokud se příště s matrjoškou nebo lilkovým kaviárem setkají, jejich pocity mohou být daleko pozitivnější a budou tak již mít zkušenost s jinou kulturou a jinými zvyky. Samozřejmě je vhodné takové aktivity doplnit o jistý teoretický základ, aby měli žáci spojenou teorii s praxí (Cílková a Borešová, 2007, s. 44-47).

Naopak pro starší žáky můžeme využít aktivitu *Winton train*, která je zaměřena na velmi smutné téma – holocaust. V úvodu této aktivity, v rámci fáze evokace (viz model E-U-R), předneseme žákům báseň Jaroslava Seiferta s názvem *Mrtvým*. Po recitaci této básně se žáků zeptáme, jaké z ní mají pocity, a co asi mohlo autora k jejímu napsání vést a zda si myslí, že může mít tato báseň souvislost s válkou. Pokud zmíní slovo holocaust, pokračujeme, pokud ne, zmíníme ho sami a zeptáme se na názor žáků k tomuto pojmu. Následně na tabuli (prezentaci, flipchartu,...) uvedeme slovo Nicholas Winton<sup>1</sup> a zeptáme se, zdali jej někdy slyšeli. Přečteme jim článek o tomto statečném muži a rozdělíme třídu na 5 skupin. Na tabuli nakreslíme lokomotivu a čtyři očíslované vagony. Následně si každá skupina losuje lokomotivu či jeden z vagonů. Úkolem skupiny, jež si vylosuje lokomotivu, je vystřihnout lokomotivu z papíru, na něž za použití různých dostupných zdrojů (pc, internet, literatura, učebnice, video atd.) napíší různá hesla (slova) týkající se války, holocaustu a Nicholase Wintona. Ostatní skupiny (vagony) pak mají podobný úkol, jen s tím rozdílem, že hledají informace o dětech, které tímto činem Winton zachránil – jejich osudy, strasti, příběhy, jména či jiné souvislosti. Nakonec se vlak musí propojit – zde se nabízí pole pro kreativitu – a umístit na čestné, viditelné místo ve třídě. Proběhne také zpětná reflexe, která objasní žákům to, čemu neporozuměli nebo co jim není jasné a také podnítky diskusi o důvodech, které Nicholas Winton pro své činy měl, jestli by si zasloužil Nobelovu cenu za mír, jaký dopad mají jeho činy na současnost apod (Černá, 2010, s. 40-44).

Poslední zmiňovaná aktivita je součástí *Metodických listů pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu* a je zajímavá především tím, že v dětech téměř vždy zanechá něco, co si budou pamatovat i v budoucnu. Svým způsobem je jednoduše zpracovaná, ale její pojetí je velmi sofistikované. V souvislosti s multikulturní výchovou pak vidíme jasný dopad, neboť aktivita poukazuje na holocaust, židovské děti a jejich osudy. Přitom se jednalo o děti stejné jako všechny ostatní. Také poukazuje na důležitost solidárních činů, tolerantnosti a lidského přístupu, což je stejně tak jako rasová, etnická či kulturní snášenlivost, neméně důležitou náplní multikulturní výchovy.

---

<sup>1</sup> Brit Nicholas Winton je znám pro zorganizování záchrany 669 českých dětí (převážně židovských) z nacisty okupovaného Československa během 9 měsíců před vypuknutím války v roce 1939. Příběh se dostal do povědomí veřejnosti v roce 1988 prostřednictvím televize BBC. V roce 2003 byl královnou Alžbětou II. oceněn hodností sir za jeho humanitární zásluhy ([www.nicholaswinton.com](http://www.nicholaswinton.com), 2014, [online]).

Již ve starší literatuře se píše o interaktivním pojetí multikulturní výchovy, které je však stále aktuální. Dle tohoto tvrzení můžeme multikulturní výchovu rozdělovat na teorii a praxi, přičemž v části teoretické je veškerá aktivita soustředěna na znalosti odlišných etnických, kulturních či jiných skupin a část praktická naopak na simulační a prožitková cvičení, jež podporují interpersonální dovednosti, schopnost konstruktivního řešení konfliktů, snižování negativních předsudků či zlepšení efektivní komunikace (Šišková, 1998, s. 34).

Abychom tedy dosáhli co nejlepší a nejkvalitnější podoby výuky, je třeba zakomponovat do ní jak teorii, tak praxi. Stejně tak musíme tyto dvě složky vhodně skloubit a vyvážit jejich vzájemný poměr. Pokud je navíc pedagog schopen méně zábavné složky výuky ozvláštnit a oživit, žáci si z takovéto výuky patrně odnesou více, neboť se nebudou nudit a ztrácet pozornost. Taková snaha není nikterak jednoduchá, avšak ani ne nemožná.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 POJETÍ VÝZKUMU

Náplní toho výzkumu je především objasnit, jak funguje multikulturní výchova a její vyučování na základních školách. Chceme zjistit, jaké jsou její východiska, zda je či není důležitá z pohledu žáků, jaká je role učitele v procesu utváření multikulturně kompetentních osobností a jaké názory na multikulturní výchovu mají samotní žáci i učitelé. Zajímá nás, do jaké míry žáci přicházejí do kontaktu s kulturně či jinak odlišnými jedinci, jestli spolu interagují a jak moc toto setkání a interakce ovlivňuje chápání multikulturní výchovy a její vnímání a hodnocení. Také se snažíme vypátrat, do jaké míry ovlivňuje žáky v rámci multikulturní výchovy samotný učitel a prostředky, metody a postupy, které k výuce používá. V neposlední řadě usilujeme o zjištění, zda žáky ovlivňuje forma tohoto předmětu, tedy jestli žáci chápou multikulturní výchovu rozdílně, pokud je vyučována samostatně, nebo pokud je obsažena v jiném předmětu. Odpovědi na tyto i další otázky nám pomohou odkrýt současnou situaci v oblasti multikulturní výchovy na základních školách a také nám poskytnou zpětnou vazbu ze strany samotných žáků, což nám nabídne prostor k reflexi kladů a záporů přímo z pohledu těch, na které je multikulturní výchova cílena.

Dle formulace výzkumného problému, cílů a otázek jsme stanovili smíšené pojetí výzkumného šetření. Budeme tedy výzkumnou činnost provádět jak v rámci kvalitativního šetření, tak i v rámci šetření kvantitativního. Můžeme uvést hned několik důvodů. Prvním z nich je kvalita výzkumného šetření, jelikož díky smíšenému pojetí výzkumu dostaneme možnost hlouběji analyzovat zjištěná data a vzájemně je komparovat. Dalším důvodem je pak návratnost a úroveň dotazníků, které budou použity ke kvantitativnímu šetření. Jelikož výzkumný soubor, tedy žáci základních škol, nemusí dotazník vyplnit správně, pozdější šetření formou rozhovoru může pomoci data doplnit, rozšířit, rozvinout, vysvětlit či uvést na pravou míru.

### 4.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle, obecné a specifické otázky

Stanovený výzkumný problém *Problematika implementace multikulturní výchovy ve výuce* se zaměřuje na implementaci, postavení, funkci a hodnocení multikulturní výchovy ve školním vyučování. Následně pak formulujeme výzkumné cíle a obecné i specifické výzkumné otázky.

#### 1. Zjistit v jaké míře je zanesena multikulturní výchova v kurikulárních dokumentech.



1.1. Jaká je míra zanesení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech?

1.1.1. *Jaké oblasti stanovuje ŠVP pro výuku multikulturní výchovy?*

**2. Zjistit, jakou formou je multikulturní výchova na základních školách vyučována.**

2.1. V jakém rozsahu existuje multikulturní výchova jako samostatný předmět?

2.1.1. *V jaké míře žáci touží po výuce multikulturní výchovy formou samostatného vyučovacího předmětu (pokud předmět s touto tematikou samostatně vyučován není)?*

2.2. *Jak často by žáci chtěli probírat multikulturní témata?*

**H<sub>1</sub>** Dívky by chtěly multikulturní témata probírat častěji než chlapci.

**3. Zjistit, jaký názor mají na multikulturní výchovu žáci základních škol.**

3.1. Jaké jsou postoje k multikulturní výchově z pohledu žáků?

3.1.1. *Jaké pozitiva či negativa multikulturní výchovy žáci reflektují?*

3.1.2. *Jak žáci chápou podstatu a účel multikulturní výchovy?*

**H<sub>2</sub>** Dívky vnímají multikulturní výchovu jako přínosnější než chlapci.

**4. Zjistit rozsah důležitosti a úloh učitele v rámci výuky multikulturní výchovy.**

4.1. Jak důležitá je role učitele v rámci multikulturní výchovy?

4.1.1. *Jakou roli má učitel při výuce multikulturní výchovy a jaká je její důležitost?*

4.1.2. *Do jaké míry by měl promítat učitel vlastní názory na problematiku při vyučování multikulturní výchovy?*

5. **Zjistit, jaké metody a prostředky jsou užívané při výuce v oblasti multikulturní výchovy.**
  - 5.1. Jaké jsou metody výuky užívané učiteli při výuce multikulturní výchovy?
    - 5.1.1. *Jaké metody jsou nejčastěji využívány?*
    - 5.1.2. *Jaké metody výuky by se žákům líbily nejvíce?*
  
6. **Zjistit, v jaké podobě se multikulturní výchova objevuje v rámci výuky na základní škole a kým je vyučována.**
  - 6.1. V jakých předmětech se multikulturní tematika objevuje? Kolik prostoru je jí věnováno?
  - 6.2. Jaké množství učitelů je k výuce multikulturní problematiky vyhrazeno?
  
7. **Zjistit, jaký je názor učitelů na multikulturní výchovu a jak složité je pro ně tuto oblast vyučovat.**
  - 7.1. Jaký je názor učitelů na multikulturní výchovu jako takovou?
  - 7.2. Jaké nedostatky a problémy učitelé spatřují v oblasti multikulturní výchovy?
  - 7.3. Co učitelům v oblasti výuky multikulturní výchovy chybí? Co by chtěli změnit?
  
8. **Zjistit, jaký je zájem žáků o multikulturní problematiku z pohledu učitelů.**
  - 8.1. V jaké míře se dle učitelů žáci zajímají o multikulturní témata?
    - 8.1.1. *Jak se žáci v hodinách zabývajících se touto problematikou projevují a chovají?*

**9. Zjistit, jaké faktory v oblasti multikulturní výchova ovlivňují jednání a chování žáků.**

9.1. Jaké jsou další faktory, které ovlivňují žákovi postoje k odlišnostem, mimo multikulturní výchovu?

9.2. Jak ovlivňuje multikulturní výchova žákovi postoje k odlišnostem?

**10. Zjistit, jaký je názor učitelů na budoucnost multikulturní výchovy.**

10.1. Jaké jsou vize učitelů v oblasti budoucího vývoje multikulturní výchovy?

10.1.1. Jakým způsobem učitelé chápou vývoj multikulturní výchovy? (pozitivně, negativně, ...)

## 4.2 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor byl zvolen na základě kritérií, které jsme si pro naše výzkumné účely stanovili. Prvním kritériem je požadavek různorodosti umístění škol, tedy aby soubor obsahoval jak školy ve městech, tak školy na vesnicích. Dalším kritériem je počet ročníků základní školy, tedy všech devět ročníků. Důvodem pro tento příznak je posloupnost učiva. Třetím kritériem je pak skutečnost, že základní škola má všeobecné zaměření – tedy není nijak specializovaná. Dle těchto kritérií volíme žáky druhého stupně základních škol, přesněji pak žáky osmých a devátých tříd, a to v rámci Zlínského kraje.

Věkovou kategorii jsme stanovili z několika důvodů. Prvním z nich je fakt, že multikulturní výchova či různé její formy a podoby nemusí být ve dřívějších ročnících vyučovány. Dalším argumentem pak může být mentální vyspělost a schopnost korektně porozumět informacím a otázkám, se kterými se budou v rámci tohoto výzkumu potýkat, jelikož v tomto věkovém rozpětí, jak dokazují mnohé studie (Miles, Conrad, Wechsler, Bayley,...), dochází k razantnímu rozvoji kognitivních schopností a většina dospívajících dle Piageta dosahuje stádia formálních operací, což značně ovlivňuje žákovo uvažování a chápání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149).

Výběrový soubor v kvantitativní části šetření pak představuje výběr náhodný, a to pomocí tabulky náhodných čísel, ze které bude vybráno takové množství škol, aby výsledný výběr dosahoval alespoň 150 respondentů – s výzkumem souhlasily čtyři školy, které jsou ochotné na výzkumném šetření spolupracovat.

Tabulka č. 1: Seznam spolupracujících škol

Škola	Počet respondentů
ZŠ Napajedla	34
ZŠ Kroměříž - Komenského	47
ZŠ Traplice	33
ZŠ Zdounky	39
<b>Celkem</b>	<b>153</b>

V rámci kvalitativního výzkumného šetření se pak zaměřujeme na odlišný základní soubor, a to na učitele na základních školách ve Zlínském kraji. Zde musíme výběr ještě více zúžit, a to dle následujících podmínek. Záměrný výběrový soubor musí obsahovat učitele základ-

ních škol, to je první podmínkou výběru. Druhou podmínkou je fakt, že se musí jednat o učitele na druhém stupni. Nejspecifičtějším kritériem pak bude výběr pouze takových učitelů, kteří vyučují předmět, ve kterém se oblast multikulturní výchovy a témata s touto oblastí spjatá učí. Pro účely kvalitativního šetření nám postačí tři učitelé, kteří výše uvedené podmínky splňují a kteří budou zároveň ochotni poskytnout rozhovor.

Všechny rozhovory byly uskutečněny v prostorách základních škol. Ve všech případech se jednalo o kabinet učitele, se kterým jsme rozhovor realizovali. Prostředí bylo příhodné, neboť navozovalo tu správnou „výukovou“ atmosféru, která doplňovala téma rozhovoru. Před samotným rozhovorem byla vždy navozena příjemná atmosféra a s učiteli jsme si vždy nejprve povídali mimo téma. Také jsme vždy vyjádřili vděčnost za poskytnutí rozhovoru, neboť bez nich by výzkum nebyl kompletní. Atmosféra byla vždy velmi uvolněná a učitel nikdy neměl pocit, že je „vyslýchán“. Také jsme se snažili vnést do setkání zdravou míru humoru, což všichni zúčastnění ocenili a přispělo to k dobré náladě. Tím byla připravena půda pro rozhovor samotný, který probíhal téměř vždy svižně a jasně. Avšak prostředí měla také nevýhodu – jelikož se totiž jednalo o učitelův kabinet, ve všech případech jsme byli vyrušeni. V jednom případě dokonce čtyřikrát během rozhovoru. Jednalo se buď o jiné učitele, žáky nebo i rodiče. Učitelé to vždy těžce nesli a omlouvali se, byli však vždy ujištěni, že je vše v pořádku a za nic se omlouvat nemusí. Žádný jiný rušivý element jsme nezaznamenali a rozhovory proběhly bez problémů. Samozřejmě jsme se vždy otázali, zdali můžeme rozhovor zaznamenat na audiotechniku, kvůli pozdější transkripci. Všichni s nahráváním souhlasili. Co se učitelů týče, všichni byli velmi milí a pozitivně naladěni. Nikdy jsme nezaznamenali, že by učitel byl rozhovorem zdržován či obtěžován, koneckonců by se ho pravděpodobně jinak ani nezúčastnil. Všichni také prokázali široké znalosti RVP a především pak školních dokumentů, což nám pomohlo nahlédnout pod pokličku jednotlivých škol.

### 4.3 Výzkumný nástroj

Vzhledem k povaze výzkumného šetření – tedy smíšeného pojetí – je třeba se zaměřit na výzkumné nástroje použité jak v kvantitativní, tak i v kvalitativní části výzkumu.

V první zmíněné části výzkumu, tedy v části kvantitativní, se zabýváme problematikou multikulturní výchovy a témat s touto oblastí spjatých z pohledu žáků, a proto užíváme jako výzkumný nástroj dotazníkové šetření. Dotazník byl námi sestaven na míru tomuto výzkumnému šetření a je **složen ze šestnácti otázek**, přičemž většina položek má formu uzavřené položky, avšak najdeme zde i otázku polootevřenou. Dotazníkové šetření je zacíleno na žáky druhého stupně základních škol, především pak na poslední ročníky – tedy osmou a devátou třídu. Respondent odpovídá ve většině případů pomocí **škály**, která odpovídá míře jeho souhlasu s tvrzením, vlastností či popisem. Jedná se tedy o škálu v rozmezí pěti bodů, kde se vyplňující osoba pohybuje na **stupnici souhlasu** od „*Maximální souhlas.*“ (1), a „*Souhlas.*“ (2) přes pomyslný střed stupnice a neutrální bod „*Ani souhlasím ani nesouhlasím.*“ (3) až po „*Nesouhlas.*“ (4) a „*Minimální souhlas.*“ (5). Jelikož má respondent na výběr z celkem pěti různých možností, poskytuje tento nástroj poměrně široké pole možností. Ne všechny položky v dotazníku však mají charakter odpovědi formou škálového rozpětí (o. 1, 2, 3, 9).

Abychom totiž získali co největší množství dat a zároveň umožnili respondentovi doplnit odpověď vlastní, zakomponovali jsme do dotazníku také otázku, která sice obsahuje výčet odpovědí, ze kterých si respondent může vybrat, ale má také možnost doplnit odpověď vlastní, která mu ve výčtu chybí. Šetření je rozděleno do několika oblastí. První oblast je zaměřena na zjištění faktografických dat (o. 1, o. 2, o. 3), druhá oblast na přítomnost multikulturní výchovy v konkrétní škole (o. 4, o. 5, o. 6), třetí se pak zabývá obsahem předmětu (o. 7), přičemž další se orientuje na frekvenci výuky témat spojených s multikulturní výchovou (o. 9). V neposlední řadě jsou zde zahrnuty okruhy, do nichž spadá osobnost učitele (o. 13, o. 14), jeho styl a metody výuky (o. 10, o. 11, o. 12) a celkový přínos multikulturní výchovy z pohledu žáka (o. 8, o. 15, o. 16). Je také nezbytné uvést bodové rozpětí škálových otázek. U otázky č. 6 se pohybujeme v rozmezí 8-40 bodů, u otázky č. 9 v rozmezí 6-30 bodů, u otázky č. 10 v rozmezí 4-20 bodů, u otázky č. 11. v rozmezí 9-45 bodů, u otázky č. 13. v rozmezí 6-30 bodů a nakonec u otázky č. 14 v rozmezí 5-25 bodů. Na zřetel je také třeba brát reverzní položku, a to položku č. 12.1.

Co se týče **kvalitativní části**, i zde je potřeba zvolit takový nástroj, který nám pomůže dosáhnout co nejhlubšího porozumění, jelikož bez toho nejsme schopni odpovědět na stanovené výzkumné otázky a dostat cílů výzkumu. V tomto ohledu jsme jako výzkumný nástroj zvolili **rozhovor**, konkrétně polostrukturovaný, v jehož průběhu máme možnost „doptávat se“, a získat tak data, díky kterým můžeme zjistit i to, s čím jsme původně nepočítali a výzkum tak obohatit o nová poznání. Na rozdíl od kvantitativní části, kde jsme získávali data od žáků základních škol, nyní se zaměřujeme na další činitel, který v multikulturní výchově zastává stěžejní místo, a tím jsou **učitelé**. Celkem budou provedeny **tři rozhovory**, které se zaměřují především na praktickou, ale i administrativní část výzkumných cílů a otázek. Rozhovor se skládá z **deseti otázek**, které nám pomohou pochopit realizaci a implementaci multikulturní výchovy na základních školách, její ukotvení v školních a kurikulárních dokumentech, obavy, úskalí a vize, ale také očekávání i přání do budoucna.

#### 4.4 Způsob zpracování dat

V kvantitativní části budeme hledat absolutní a relativní četnost, a to u otázek zkoumající zdali a jakou formou je multikulturní výchova na škole realizována (výzkum. ot. č. 2.1 a 2.1.1). Později můžeme hledat korelace mezi těmito údaji a daty, která budou zpracována pomocí průměrných hodnot a směrodatné odchylky. Průměrná hodnota a směrodatná odchylka nás zajímá u výzkumných otázek zabývajících se především tím, jak žáci hodnotí přínosnost multikulturní výchovy jako takové, jakou důležitost přikládají osobnosti učitele, jaké vlastnosti by učitel měl mít, jaké metody výuky jsou skutečně využívány a po jakých metodách by žáci prahli (výzkum. ot. č. 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 4, 4.1, 4.1.1, 4.1.2, 5, 5.1, 5.1.1 a 5.1.2), které jsou hodnoceny za pomoci číselné škály souhlasu – oproti otázkám zpracováním pomocí popisné statistiky tedy můžeme se získanými daty dále pracovat a porovnávat je prostřednictvím průměru.

Stanovili jsme několik hypotéz, které potvrdíme či vyvrátíme, a to pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ( $H_2$ ) a studentova t-testu ( $H_1$ ), u kterého budou ověřeny předpoklady pro použití testu – tzn. homogenita rozptylu (bude ověřena pomocí Levenova testu). Pro tyto hypotézy byla stanovena hladina významnosti 0,05.

**$H_1$ : Dívky vnímají multikulturní výchovu jako přínosnější než chlapci.**

$H_0$ : Mezi vnímanou mírou přínosnosti multikulturní výchovy a pohlavím žáků není statisticky významný vztah.

$H_A$ : Mezi vnímanou mírou přínosnosti multikulturní výchovy a pohlavím žáků je statisticky významný vztah.

 **$H_2$ : Dívky by chtěly multikulturní témata probírat častěji než chlapci.**

$H_0$ : Mezi žádanou frekvencí výuky multikulturní výchovy a pohlavím žáků není statisticky významný vztah.

$H_A$ : Mezi žádanou frekvencí výuky multikulturní výchovy a pohlavím žáků je statisticky významný vztah.

V kvalitativní části pak využijeme metodu zakotvené teorie, která se skládá z otevřeného a axiálního kódování, a to v kombinaci s kódováním selektivním. Vzájemné skloubení těchto analytických postupů nám umožní kategorizovat a seskupovat získaná data na základě určitých znaků. Jelikož je tato část výzkumu zaměřena na menší počet jedinců, než je tomu u kvantitativní části, je třeba získaná data zpracovat do hloubky a zároveň zkoumat přesah jednotlivých výpovědí – je třeba hledat to, co není na první pohled zjevné. K tomu nám poslouží zmíněné metody analýzy dat – otevřené kódování nám pomůže vytvořit jakousi „kostru“ dat a významů, které získáme přiřazením kódů jednotlivým částem výpovědí.

Následné axiální kódování pak přispěje k hlubší analýze a nalezení paradigmat skrývajících se v získaných datech a umožní nám tak lépe zodpovědět stanovené výzkumné otázky. To nám také usnadní práci v dalším kroku analýzy. Za tímto účelem vytváříme paradigma-tický model, pomocí kterého budeme schopni nalézt spojitosti, souvislosti a vzájemný vliv všech kategorií.

Pomocí metody selektivního kódování pak hledáme jev, který implicitně obsahuje všechny jevy ostatní, který je jim nadřazen, či s nimi souvisí. Hledáme tedy jev, který je zásadní pro celé šetření, který je zastřešující pro všechny ostatní kategorie a který s nimi také souvisí. Selektivní kódování nám tak umožní zkoumat samotnou podstatu problematiky.

Vzájemným sloučením těchto metod docílíme preciznějšího (a tím i hodnotnějšího) výstupu. Tento způsob vyhodnocování je spojen s výzkumnými otázkami zkoumajícími ukotvení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech, otázkou kým je multikulturní vý-



chova na základních školách vyučována a s jakými problémy se učitelé setkávají, jaký je názor učitelů na multikulturní výchovu, jaký je zájem žáků o multikulturní problematiku z pohledu učitelů, jejich názor na budoucnost multikulturní výchovy a v neposlední řadě jak multikulturní výchova ovlivňuje jednání a chování žáků (výzkum ot. č. 1, 1.1, 1.1.1, 1.1.2, 6, 6.1, 6.2, 7, 7.1, 7.2, 8.1, 8.1.1, 8.1.2, 9, 9.1, 9.2, 10, 10.1 a 10.1.1.).

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT – KVANTITATIVNÍ DATA

V této kapitole již budeme podrobněji analyzovat a rozebírat konkrétní data, která jsme díky realizovanému výzkumnému šetření získali. Nejprve se zaměříme na data získaná pomocí dotazníků. Na následujících stranách se tedy budeme věnovat rozboru **kvantitativní části** výzkumu. Otázky jsou pro větší přehlednost rozřazeny do konkrétních oblastí, a to dle jejich povahy a zaměření.

### 5.1 Faktografická oblast

První oblast zahrnuje ta data, která nám poskytují základní rámec informací o účastnících výzkumného šetření v kvantitativní části, o respondentech. To nám poskytuje nejen zevrubný obraz toho, kdo vlastně dotazník vyplnil, ale také nám nabízí prostor pro další úvahy a komparace. V tomto ohledu nás zajímalo především pohlaví respondenta a ročník základní školy, jež navštěvuje.

*Graf č. 1:*



Z grafu můžeme vyčíst, že množství chlapců a dívek, jež se výzkumu zúčastnili, je velmi vyrovnané. S velmi lehkou převahou pak v počtu vedou chlapci, kterých bylo 53%. Dívek pak bylo jen o několik procent méně, konkrétně 47%. Na všech zúčastněných školách je počet dívek a chlapců téměř totožný a musíme také brát do úvahy, že je konkrétní třída velmi často nekompletní, ať již z důvodu nemoci či jiných záležitostí. Pohlaví respondentů je tedy v našem výzkumu zastoupeno ve vyrovnaném počtu.

Graf č. 2:



Nejinak je tomu i druhého ukazatele faktografických dat, kde nás zajímal ročník základní školy, který respondenti navštěvují. Jelikož je multikulturní výchova a témata s ní související probírána především ve vyšších ročnících, zaměřili jsme se na osmou a devátou třídu základní školy. Jak můžeme vidět v grafu, mezi počty respondentů navštěvujících 8. a 9. ročník je 8% rozdíl, což opět není nikterak markantní. Pokud si vezmeme konkrétní statistiky, ze všech respondentů jich 54 % navštěvuje osmou třídu a 46 % třídu devátou. Dle rozdílu v hodnotách lze tedy říci, že v našem výzkumu je zastoupeno nepatrně větší množství žáků osmých tříd. Stále však můžeme konstatovat, s ohledem na velikost rozdílu a rozsah vzorku, že obě skupiny jsou zde zastoupeny srovnatelně.

## 5.2 Přítomnost multikulturní výchovy ve škole

Druhá oblast kvantitativní části výzkumu je zaměřena na existenci a přítomnost multikulturní výchovy na školách respondentů. Nutno říci, že RVP chápe multikulturní výchovu nikoli jako samostatný předmět, nýbrž jako průřezové téma, které se vyskytuje, respektive mělo by se vyskytovat, v předmětech jako je např. občanská výchova, společenské vědy, přírodopis atd. Otázka na výskyt multikulturní problematiky jako předmětu však padla, a to především z důvodu možného výskytu multikulturní výchovy jako hlavní náplně jiného předmětu nebo v rámci předmětu volitelného/nepovinného. Také nás zajímalo, zda by žáci o multikulturní tematiku jevili zájem v případě, že na jejich škole není vůbec probírána a zda by ji chtěli zavést jako samostatný předmět. Pojdme se tedy podívat, v jaké míře je multikulturní výchova v rámci druhého stupně základních škol probírána.

Graf č.3:



Graf nám indikuje, že v existenci samostatného předmětu multikulturní výchovy je propastný rozdíl. Výskyt samostatného předmětu multikulturní výchovy uvedlo 27 % respondentů, což nečiní ani třetinu ze všech dotazovaných. Nutno však dodat, že i v rámci jedné třídy označené odpovědi na tuto otázku poněkud nekorespondovaly. Z toho lze soudit, že některým z žáků se jevila multikulturní výchova na jejich škole jako samostatný předmět, kdežto někteří ji za samostatný předmět nepovažovali. Nehledě na to však 73 % žáků uvedlo, že multikulturní výchova na jejich škole jako samostatný předmět neexistuje, což již lze brát jako indikátor, avšak jak již bylo řečeno, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání multikulturní výchovu jako samostatný předmět nepovažuje, čemuž výsledky našeho šetření odpovídají.

Tabulka č. 2: MKV v rámci jiných předmětů

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	27 %
Souhlas	23 %
<b>Ani souhlas ani nesouhlas</b>	<b>40 %</b>
Nesouhlas	8 %
Maximální nesouhlas	2 %

Tabulka analyzuje otázku, která se týká přítomnosti multikulturních témat v rámci jiných předmětů, jako je občanská výchova, společenské vědy a jiné. Prvně je třeba zdůraznit, že

tabulka pracuje jen s těmi respondenty, kteří existenci multikulturní výchovy jako samostatného předmětu na jejich škole vyvrátili, neboť by bylo zbytečné ptát se na přítomnost multikulturní výchovy v jiných předmětech, když existuje předmět samostatný. Z respondentů jich nejvíce, tedy 40 %, zaujalo neutrální postoj, z čehož lze soudit, že s multikulturní výchovou patrně větší zkušenost nemají. Naproti tomu však 27 % žáků, což je druhý největší počet, odpovědělo maximálním souhlasem. To značí, že multikulturní témata v jiných předmětech probírají. A tomu také odpovídá i třetí příčka v množství označených odpovědí, tedy „Souhlas“, kterou označilo 23 % respondentů. Stanovisko, že se multikulturní témata v ostatních předmětech spíše nevyskytují, zaujalo jen 8 % žáků a další 2 % respondentů potom na otázku výskytu těchto témat v jiných předmětech odpovědělo zcela nesouhlasně. Souhlasných projevů je tedy dohromady celá polovina, tedy 50 %, nesouhlasných pak 35 %. Zbytek se nevyjádřil ani tak, ani tak. Lze tedy usuzovat, že multikulturní výchova se v polovině případů, v předmětech jako je občanská výchova apod., vyskytuje. Ve velké spoustě případů si pak žáci nejsou zcela jisti.

Tabulka č. 3: Míra touhy po MKV tématech

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	12 %
Souhlas	17 %
<b>Ani souhlas ani nesouhlas</b>	<b>35 %</b>
Nesouhlas	17 %
Maximální nesouhlas	18 %

Další analyzovanou otázkou je míra touhy po multikulturní problematice a tématech s ní spojených. Zajímalo nás, zda za předpokladu, že o těchto tématech není řeč ani v jiných předmětech, žáci touží po multikulturní tematice. Z tabulky je zřejmé, že i zde zaujali žáci nejčastěji neutrální postoj, což může značit buď spokojenost s dosavadní mírou výskytu multikulturních témat (v případě že na předcházející otázku odpověděli kladně) nebo je jim víceméně jedno, jestli se touto problematikou budou zabývat či nikoli (v případě že na předchozí otázku odpověděli neutrálně či negativně). U této otázky však již nemůžeme mluvit o převaze souhlasných či nesouhlasných projevů, neboť ty jsou velmi vyvážené. Nejvíce respondentů, konkrétně 35 % zvolilo neutrální odpověď. Pokud sečteme ty, jež mají o multikulturní tematiku zájem, dostaneme 29 % respondentů. Naopak těch, kteří o

tuto oblast nejeví zájem je 35 %. Dle těchto údajů je tedy stanovisko žáků k multikulturní výchově spíše neutrální, je jim jedno, zda budou tuto oblast probírat či nikoli a pokud budeme brát rozdíl respondentů jako významný, pak o multikulturní témata spíše nemají zájem a neprahnu po nich.

*Tabulka č. 4: Míra touhy po MKV jako samostatném předmětu*

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	9 %
Souhlas	5 %
Ani souhlas ani nesouhlas	23 %
Nesouhlas	31 %
<b>Maximální nesouhlas</b>	<b>32 %</b>

V rámci našeho výzkumu nás také zajímalo, zda by žáci měli zájem o samostatný předmět multikulturní výchovy. Opět odpovídali jen ti, kteří takový předmět dosud nemají. Zde je však situace poměrně jasná. Maximální nesouhlas a nesouhlas udalo celých 63 % z těch, co na tuto otázku odpověděli. Pouhých 14 % žáků by uvítalo multikulturní výchovu jako samostatný předmět. Zbývajícím respondentům (23 %) nesejde na tom, zda takový předmět má existovat či nikoli. Na základě takových výsledků tedy můžeme konstatovat, že žáci multikulturní výchovu akceptují v rámci jiných předmětů, pokud je tedy v takovýchto předmětech obsažena, ale nejeví již zájem o to, aby existovala jako suverénní předmět.

Pokud bychom tedy oblast výskytu multikulturní výchovy na základních školách v našem vzorku měli stručně shrnout, pak musíme říci, že žáci zaujímají především neutrální postoj. Respondenti si tak patrně vystačí s tím, co v oblasti multikulturní výchovy probírají v předmětech, kde je tato problematika implicitně obsažena a nejeví přílišný zájem o rozšíření dané tematiky do dalších předmětů. Už vůbec pak nejeví zájem o to, aby byla multikulturní výchova vyučována v jako unikátní předmět zaměřený konkrétně na tuto problematiku.

### 5.3 Obsah a náplň multikulturní výchovy

Další oblastí, kterou je třeba popsat, je skutečný obsah a náplň multikulturní výchovy. Tato oblast je nesmírně důležitá, neboť právě obsah je stěžejní částí celého snažení v oblasti multikulturní výchovy. V rámcovém vzdělávacím programu je definován cíl i okruhy mul-

tikulturní výchovy, my jsme se však v našem výzkumu zaměřili spíše na to, co by chtěli vědět ti, na které je multikulturní výchova zaměřena především – tedy žáci samotní. Mohli bychom specifikovat cíle, obsahy, pojetí či formy, to vše ale nalezneme v teoretické části této práce a také v dokumentech a literatuře, která s touto tematikou souvisí. Zajímalo nás tedy především to, jaké oblasti by žáci chtěli osvětlit, která témata je nejvíce zajímavá, co by chtěli objasnit a čemu by chtěli věnovat pozornost.

Tabulka č. 5: Míra preference multikulturních témat

Preferovaná témata	Míra zájmu (menší hodnota = větší zájem)	Směr. odchylka
<b>Příčiny strachu z neznámého</b>	<b>2,58</b>	1,239
<b>Zvyklosti různých národů</b>	<b>2,63</b>	1,281
<b>Rozdíly v názorech</b>	<b>2,71</b>	1,244
Kulturní odlišnosti	2,83	1,252
Rasismus	2,95	1,538
Menšiny v ČR	3,28	1,214
Různorodá náboženství	3,49	1,324

Nejprve je třeba říci, a to platí pro všechny následující tabulky, že škála odpovědí je stanovena od 1=maximální souhlas do 5=minimální souhlas (chcete-li *maximální nesouhlas*). Z toho vyplývá, že nejmenší číslo znamená největší míru souhlasu. Pro přehlednost jsme vždy zvýraznili tučně ty hodnoty, které dosahovaly největší možné míry souhlasu – tedy ty s nejmenším číslem.

Na znázorněné tabulce tedy vidíme jakýsi žebříček preferovaných témat. Na pomyslném prvním místě se tedy umístilo téma *Příčiny strachu z neznámého*, které průměrně označilo kladně nejvíce respondentů. Téma je vskutku velmi aktuální, není se tedy příliš čemu divit jeho oblíbenosti. Co se týče *Zvyklostí různých národů*, i zde můžeme tvrdit, že téma je aktuální, neboť se vzrůstající mírou multikulturality je třeba znát ostatní kultury, jejich zvyklosti, tradice, znaky a hodnoty. *Rozdíly v názorech* jsou pak dalším favorizovaným tématem, kde by se žáci pravděpodobně velmi rádi dozvěděli, jak vznikají rozdílné názory, jak jsou takové názory vázané na konkrétní hodnoty nebo jakým způsobem se s takovým nesouladem v názorech či přesvědčení vyrovnat a jak případně odlišné názory skloubit a vyhnout se konfliktu. Jelikož je každá kultura (entikum, národ,...) v něčem odlišná a přitom se v dnešní době s takovými skupinami lze poměrně běžně setkat, není pochyb o tom, že žáci mají zájem o pochopení takovýchto rozdílností. Na toto téma s lehkým odstupem na-

vazují Kulturní odlišnosti, což s předchozím tématem souvisí a koresponduje. Avšak je poměrně s podivem, že téma Rasismus se umístilo až na místě pátém. Příčinou by však mohlo být již dostatečné obeznámení s tímto tématem a také frekventovanost užívání tohoto tématu a pojmu v médiích i v běžném životě. Poslední dvě příčky pak obsadila témata *Menšiny v ČR* a *Různorodá náboženství*. Těžko říci zda je neoblíbenost těchto témat spojena se současnou migrační realitou v České republice a ve světě nebo je zkrátka jen výsledkem menší atraktivity z pohledu žáků a jejich preferencí.

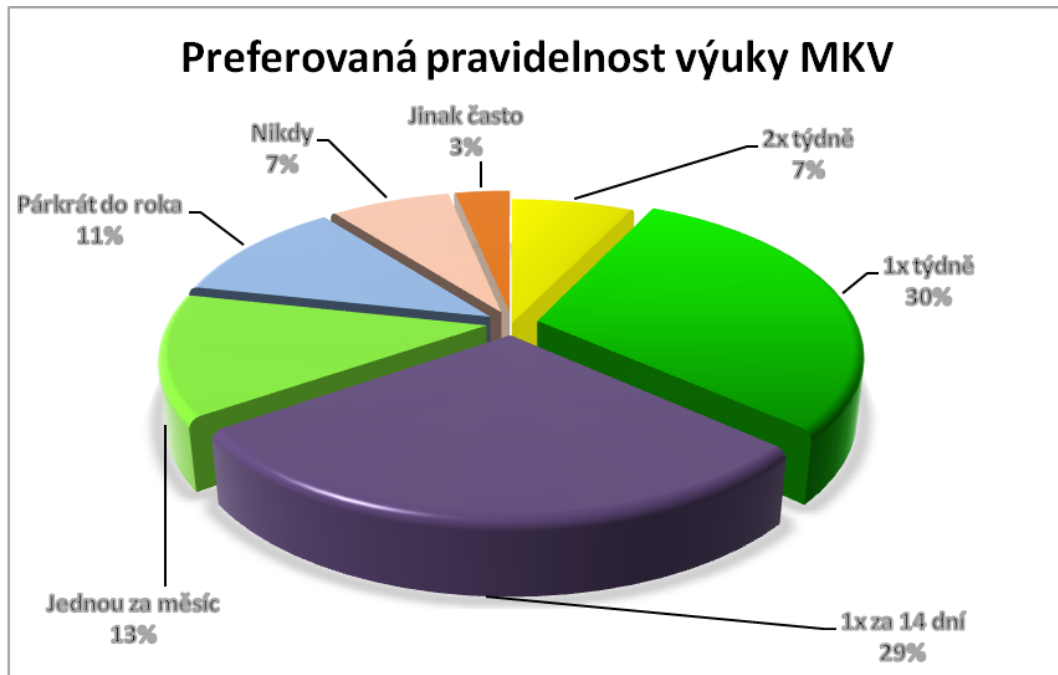
Pokud se tedy do tabulky podíváme, vidíme, že dnešní žáci si kladou především otázku typu „Proč?“ „Z jakého důvodu?“ „Jakým způsobem?“. Například nejpreferovanější téma *Příčiny strachu z neznámého* – žáci si pokládají otázku proč, zajímají je především důvody a příčiny strachu, pídí se po faktorech vzniku tohoto jevu a přemýšlí v souvislostech. To je bezesporu dobrý ukazatel a svědčí o tom, že žáky zajímá víc než jen zkonstatělé definice a fráze.

#### **5.4 Frekvence výuky témat spojených s multikulturální výchovou**

Co nás dále zajímá v rámci multikulturální výchovy je bezesporu frekvence její výuky. Na tu je také zaměřena další, tedy třetí oblast našeho výzkumného šetření. K čemu by totiž byla multikulturální výchova, kdyby probíhala kupříkladu jednu hodinu jednou za rok? S velkou pravděpodobností by učitel nebyl schopen sdělit vše, co multikulturální výchova obnáší a stejně tak ani žáci by si z toho moc neodnesli, neboť tak krátká doba za tak dlouhý časový úsek je zkrátka málo. Otázkou však je, jak se k tomu staví samotní žáci, neboť právě oni jsou ti, kterých se multikulturální výchova týká především. Právě proto jsme jim otázku na preferovanou frekvenci výuky položili.



Graf č. 4:



Tabulka č. 6: Pozorovaná četnost

	1	2	3	4	5	6	7	Σ
<b>Muži</b>	6	21	24	8	12	9	1	<b>81</b>
<b>Ženy</b>	5	24	20	12	5	2	4	<b>72</b>
<b>Σ</b>	<b>11</b>	<b>45</b>	<b>44</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>153</b>

Tabulka č. 7: Očekávaná četnost

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Muži</b>	5,823529	23,82353	23,29412	10,58824	9	5,823529	2,647059
<b>Ženy</b>	5,176471	21,17647	20,70588	9,411765	8	5,176471	2,352941

Tabulka č. 8: Testovací kritérium

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Muži</b>	0,005348	0,334641	0,02139	0,63268	1	1,73262	1,024837
<b>Ženy</b>	0,006016	0,376471	0,024064	0,711765	1,125	1,949198	1,152941

Chi-sq = **10,09697**p-value = **0,120627**

**H<sub>1</sub>** Dívky by chtěly multikulturní témata probírat častěji než chlapci.

Výše uvedený graf nám nabízí pohled na to, jak často žáci výuku multikulturní problematiky opravdu vyžadují. Vidíme tedy, že největší podíl respondentů označil jako ideální frekvenci výuky jednou týdně, celkově takto odpovědělo 30 % dotazovaných osob. To je vskutku potěšující fakt, neboť ukazuje, že žáci by o multikulturní problematice chtěli mluvit poměrně často. To potvrzuje také druhá největší část respondentů, kteří by toužili po výuce multikulturních témat alespoň jednou za 14 dní. Takových žáků je téměř totožný počet, tedy 29 %. Poměrně častý výskyt multikulturní výchovy by tedy ocenilo dohromady 59 % respondentů, což je velmi pěkná část. Další respondenti by se pak této problematice chtěli věnovat jednou za měsíc (13 %) nebo pouze párkrát do roka (11 %). Poněkud malé procento (7 %) dotazovaných by pak nechtělo multikulturní výchovu vůbec a stejná část by měla radost z intenzivní přítomnosti multikulturní výchovy, přesněji dvakrát do týdne. Musíme však brát v potaz také možnost otevřené odpovědi, které využilo 3 % respondentů. Tito žáci pak ve dvou případech řekli, že multikulturní výchova by měla probíhat každý den, a to zejména z důvodu, že jsme všichni stále lidé, bez ohledu na rasu, etnikum, národní příslušnost či cokoliv jiného a právě multikulturní výchova by toto měla každému objasnit. Taková odpověď je vskutku chvályhodná a vypovídá leccos o povaze těchto žáků. Další z dotazovaných, který využil možnost otevřené odpovědi, napsal jen „Every day.“, což nejen že vede k pozitivnímu chápání multikulturní výchovy, ale také ukazuje na určitou míru jazykových dovedností a znalostí, a to je opět pozitivní faktor. Objevila se také „šibalská“ odpověď „Každý den, abychom mohli vynechat jednu nepříjemnou hodinu.“, ze které lze soudit, že tomuto žákovi je patrně multikulturní výchova příjemnější než například hodina chemie nebo matematiky. Také musíme vypíchnout výpověď „Jednou za měsíc – v rámci projektu.“, která vede k zamyšlení, jakým způsobem by žáci vlastně chtěli multikulturní výchovu vyučovat – k patrné radosti tohoto respondenta se i na tuto otázku v jedné z dalších oblastí zaměříme. Ne všichni, kteří využili možnosti otevřené odpovědi se však vyjádřili k frekvenci multikulturní výchovy zrovna pozitivně. Jeden z respondentů odpověděl „Jednou za uherský týden.“, čímž patrně narážel na rčení „Jednou za uherský rok.“, které vzniklo za dob války s Turky v Uhrách a z čehož lze usuzovat, že by multikulturní výchově nechtěl věnovat pozornost příliš často.

Bavíme-li se o ideální frekvenci výuky multikulturní výchovy z pohledu žáků základních škol, je třeba také zmínit hypotézu, kterou jsme si v souvislosti s touto otázkou stanovili. V rámci této hypotézy chceme zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi preferovanou frekvencí výuky multikulturní výuky a pohlavím respondenta. Vzhledem

k povaze souvisejících položek dotazníku byl jako nástroj k ověření hypotézy stanoven test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Počet stupňů volnosti se v tomto případě rovná 6. Na základě výpočtů provedených v programu STATISTICA pak bylo zjištěno, že hodnota p-value činí 0,120627, což je více než stanovená hladina významnosti 0,05. Na základě získaných dat tedy musíme alternativní hypotézu vyvrátit a přijímáme hypotézu nulovou. Z toho plyne, že mezi preferovanou frekvencí výuky multikulturní výchovy a pohlavím není statisticky významný vztah. Lze tedy říci, že dívky i chlapci tedy chtějí multikulturní výchovu stejně často.

Pokusme se tedy tuto oblast shrnout. Žáci by dle poskytnutých dat upřednostňovali spíše častější přítomnost multikulturní výchovy, tedy jednou až dvakrát v průběhu čtrnácti dní, další pak jednou do měsíce. Jedná se tedy o více jak polovinu všech respondentů, což je úctyhodné. Otázkou však zůstává, jak velký prostor poskytne multikulturní výchově budoucnost a zda žáky multikulturní tematika postupem času neomrzí. Doufejme však, že nikoli, neboť vzrůstající intenzita mísení skupin, ať již kulturních, etnických či jiných, nás bude s velkou pravděpodobností provázet čím dál více a markantněji.

## 5.5 Osobnost učitele multikulturní problematiky

Neoddělitelnou a velmi důležitou složkou multikulturní výchovy je učitel, jeho schopnosti, dovednosti, osobnost i styl výuky. Jak moc by mohla být multikulturní výchova účinná a užitečná, pokud by ji vyučoval někdo, kdo k ní nemá žádný vztah, opovrhuje jí, nebo nemá v této problematice dostatečné znalosti či schopnosti? Patrně by pak taková snaha nevedla k úspěchu a přišla by vniveč. Z toho důvodu se tedy zaměřujeme na to, jak by dle žáků měl takový učitel vypadat, čím by měl být vybaven, jak by měl vyučovat a jak moc by měl žáky ovlivňovat svými osobními názory. Pojdme se tedy podívat, jak na takovou otázku žáci zareagovali.

Tabulka č. 9: Míra projekce názorů učitele do výuky MKV z pohledu žáků

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	9 %
<b>Souhlas</b>	<b>46 %</b>
Ani souhlas ani nesouhlas	36 %
Nesouhlas	5 %
Maximální nesouhlas	4 %

Jak vidno, na otázku, zdali by měl učitel multikulturní výchovy do výuky promítat své osobní názory či přesvědčení, odpověděli žáci poměrně překvapivě. Jelikož žádný člověk nemá patent na rozum, nabízel se nepodložený a jak vidno i mylný předpoklad, že žáci nebudou mít o osobní názor vyučujícího zájem. Avšak zamyslíme-li se nad jádrem věci do hloubky, je pravda, a to potvrzují i výpovědi dotazovaných, že abychom si vytvořili názor svůj, je zkrátka potřeba si vyslechnout také názor vyučujícího, nejen názory fundovaných odborníků na danou oblast, kteří přistupují k věci často velmi neosobně a jaksi „vzdáleně“. Pokud tak bude mít žák možnost vyslechnout si názor učitele přímo, může ho pozitivně podnítit k reflexi a později také sebereflexi, což je zcela jistě žádoucí. Takto tedy odpovědělo 46 % žáků – zvolilo možnost Souhlas. Dalších 9 % respondentů pak názor většiny posunulo ještě o úroveň výše, když zvolilo Maximální souhlas. Avšak taktéž velká část respondentů označila možnost Ani souhlas ani nesouhlas, což značí jistou dávku nejistoty v tom, zda by učitel měl či neměl projektovat do výuky své názory, soudy či přesvědčení. Domníváme se, že tato otázka však netrápí jen žáky, nýbrž i učitele samotné, neboť i oni se musejí rozhodnout, zda a v jaké míře užívat ve výuce vlastní názory. Někdy totiž může být taková projekce velmi pozitivní, někdy naopak silně kontraproduktivní. Druhá zmiňovaná varianta se pak týká především příliš silného či „násilného“ vštěpování hodnot, byť i pozitivních. Co se týče nesouhlasných projevů, u této otázky se jich vyskytlo velmi málo, jednalo se pouze o 9 % nesouhlasných odpovědí oproti 55 % souhlasným. Z toho lze vyvodit, že žáci jsou opravdu nakloněni k přítomnosti osobních názorů učitele ve výuce, byť v určité míře a v únosných mezích.

Tabulka č. 10: Preferované vlastnosti učitele MKV

Vlastnosti učitele	Míra souhlasu (menší hodnota = preferovanější vlastnost)	Směr. odchylka
Znalost	1,43	0,807
Schopnost se vcítit	1,79	1,067
Humor	1,87	0,901
Originalita	1,89	0,958
Autorita	2,08	0,967
Nadhled	2,1	1,028

S ohledem na průměrné hodnoty v tabulce lze zcela jistě označit jako nejpreferovanější vlastnost učitele jeho znalost. To je velmi pozitivní zjištění, neboť v poslední době se může často zdát, že na učitele jsou kladeny všemožné nároky, avšak znalost v nich nezaujímá první příčku. Z tohoto důvodu je zjištěná skutečnost velmi pozitivní a uklidňující. I když však znalosti učitele vedou, ne daleko za ním se umístila na pomyslné druhé příčce empatie – tedy schopnost vcítit se do druhého, soucítit s ním, chápat jeho pocity. Takovou vlastností nepochybně spousta vyučujících oplývá, což je jen dobře, avšak zjištění, že žáci po takové schopnosti touží hned za znalostí, je přinejmenším překvapivé, zejména s ohledem na další vlastnosti v tabulce. Nicméně to samozřejmě není vůbec na škodu, empatie je zcela jistě velmi užitečnou vlastností a učitel, který jí disponuje, má pak jistě u žáků úspěch – pokud ji učitel umí vhodně využít, samozřejmě. Třetí a čtvrtá průměrná hodnota, tedy humor (1,87) a originalita (1,89) jsou hodnoceny téměř totožně a předběhly tak i vlastnosti jako je autorita nebo nadhled. Pokud se zamyslíme nad důvodem těchto preferencí, uvolněná atmosféra, přátelství či harmonie v hodině může být jednou z odpovědí. Pokud výuka probíhá pod přílišným tlakem a ve špatné atmosféře, často dochází ke kontraproduktivním výsledkům – žáci se bojí, pod tlakem dělají chyby, učí se jen kvůli dobré známce z písemky a nezapamatují si učivo. Možná i z toho důvodu předběhl humor a originalita autoritu. Samozřejmě však nelze zpochybnit její důležitost, avšak v přijatelné a užitečné míře. S nulovou autoritou lze jen stěží vůbec nějakou výuku uskutečnit, avšak v tomto případě byla patrně autorita myšlena v tom horším slova smyslu. I v souvislosti s multikulturní výchovou pak může být přílišná autorita velkou překážkou, neboť si z ní žáci pak nemusejí odnést vůbec nic. Nejméně preferovanou vlastností z pohledu žáků se pak stala schopnost nadhledu, která byla označena průměrnou hodnotou 2,1.

Žáci nám v této oblasti poskytli velmi zajímavé a do jisté míry i překvapivé výsledky. Zjistili jsme, že učitel by dle žáků měl do výuky projektovat své názory, neboť jen 11 z celkových 148 dotazovaných osob zaujalo nesouhlasné stanovisko. Do jaké míry by tyto názory měli promítat, to je otázka, která alespoň prozatím zůstane zahalena. Dle odpovědí žáků je pak nejvíce preferovaná vlastnost učitele znalost, což je jistě jedna z nejdůležitějších vlastností učitelů vůbec (ne-li nejdůležitější), neboť těžko někoho něco naučíme, pokud tomu sami nerozumíme. V této souvislosti se také domníváme, že známé lidové rčení „Kdo neumí, učí.“ tak z pohledu žáků ztrácí na významu. To je faktor bezesporu pozitivní, neboť ze strany žáků ukazuje na požadavek kvalitní výuky a kvalitních učitelů.

## 5.6 Styl a metody multikulturní výchovy

V předchozích oblastech již byla řeč o tom, jak často by se měla multikulturní výchova ve výuce objevovat, jaké vlastnosti by měl mít její učitel, jaká témata by žáci preferovali a nyní se zaměříme na to, jakým stylem a za použití jakých metod by multikulturní výchova měla být realizována. V této oblasti nás tedy budou zajímat konkrétní metody výuky, které jsou na jejich škole při výuce multikulturních témat dosud užívány a které by sami žáci nejraději přivítali. Dále si klademe za cíl zjistit, které prvky jsou v multikulturní výchově žáky vnímány jako důležité a které nikoli. Následující tři tabulky nám tedy oblast dosavadních i preferovaných stylů a metod výuky objasní.

*Tabulka č. 11: Aplikace konkrétních metod výuky*

Metody výuky	Míra souhlasu (menší hodnota = častější aplikace)	Směr. odchylka
Výklad učitele	2,09	1,068
Diskuse	2,47	1,321
Skupinové práce	2,6	1,274
Písemné úlohy	2,86	1,072
Video	3,24	1,236
Hraní rolí (scénky)	3,89	1,302

Z pohledu na tabulku zcela zřetelně plyne, že výklad jakožto základ frontální výuky v dosavadním vyučování stále dominuje. Druhou nejpoužívanější metodou multikulturní výchovy je z pohledu žáků diskuse s průměrnou hodnotou 2,47, což není tak velký rozdíl v

porovnání s metodou výkladu, která dosáhla 2,09. Ruku v ruce s diskusí pak jde skupinová práce, která je vnímána jako třetí nejčastější metoda. Není překvapením, že rozdíl oproti průměrné hodnotě diskuse je velmi malý. Skupinová práce tak dosáhla hodnoty 2,6. Mezi metody používané méně často se dostaly písemné úlohy s hodnotou 2,86 a poté s poměrně značným odstupem metoda užívání videa. Metoda modelových situací, tedy hraní rolí, scének a podobně se dle žáků užívá spíše zřídka, o čemž svědčí i průměrná hodnota 3,89, dle které můžeme pozorovat značný rozdíl mezi užíváním například výkladu nebo diskuse.

Tabulka č. 12: Důležitost konkrétních prvků výuky MKV

Prvky výuky	Míra důležitosti (menší hodnota = větší důležitost)	Směr. odchylka
<b>Možnost projevit svůj názor</b>	<b>2,02</b>	1,108
Pestré aktivity	2,1	1,116
Osobnost učitele	2,16	1,130
Probírané téma	2,24	1,059

Je také třeba položit si otázku, co považují žáci základních škol za nejdůležitější prvek ve výuce, po čem touží a co považují za nejvýznamnější složku multikulturní výchovy. Z tabulky vyplývá, že žáci považují za nejpodstatnější především možnost vyjádřit svůj názor, což je bezpochyby chvályhodné, neboť někdo by si mohl myslet, že žáci budou spíše preferovat atraktivitu hodiny nebo oblíbenost učitele. Průměrně žáci možnosti projevit se připsují hodnotu 2,02. Nicméně s velmi mírným odstupem žáci vnímají jako další důležitou složku pestrost aktivit v hodině. To lze pochopit, neboť pokud budou všechny hodiny stereotypně pojaté, učitelé budou preferovat frontální výuku a žáci nedostanou prostor pro vyjádření vlastních názorů a myšlenek, jen stěží bude multikulturní výchova úspěšná a pozitivně vnímaná. Jako další složka v pořadí důležitosti se umístila osobnost učitele, a to s průměrnou hodnotou 2,16. Osobnost a charakter učitele jsou bezesporu jedním z klíčových faktorů, které udávají úspěšnost a kvalitu multikulturní výchovy. O něco méně významným faktorem se z pohledu žáků jeví probírané téma, což svědčí o tom, že jsou žáci schopni přizpůsobit se. Rozdíly mezi průměrnými hodnotami jsou velmi malé, což znamená, že žáci považují všechny zmíněné složky za důležité, avšak nejvíce kladou důraz na možnost seberealizace a vyjádření se.

Tabulka č. 13: Nejvíce preferované metody výuky MKV z pohledu žáků

Metody výuky	Míra preference (menší hodnota = větší preference)	Směr. odchylka
<b>Exkurze</b>	<b>1,83</b>	1,126
<b>Hry</b>	<b>1,96</b>	1,175
<b>Video/audio</b>	<b>2,02</b>	1,095
Skupinové aktivity	2,11	1,220
Výuka v přírodě	2,29	1,199
Setkání se studentem z odlišné kultury	2,3	1,317
Výklad učitele	2,6	1,297
Projektová práce	2,85	1,045

Jak již bylo řečeno, v této oblasti nás zajímá nejen způsob, jakým multikulturní výchova ve výuce na základních školách probíhá a pomocí jakých metod je realizována, nýbrž i to, jakým metodám by dali přednost žáci a jaké metody by pak chtěli aplikovat nejméně. Nejvíce preferovanou činností v rámci multikulturní výchovy se z pohledu žáků stala exkurze, čili návštěva nějakého zařízení, místa či společnosti. Bezpochyby se jedná o činnost velmi atraktivní a neméně poučnou, ovšem z hlediska časového horizontu nemůžeme mluvit o její dlouhodobosti, potažmo pravidelnosti. Exkurze totiž skýtá účinnou a velmi praktickou metodu, bohužel však spíše jednorázovou. Bezpochyby si ji žáci budou dlouhou dobu pamatovat, avšak je velmi složité a náročné (časově i dostupností) takovou metodu využívat ve větší frekvenci. Nicméně v očích žáků je nejpreferovanější a v průměru drží hodnotu 1,83. Další velmi oblíbenou metodou jsou hry, které se s hodnotou 1,96 příliš nevzdálily od exkurze. Hry jsou velmi účinnou a zábavnou didaktickou pomůckou a v porovnání s exkurzí se v multikulturní výchově dají uplatnit takřka pokaždé. Navíc, a to je velmi zajímavá shoda, se nabízí pestrá škála herních aktivit, které se v multikulturní výchově dají velmi dobře použít (viz kapitola 3.3). Trojici nejpreferovanějších metod multikulturní výchovy pak uzavírá zakomponování audiovizuální techniky do výuky. Obrazový a zvukový materiál je opět velmi názornou a užitečnou pomůckou, navíc pro dnešní technologicky založenou mládež metodou velmi blízkou. V této oblasti můžeme taktéž využít množství materiálů, od dokumentárních snímků, přes etnickou hudbu až po filmy s multikulturní tematikou či podtextem. Dále by žáci ocenili skupinové aktivity (2,11) a výuku v přírodě (2,29). Co se týče skupinových aktivit, máme obdobné možnosti jako u her, navíc lze tyto dvě metody



spojit v jednu. Pokud se jedná o výuku v přírodě, i zde musíme zmínit omezenou možnost opakovatelnosti a pravidelnosti, což je samozřejmě škoda, neboť tato metoda je velmi účinná a žák může dosáhnout zcela nových znalostí či schopností, pokud se výuka odehrává jinde než ve školním (pro žáka často stresujícím) prostředí. Průměrnou hodnotu 2,3, tedy téměř totožnou jako dosáhla výuka v přírodě, byla ohodnocena metoda ryze praktická, a to setkání se studentem z odlišné skupiny, ať již kulturní, etnické nebo jiné. Těžko bychom něco namítali vůči užitečnosti a přesahu takové metody, neboť pokud se žák přímo setká s odlišnými zvyky, hodnotami, jazykem dostane se mu možnosti s takovým člověkem mluvit, pokládat mu otázky a zjistit, jaký opravdu je, pak se bezesporu jedná o takřka nezapomenutelný zážitek a reálnou zkušenost. S již větším odstupem hodnotili žáci výklad učitele (2,6), který se – jak jsme zjistili – paradoxně objevuje ve výuce v drtivé většině případů nejčastěji. Žebříček preference metod pak uzavírají projektové práce, které se z pohledu žáků patrně těší nejmenší oblibě.

Shrnutí oblasti stylů a metod začneme paradoxem. Zjistili jsme totiž, že na základních školách se žáci nejčastěji setkávají s metodou výkladu. Učitel tedy přednáší, žáci poslouchají. Z pohledu žáků se však jedná o jednu metodu z nejméně preferovaných metod. Čím je způsobeno, že tak často aplikovaná metoda je u žáků tak neoblíbená? Nebo se můžeme zeptat obráceně – Jak to, že je tak neoblíbená metoda tak často aplikovaná? Odpověď bychom patrně mohli hledat v nenáročnosti a částečně i efektivitě této metody. Na přípravu výkladu není třeba tolik času a sil jako například na modelové situace nebo jiné aktivizační metody. Co se týče efektivity, nabízí výklad poměrně široký prostor pro sdělení velkého množství informací, což jistě efektivní je. Avšak do jaké míry si žáci takové množství informací zapamatují, to je otázka další, proto je efektivita této metody relativní. Také jsme se dozvěděli, že žáci by si představovaly metody více aktivizační, tedy hry, skupinové práce a také metody vyloženě praktické, jako je například exkurze. Dalším zjištěním pak je fakt, že si žáci nejvíce cení možnosti projevit svůj názor, myšlenku či nápad. Upřednostnili tento prvek před atraktivitou a pestrostí hodiny i před osobností učitele či tématem, které je právě probíráno.

## 5.7 Celkový přínos multikulturální výchovy z pohledu žáka

Poslední oblastí, kterou bychom rádi analyzovali, je bezesporu jedna z nejzajímavějších a nejpozoruhodnějších – jedná se o oblast míry přínosu a využitelnosti multikulturální výchovy v životě žáka. Ptali jsme se tedy na otázky, které směřovali ke zjištění toho, co si žáci myslí o multikulturální výchově, jestli se dá v životě uplatnit a zda je pro ně taková oblast přínosná a užitečná.

Tabulka č. 14: Přínosnost multikulturální tematiky

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	15 %
Souhlas	34 %
<b>Ani souhlas ani nesouhlas</b>	<b>38 %</b>
Nesouhlas	6%
Maximální nesouhlas	7 %

Tabulka č. 15: Přínosnost multikulturální tematiky z hlediska pohlaví

	Průměr – ženy	Průměr – muži	t	sv	p
<b>Přínosnost MKV</b>	2,527778	2,582278	-0,32365	149	0,74666

Tabulka č. 16: Levenův test homogenity dat

Levene F (1,sv)	sv Levene	p Levene
3,122174299	149	0,079281012

**$H_2$**  *Dívky vnímají multikulturální výchovu jako přínosnější než chlapci.*

Na otázku přínosu multikulturální výchovy pro žáka samotného jsme dostali poměrně zajímavé výsledky. Žáci totiž většinou, tedy v 58 případech, zaujali neutrální stanovisko a odpověděli poměrně nejistě. V určitém ohledu se takový výsledek dal očekávat, neboť skutečný přínos multikulturální výchovy se může ukázat až za velmi dlouhou dobu, v průběhu života. Není se tedy čemu divit, že většina si není úplně jistá, zda je multikulturální výchova přínosná či ne. Mohli bychom také říci, že ti co se přiklonili k maximálnímu souhlasu, tedy

22 respondentů, již nějakou zkušenost mají a multikulturní výchova jim přišla vhod, avšak to nelze potvrdit, proto raději zůstáváme na hladině úvah. Druhý největší počet žáků, tedy 52, se přiklonilo k souhlasu s přínosem multikulturní výchovy, což je zjištění velmi pozitivní. To potvrzuje také fakt, že nesouhlasných projevů je pouze 19, z toho 9 žáků s přínosem nesouhlasí a 10 nesouhlasí vůbec. Obecně tedy lze říci, že žáci buď přínos dosud nezaznamenali a nejsou si tak odpovědi jisti, nebo se kloní spíše k souhlasu s pozitivním přínosem multikulturní výchovy.

V souvislosti s mírou vnímané přínosnosti multikulturní výchovy nás také zajímá otázka, zdali můžeme mezi těmito dvěma proměnnými najít souvislost. Za tímto účelem byl tedy proveden studentův t-test, který vykázal hodnotu  $-0,32365$ . Dle dosažené hodnoty – kterou jsme získali prostřednictvím výpočtu v programu STATISTICA – musíme alternativní hypotézu vyvrátit a přijmout nulovou hypotézu. Dospěli jsme tedy k závěru, že mezi mírou vnímané přínosnosti multikulturní výchovy a pohlavím respondenta není statisticky významný vztah. V souvislosti s použitím t-testu byl také proveden Levenův test homogenity dat, který vidíme v tabulce pod studentovým t-testem.

Tabulka č. 17: Očekávaný přínos pro žáky plynoucí z MKV

Očekávané přínosy	Míra souhlasu (menší hodnota = větší očekávání)	Směr. odchylka
Schopnost stát si za svým názorem	1,84	1,165
Obohacení o nové zkušenosti	1,91	0,968
Získat nový náhled	2,17	1,245
Umění společně žít s různě odlišnými skupinami osob	2,3	1,111
Nové znalosti o menšinách	2,33	1,075

S předešlou otázkou se pak také pojí konkrétní přínos multikulturní výchovy, který žák očekává. Jak je z tabulky patrné, žáci především očekávají vývoj a posílení schopnosti obhájit si svůj názor a stát si za ním. Tato možnost byla ohodnocena průměrně hodnotou 1,84. Schopnost stát si za svým názorem je jistě velmi důležitá, člověk má přeci právo na svobodu názoru, avšak nic se nesmí přehánět. Pokud totiž nepřipustíme svůj omyl nebo neznalost, pak nejsme schopni naučit se něco nového a získat tak obohacující zkušenost. Z toho důvodu tedy musíme s takovou schopností zacházet s rozmyslem a být připraveni svůj názor bránit, ale stejně tak ho i změnit. Velmi pozitivní je pak druhý nejvíce očekávaný

přínos, a to obohacení o nové zkušenosti. Takového výsledku se multikulturní výchova snaží docílit a činit tak lze například i s pomocí výše zmiňovaných aktivit a her. Průměrnou hodnotu 2,17 pak získalo očekávání nového náhledu na problematiku. Taková skutečnost ukazuje na to, že žáci jsou ochotni svůj názor pozměnit ve světle nových zjištění a skutečností. Paradoxem je, že žáci nejvíce touží po schopnosti stát si za svým názorem, ale zároveň jsou ochotni přemýšlet v nových souvislostech a přistoupit na případnou změnu svého pohledu. Toto zjištění se jeví jako velmi zajímavé. Co je však poměrně překvapivé, je skutečnost, že žáci příliš neočekávají prohloubení jejich umění žít s odlišnými skupinami a stejně tak ani neočekávají získání nových znalostí v oblasti menšin. K čemu nás tedy takové zjištění vede? Můžeme si položit otázku, zda žáci multikulturní výchovu chápou ryze prakticky, a proto neočekávají rozšíření jejich teoretických znalostí, nebo zda si myslí, že jim v tom multikulturní výchova jako taková pomoci nemůže. Pokud by však očekávali praktičnost, pak by více očekávali i umění žít s rozdílnými skupinami, což neoznačili. Pozitivní však stále zůstává, že by žáci rádi získali nový náhled na problematiku a také prahnou po nových zkušenostech. Lze tedy říci, že se žáci orientují spíše praktičtěji a ve stejném duchu chápou i přínos multikulturní výchovy.

*Tabulka č.18: Míra uplatnitelnosti MKV v běžném životě*

Zvolená odpověď	Počet respondentů
Maximální souhlas	13 %
<b>Souhlas</b>	<b>39 %</b>
Ani souhlas ani nesouhlas	34 %
Nesouhlas	9 %
Maximální nesouhlas	4 %

Na závěr si položme otázku nejdůležitější – otázku, co si žáci myslí o uplatnitelnosti multikulturní výchovy v běžném životě. Otázku pokládáme za nejdůležitější, neboť bez přesahu multikulturní výchovy do života člověka by se jednalo jen a pouze o ryze teoretický obor, bez možnosti reálného využití. A právě multikulturní výchova by taková být neměla, ostatně to je také důvodem jejího vzniku – souvislosti v životě lidí si takový předmět zájmu vyžádaly a situace tomu tak chtěla. Proto by multikulturní výchova měla být v životě uplatnitelná. Z tabulky je zřejmé, že nejvíce žáků (39 %) považuje multikulturní výchovu za uplatnitelnou a její poznatky jako použitelné. Dohromady 13 % žáků si je jistých, že

multikulturní výchovu v životě uplatní. Je tedy možné, že tito žáci již měli možnost poznatky či zkušenosti nabyté v rámci multikulturní výchovy užít a upotřebit. Více než třetina respondentů, tedy 34 %, však nad uplatnitelností multikulturní váhá a volí střední cestu, a to neutrální odpověď. Jelikož však multikulturní výchova nemá v České republice nikterak dlouhou historii, možná jsou žáci jen nedůvěřiví a vyčkávají, až se jim naskytne možnost vyzkoušet naučené poznatky a získané zkušenosti v reálné situaci. Pokud se tak stane, je pravděpodobné, že by již volili souhlasnější odpověď. Těch, kteří s uplatnitelností multikulturní výchovy v běžném životě absolutně nesouhlasí, je opravdu jen hrstka, konkrétněji 4 % žáků. Můžeme pouze hádat, co je k takové odpovědi vede – zda špatná zkušenost, nezájem o toto téma či snad předsudky nebo negativní postoje. Dalších 9 % žáků pak nesouhlasí, ale nechali si ještě prostor, kdyby je náhodou někdy aplikace poznatků plynoucí z multikulturní výchovy zaskočila.

Pokusme se tedy o shrnutí dat z oblasti uplatnitelnosti a přínosnosti multikulturní výchovy. Zjistili jsme, že žáci si nejsou přínosností multikulturní výchovy zcela jisti a ve většině případů tak zaujímají neutrální postoj. Avšak hned na druhém místě je předpoklad přínosu, takže lze říci, že obecně multikulturní výchovu žáci vidí spíše jako přínosnou, nežli opačně. Ohledně přínosů jsme pak přišli na to, že by si žáci chtěli nejvíce posílit schopnost stát si za svým názorem a obohatit se o nové zkušenosti. První zmiňovaný přínos je diskutabilní, zde hodně záleží na konkrétní situaci a míře neústupnosti. Obohacení o nové zkušenosti je pak faktor velmi pozitivní a potvrzuje, že žáci očekávají hlavně praktické zkušenosti. Co se týče uplatnitelnosti, zde vidí žáci spíše uplatnitelný obor poznání. Jen velmi málo respondentů chápalo multikulturní výchovu jako bezvýznamnou a zbytečnou.

## 5.8 Shrnutí kvantitativní části

Pokusme se co nejlépe shrnout, k čemu jsme dospěli. Prvně je třeba říci, že poměr mužů a žen je zde vyvážený – mužů bylo o 8 více, což je však rozdíl nepatrný. Ve stejné rovnováze je pak také ročník, který žáci navštěvují. Zajímá nás osmý a devátý ročník, přičemž v z osmého ročníku se zúčastnilo 9 žáků více než z devátého.

Ptali jsme se také na to, jestli se na jejich škole vyučuje multikulturní výchova jako samostatný předmět. Věděli jsme, že v RVP je definováno, že multikulturní výchova není samostatně vyučovaný předmět. Necelá čtvrtina však přesto udala, že multikulturní výchovu mají samostatně. Z toho můžeme soudit, že pro některé je buď některý z předmětů tak vy-

hraněný, že ho považují za ryze multikulturní, anebo navštěvují například nepovinný předmět s touto náplní.

Zjistili jsme, že si žáci ve většině případů nejsou zcela jisti, jestli se multikulturní výchova vyskytuje i v jiných předmětech. Z toho lze soudit, že se s tímto tématem spíše nesetkávají a je pro ně tedy poměrně exotické. Nicméně polovina žáků tvrdí, že taková témata v různých předmětech probírají, z čeho lze usuzovat, že určité povědomí a znalost tohoto tématu mají.

Zájem žáků o multikulturní témata je spíše menší než větší. Většina se i v tomto případě nedokázala rozhodnout, avšak čísla bohužel neukazují na přílišné nadšení žáků v této oblasti. Můžeme tedy říci, že většině žáků dosavadní přítomnost takových témat vyhovuje. V této souvislosti se náš zájem upíral také k otázce míry žakovy touhy po multikulturní výchově formou samostatného předmětu. Zde můžeme říci, že žáci po takovém předmětu netouží, neboť téměř dvě třetiny vyjádřily nesouhlas.

Co se týče témat, která by žáky z oblasti multikulturní výchovy zajímala, ukázalo se, že nejvíce preferují příčiny strachu z neznámého, zvyklosti různých národů nebo rozdílnosti v názorech. Nejméně je pak zajímají menšiny v ČR a světová náboženství. Výsledky jsou velice zajímavé a do jisté míry i překvapivé. Jak je vidět, žáci prahnou po hlubších úvahách – pokládají si otázky zaměřující se na příčiny a nechtějí jít jen po povrchu problému.

V oblasti frekvence výuky multikulturně zaměřených témat by žákům nejvíce vyhovovalo, pokud by se multikulturní výchova vyučovala jednou za týden. Množství žáků také preferuje méně intenzivní frekvence, a to především jednou za dva týdny, nebo jednou za měsíc. Jen velmi malé procento žáků by multikulturní témata nechtělo nikdy nebo kupříkladu jednou za rok. Vyskytli se ale i jedinci, kteří by naopak kvitovali s nadšením multikulturní výchovu každý den. A to je více než pozitivní.

Dalším poměrně překvapivým zjištěním je skutečnost, že téměř polovina žáků pokládá za dobré, pokud učitel do výuky projektuje své názory a přesvědčení. To svědčí o faktu, že žáci chtějí slyšet, co si učitel myslí, zajímá je jeho osobnost a jeho postoj a nechtějí, aby byl učitel jen zprostředkovatel neutrálních informací. Co se učitele týče, chtěli jsme také vědět, jaké vlastnosti by měl dle žáků mít. Zjistili jsme, že ideální učitel by měl schopen se vcítit. To nasvědčuje tomu, že učitel, který není schopen pochopení emocí a pocitů druhých a není schopen vcítit se do kůže druhého, je hodnocen spíše negativně. V první řadě by však měl disponovat znalostí. Děti tak velmi dobře vnímají, jestli je učitel dostatečně

vybaven znalostmi potřebnými k výuce svého předmětu a chybí jim, pokud má někde mezery.

Pojďme se také podívat, jakou formou dosavadní výuka multikulturní výchovy probíhá a jak by z pohledu žáků měla probíhat. Ukázalo se, že nejčastější metodou dosavadní výuky je výklad učitele a na druhém místě se umístila diskuse. Z toho vyplývá, že frontální výuka je stále v kurzu a učitelé ji pořád rádi využívají, což nemusí být vždy na škodu, zvláště když je poté spojena s diskusí, která může celou situaci prohloubit. Naopak velmi zřídka se dle žáků užívají metody modelových situací nebo videa. Ale jaké metody výuky by chtěli žáci samotní? Nejvíce by preferovali exkurzi, hry a video. Lze pochopit proč – žáci chtějí dělat něco aktivně, něco vytvářet a něco prožít. Hlavně se u toho ale nenudit – nechtějí sedět a bez hnutí poslouchat učitele. Bez něj by to však nešlo, neboť bez učitele by patrně nebylo ani exkurzí, ani her. A jaké prvky jsou ve výuce pro žáky důležité? Především je to možnost projevit svůj názor a pestré aktivity. Můžeme zde vidět souvislost právě s preferovanými metodami. Vidíme totiž, že žáci chtějí mít možnost projevit se a nikoli jen poslouchat učitele, který mezi výkladem nedá prostor pro dotazy či nevyvolá diskusi. Zajímavé je, že pro žáky je důležitější osobnost učitele než probírané téma. Pravděpodobně jim více záleží na tom – a není se čemu divit – jestli si s učitelem rozumí a jsou oboustranně spokojeni než na tom, jaké téma probírají.

Pokud se zaměříme na to, jak žáci vnímají význam a přínos multikulturní výchovy, pak jsme dospěli k potěšujícímu výsledku. Žáci sice nejsou zcela přesvědčeni, že jim taková výchova bude k něčemu dobrá, ale jen velmi malé procento se k této otázce vyjádřilo negativně. Většina se tedy domnívá, že multikulturní výchova je pro ně přínosná – nebo v budoucnu bude. S přihlédnutím na aktuální vývoj lze tvrdit, že budou mít žáci s velkou pravděpodobností spoustu příležitostí k jejímu využití. Žáci od multikulturní výchovy očekávají zisk či vylepšení své schopnosti stát si za svým, což jim nelze zamlít, neboť asertivita je často dobrou strategií. Nic se ale nesmí přehánět a asertivita by proto měla být ve zdravé míře. Dalším požadavkem je obohacení o nové zkušenosti, což je – jak si troufáme tvrdit – velmi pravděpodobný přínos multikulturní výchovy. Už jen z toho důvodu, že je zde prostor pro využití různých aktivizačních metod, které se jinde použít nedají. Žáci také touží po tom získat jiný náhled a vidět věci jinak. To je velmi pozitivní zjištění a doufejme, že jim tato touha zůstane. Budoucnost multikulturní výchovy tedy nevidí tak černě a myslíme si, že pokud multikulturní výchova projde určitým aktualizacním procesem, pak z ní

děti nebudou mít strach a dostojí i těch cílů, které by od multikulturní výchovy sami požadovali.



## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE – KVALITATIVNÍ DATA

V této kapitole nalezneme druhou část našeho výzkumu, tedy část kvalitativní. Zde tedy proběhne analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím rozhovoru se třemi učiteli působícími na základních školách. Jelikož v průběhu procesu kódování pracujeme ve třech fázích, bude tato kapitola rozdělena na tři celky – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Ve fázi otevřeného kódování pak pro přehlednost celou kapitolu ještě rozdělíme dle vytvořených kategorií.

### 6.1 Otevřené kódování

Tato podkapitola se bude věnovat výhradně první fázi kódovacího procesu, tedy fázi otevřeného kódování. Na základě podobností a souvislostí jednotlivých jednotek (kódů) budou vytvořeny kategorie, ve kterých se budou tyto kódy sdružovat. Následně vznikne prostor pro komparaci a hledání vzájemných souvislostí. Pojďme si tedy jednotlivé kategorie a kódy v nich obsažené analyzovat, popsat a vysvětlit.

Tabulka č. 19: Kategorie č. 1

Název kategorie	Stávající zakotvení multikulturální výchovy v ŠVP
Příslušné kódy	<i>Stavební kámen multikulturální výchovy; Když hodina nestačí; Využít příležitost; Není nad dobré vztahy; Čas od času; Trochu hlouběji by neškodilo; Až k jádru věci; Jasně vymezení; Obnovit prosím; Divoké vody multikulturální výchovy; ŠVP tak akorát</i>
Popis	V této kategorii se zabýváme těmi částmi rozhovorů, které komentují stávající rozsah zanesení multikulturální výchovy ve školním vzdělávacím programu. Stejně tak zde reflektujeme změny, které by dle učitelů měly v této oblasti proběhnout.

To, jak je multikulturální výchova zakotvená v kurikulárních dokumentech je bezpochyby jednou z nejzásadnějších věcí, neboť pokud by byla tato oblast v Bílé knize vzdělávání, RVP a ŠVP přehlížena, pak by se jen stěží dostala do samotné výuky. Když jsme se ptali na to, jestli je podle nich multikulturální výchova v jejich ŠVP zanesena dostatečně, většinou nesouhlasně kroutili hlavou. Často bylo uváděno, že to, co je uvedeno v ŠVP a má se stihnout za jednu hodinu, je nereálné. Bylo by tedy zkrátka potřeba této problematice věnovat více času. Ale jak, když čas je drahocenná komodita? A když je navíc čas rozdělen přesně na hodiny, je zle. V jedné z výpovědí si pak můžeme všimnout, že někteří i přesto, že mají

na tematiku vyhrazenou jen hodinu nebo dvě, věnují přesto problému více času, a to pokud uznají za vhodné, že dané téma může děti obohatit a pomoci jim. Naopak je nutno reflektovat i fakt, že ne všichni jsou pro delší a častější výuku. Mohli jsme totiž slyšet také názor učitele, který tvrdí, že by se to nemělo přehánět a že by se multikulturní témata měla učit jen čas od času – tedy nic soustavného. Můžeme se ptát proč a patrně nás jako první napadne, že „zakopaný pes“ bude pravděpodobně v žácích samotných, neboť téma je to pro ně dle většiny výpovědí zábavné, ale pravděpodobně v takové míře, aby se probíralo častěji a pravidelně. Učitelé však mluví o tom, že by se tato témata měla zmiňovat i tam, kde to není přímo psáno v osnovách. Tím má být myšleno to, že multikulturní tematika jakožto průřezové téma nemá vyhrazený samostatný předmět a spadá tedy spíše do výchovných předmětů. Zde je však patrný důraz na to, aby se multikulturní výchova neobjevovala jen v občanské nauce nebo výchově k občanství, nýbrž všude tam, kde je možné tato témata zmínit či na ně nějakým způsobem navázat. To lze chápat jako velmi pozitivní postoj ze strany učitele, neboť jak říká jeden z učitelů, multikulturní témata jsou sice v ŠVP zanesena dostatečně, ale ne každý kantor se k nim dostane. Můžeme si jen domýšlet, zda se jim takový učitel chce vyhnout úmyslně či prostě věnuje více času jinému tématu a na multikulturní výchovu již nezbude čas. Jeden z pedagogů pak také uvádí, že multikulturní výchova je pro ni velmi tenký led, kde každá věc je diskutabilní a každá druhá pak souvisí s politikou. Nicméně na čem se shodli všichni je skutečnost, že by se zakotvení multikulturní výchovy v jejich ŠVP mělo aktualizovat a také samotné tematické okruhy by měly jít více do hloubky, nikoli jen brouzdat po povrchu. Zajímavé je, že navzdory očekávání měli všichni učitelé o svém ŠVP dokonalý přehled, okamžitě našli tematické okruhy a přesně věděli, co v nich je, někteří s neuvěřitelnou přesností, i když nutno dodat, že okruhů týkajících se multikulturní výchovy bylo v těchto dokumentech povětšinou velice málo. Učitelé se tedy snaží vyjít s tím, co mají, i když by jistě ocenili, kdyby se tomuto tématu věnovalo alespoň o trochu více času, šlo by se více do hloubky problému a také by se jasně vymezilo, čemu se mají věnovat, nikoli jen povrchně.

Tabulka č. 20: Kategorie č. 2

Název kategorie	Vlastní iniciativa a pomůcky ve výuce
Příslušné kódy	<i>Nad rámec osnov; Maximální snaha; Skákat jako blecha; Čas a chuť kantora; Semináře nade vše; Učebnice? Vůbec!; Dojíždím zbytky; Je to na mě; Nejsem internetový typ; Na vlastní kůži; Neosobní internet</i>
Popis	Tato kategorie obsahuje jednotky vztahující se k výuce samotné – respektive k preferovaným pomůckám, a to ve vztahu k činnosti, kterou v důsledku rozsahu multikulturní výchovy v ŠVP vykonávají učitelé navíc.

Jak jsme se dozvěděli z předchozí kategorie, učitelé se vesměs shodují, že s tím co mají k dispozici, se pracovat dá. Ovšem z fráze „dá se s tím pracovat“ je patrné, že to žádná sláva nebude. To bylo také velmi čitelné z tváří pedagogů, když tato otázka padla. Až na jednu výjimku všichni učitelé uvedli, že pokud by vycházeli pouze z učebnic, byla by výuka velmi strohá a neaktuální. Tím se dostáváme k iniciativě, kterou učitelé dobrovolně podstupují. Nikdo je totiž nenutí, aby témata stručně pospaná v jedné kapitole učebnice občanské výchovy, prohlubovali. Můžeme klidně říci, že pouze jejich zásluhou jsou děti vyučovány aktuálním a hlubším informacím. Tím samozřejmě nechceme tvrdit – a ani učitelé ne – že učebnice jsou k ničemu, to v žádném případě. Jen je patrné, že bude pravděpodobně ještě nějaký ten čas trvat, než si multikulturní výchova najde mezi ostatními tématy takové místo, aby jí byl věnován dostatek prostoru a pozornosti ze strany autorů, vydavatelů a nakladatelství učebnic a školních materiálů. Pokud však učitelé projeví aktivitu a iniciativu, což se ukázalo jako pravdivé, lze nalézt různé metodické materiály či příručky, kterých je už dnes poměrně solidní množství. Přes to všechno bychom však rádi zdůraznili ryze praktický přístup jednoho z pedagogů, který se rozhovoru zúčastnil. Ten totiž uvedl, že co si sám na vlastní kůži nezkusí, to ve výuce aplikovat nebude. Tento pedagog se tak zúčastnil již nespočtu různých programů, seminářů a projektů, které byly zaměřeny výhradně na multikulturní výchovu. Zajímavostí pak je, že internet mu nic neříká, dle jeho výpovědi je to neosobní. Ze slov tohoto učitele je patrné, že se mu tento způsob velmi osvědčil – navíc pak učí to, čím si sám prošel, což o všech učitelích říci nelze. Jak vidíme, učitelé tedy musí být velmi aktivní, pozorní a musí také vyvíjet značnou aktivitu, pokud chtějí děti kvalitně naučit to, co považují za důležité. Lze tedy říci, že v tomto případě opravdu dělají maximum. Také snaha implementovat multikulturní témata do jiných předmětů je více než chvályhodná a o účasti na nespočtu seminářů a programů ani nemluvě.

Učitelé tedy, zdá se, dělají první poslední, aby dětem poskytly kvalitní informace. Doufejme tedy, že situace se bude vyvíjet tak, aby jim jejich úsilí a nasazení usnadnila a v dobrém vrátila.

Tabulka č. 21: Kategorie č.3

Název kategorie	Lidé vyučující MKV a rozdílnost jejich způsobů a metod
Příslušné kódy	<i>Víc hlav, víc ví; Aktivizace stačí; Nekončící přínos programů; Každý je jiný; Nejsem v tom sama; Žádné výjimky; Síla internetu; Dramatické okénko; Učebnice nestačí; Něco se tu najít dá; Video nevedeme; Učitel občanky; Je nás tu více; Projekt? Proč ne!; Další hráč jménem OSPOD; Půl na půl; Klíč k úspěchu</i>
Popis	Náplní této kategorie je především objasnit, kdo na základních školách multikulturní výchovu vyučuje a jaké způsoby a metody k takové výuce využívá. Zajímá nás, jaké metody se osvědčují a které naopak příliš úspěch nemají.

Z výpovědí učitelů můžeme vyvodit hned několik zajímavých údajů. Tím prvním je fakt, že všichni účastníci rozhovoru vyučují výchovu k občanství. A to i přesto, že se multikulturní témata dle slov všech zúčastněných vyskytují nejen v občanské nauce a podobných předmětech. Samozřejmě jsme se dozvěděli, že ve výchově k občanství je tato problematika zastoupena nejvíce. Druhým zajímavým zjištěním je skutečnost, že tuto problematiku učí na škole vždy ještě někdo. Což samo o sobě není až tak překvapivé, ale v malých školách by tomu tak vždy být nemuselo. To je však jen úvaha. Co je ovšem fakt, je že učitelé vyzdvihují předně dvě věci, které se jim osvědčily. Tou první je použití aktivizačních metod, které učitelé velmi pozitivně hodnotí. Také žáky pak dle jejich slov taková forma výuky baví. Jak jsme se dozvěděli, ne vždy je však možné aktivizační metody s úspěchem použít. Učitelé totiž většinou shodně tvrdí, že velmi záleží na konkrétním ročníku, konkrétní třídě a žácích samotných. Dalším zajímavým zjištěním je to, že nikdo ze zúčastněných učitelů nepoužívá k výuce žádné audiovizuální pomůcky, tedy video, film, dokumentární snímek apod. Pravděpodobně se tedy tento způsob výuky nikterak neosvědčil nebo pro tuto oblast ani není vhodný. Co se však osvědčilo velmi, jsou již v předchozí kategorii zmiňované projekty, besedy a programy. Dva ze tří zúčastněných učitelů mají s takovou aktivitou zkušenosti a oba dva pozitivní. I přesto, že jeden z nich ji dělal před deseti lety a druhý před nedávnem, oba souhlasí s jejich přínosem. Pokud se nad tím zamyslíme, pak dospějeme k názoru, že to co si člověk může osahat, zkusit, ochutnat, obléct nebo jiným způso-

bem poznat, to je asi ze všeho nejúčinnější. Mohli bychom dětem neustále dávat přednášky o určité kultuře, ale nejvíce si toho stejně odnesou tehdy, kdy se mohou s příslušníkem takové kultury setkat. Stokrát bychom mohli mluvit o tom, že to co je typické pro nás, nemusí být typické pro ostatní, ale člověk se nejlépe poučí, až když to sám zjistí – když to sám vidí, slyší nebo jinak vnímá. A to je oproti čemukoliv jinému obrovská výhoda těchto projektů a programů. Jeden z pedagogů k tomuto dodává, že největší úspěch měly takové akce, do kterých se děti úplně ponořily a na které se předem připravovali, například s pomocí rodičů – pak například děti přinesly jídla typická pro určitý národ nebo se naučily tanec, kterým slaví domorodý kmen v Africe příchod deště. Zde je však třeba dbát na to, abychom příslušníky kultur a jiných skupin brali individuálně a nechápali je všechny stejně. Tyto postupy a způsoby výuky se osvědčily nejvíce. Co se naopak dle výpovědí učitelů osvědčuje nejméně, je teoretický výklad, což není nikterak překvapivé.

Tabulka č. 22: Kategorie č. 4

Název kategorie	Aktuální výskyt MKV ve výuce
Příslušné kódy	<i>Hlavně ta občanka; Samostatně ne; Víme co, nevíme jak!; Někde míň, někde víc; Občanka je stěžejní; Pro šestáky základy; Občanka není vše; Absence konkrétního tématu; MKV kam se podíváš; Současné dění; Implementační snahy</i>
Popis	Neméně důležitá kategorie je pak současná míra implementace multikulturní výchovy do výuky. Zajímá nás především, v jakých předmětech se multikulturní témata objevují nejvíce a co učitelům v této oblasti chybí.

Když jsme se ptali na výskyt multikulturní výchovy jako samostatného předmětu, všichni shodně odpověděli, že takový předmět u nich na škole neexistuje. Není se čemu divit, v RVP je totiž multikulturní výchova popsána jako průřezové téma a mezipředmětová oblast, nikoli jako samostatný předmět. Jak již bylo řečeno, nejvíce se multikulturní výchova objevuje v občanské výuce, výchově k občanství, přírodopisu, dějepisu a zeměpisu. Multikulturní tematika se také částečně objevuje i v nižších ročnících, základy tak můžeme najít například v šesté třídě. Pedagogové vědí, co mají učit a v rámci jakého předmětu, ale jakým způsobem? Jak konkrétně postupovat? Takové instrukce samozřejmě nemají a jak jsme se dozvěděli již v předchozích kategoriích, musí si poradit sami. V přírodopise tak mohou narazit na multikulturní tematiku v rámci dělení ras, v dějepise například

v souvislosti se stěhováním národů a podobně. Někde ve větší míře, někde v menší. Dle výpovědi jednoho z učitelů se zase můžeme dozvědět, že se multikulturní témata objevují například v sedmé třídě, a to formou aktualit. Jelikož je multikulturní výchova poměrně dosti spjatá se současnou situací u nás i ve světě, je poměrně snadné ji „nenápadně“ skrýt v rámci aktualit, které si žáci mají připravit. Učitelé se tedy snaží multikulturní výchovu implementovat do všech možných předmětů, kde si najde alespoň minimální uplatnění. Jeden z učitelů vyučuje mimo jiné i hudební výchovu, kde se také snaží tuto oblast promítnout. Můžeme tak činit například pomocí etnické hudby, která je typická pro určitou kulturu, skupinu či oblast. O etnické hudbě jako nástroji k multikulturní výchově mluví například Burkovičová, která ji sice vztahuje na předškolní oblast, ovšem nikde není psáno, že bychom stejnou metodu nemohli s úspěchem užít v rámci výuky na základní škole. Co učitelům v této oblasti chybí je však přílišná povrchnost okruhů a uvítali by proto, kdyby byly tyto okruhy popsány více do hloubky a bylo zřetelné, co učit.

Tabulka č. 23: Kategorie č.5

Název kategorie	Názor učitelů na multikulturní výchovu
Příslušné kódy	Vedení k porozumění; Jedno z mnoha; Žhavá novinka; Potřeba multikulturní výchovy; Každý má právo na právo; Čím víc, tím líp; Čas vs. požadavky; Žádné téma není problém; Polemika možná; Většinou se chytanou; Jenom ne inkluzi!; Kapacita-nestací; Stoprocentní důležitost; Problémy? To neznám!; Když je práce koníčkem; Od sousedů po holocaust; Semináře, to je moje potěšení; Znalec programů; Absence jiné kultury; Bez MKV to nepůjde; Bez cenné miliony; Nepříliš nadějně vyhlídky
Popis	Multikulturní výchova je bezesporu velmi zajímavé téma, zvláště pak v dnešní době. A jelikož toto téma často vyvolává kontroverzi, zajímalo nás, jaký názor mají na tuto problematiku právě „její“ učitelé.

Nepochybně velmi důležitá kategorie je právě tato – zabývá se totiž názorem učitelů na multikulturní výchovu jako takovou. Dále nás také zajímá, jak učitelé chápou multikulturní výchovu a jak hodnotí její důležitost. Podle jednoho z učitelů není toto téma žádná novinka k čemuž dodává, že se s multikulturní výchovou setkal již před 10 lety v rámci výukového projektu. Z takové informace lze soudit, že snahy o ideální aplikaci a implementaci multikulturní výchovy do výuky trvají již delší čas, ale jak je vidět, patrně však dosud nedozrál čas pro multikulturní výchovu, neboť jsou před touto tematikou stále upřednostňována témata jiná. Žáci povětšinou přesný význam pojmu multikulturní výchova neznají, avšak

učitelé se spíše snaží žáky vést k porozumění reálných situacím a skutečnostem, než aby vysvětlovali podstatu pojmu samotného. Zjistili jsme také, že žáci situaci často bagatelizují, aniž by přemýšleli o podstatě a jádru věci. To je však v tomto věku pochopitelné. Jeden z učitelů navíc vysvětlil, že toto se děje převážně v nižších ročnících, konkrétněji v páté a šesté třídě. Můžeme tedy říci, že v tomto věku si žáci, jak jsme zmiňovali již dříve, přinášejí názor z domu, od rodičů nebo v horším případě z televize. V tomto věku se tedy učitelé spíše snaží žákům vysvětlit, že všichni lidé by si měli být rovni a každý by měl mít stejné právo na život. Pedagogové se tak v nižších ročnících nezabývají složitějšími problémy, nýbrž vyzdvihují rovnost lidí, ale zároveň vysvětlují, že lidé jsou rozdílné a mají rozmanité zvyky a tradice. Žáky tímto způsobem připravují na řešení a chápání složitějších situací, vztahů či problém, se kterými se setkají později. Dozvěděli jsme se, že učitelé s tímto tématem nemají absolutně žádný problém a chtěli by ho vyučovat v daleko větší míře, ba co víc, většinu z nich výuka těchto témat velmi baví, což je bezesporu velká výhoda ve výuce. Pokud totiž učitel není angažovaný, téma které učí ho nebaví a nejrady by ho vůbec nedělal, jaký dopad to bude mít na kvalitu vyučování? Jistě ne pozitivní – proto je důležité, aby se učitel s tématem alespoň do určité míry sžil. Multikulturní výchova je jedním z učitelů brána jako koníček, což je bezesporu pozitivní. Tento pedagog pak řekl, že tento obor by měl stoprocentně vzkvétat, neboť jeho důležitost je nevyhnutelná. Také se dobrovolně zúčastňuje všech dostupných seminářů a programů a doplňuje si tak své znalosti a dovednosti. Multikulturní výchova tedy tomuto učiteli nečiní žádný problém a ani po dlouhém uvažování si nevzpomněl na žádné obtíže nebo komplikace s touto oblastí spojené. Pokud se tedy zamyslíme nad touto kategorií komplexně, můžeme říci, že učitelé většinou nemají s výukou multikulturní výchovy žádný problém, až na výjimky v podobě politiky a inkluze, která však není její přímou součástí, i když se s ní v mnoha ohledech ztotožňuje. Učitelé i přesto chápou multikulturní výchovu pozitivně a zdůrazňují nutnost jejího prohloubení. Doufejme tedy, že tato oblast v budoucnu nebude opomíjena.

Tabulka č. 24: Kategorie č. 6

Název kategorie	Problematika multikulturní výchovy z pohledu učitelů
Příslušné kódy	Tak takhle ne, paní učitelko; Jen kolem nás se svět netočí; Konkrétnost před abstrakcí; Tenký led multikulturní výchovy; Praxe padající hvězdy; Chaos je náš systém; S politikou netančím; Odborník na pravdu; Je to potřeba, ale sama do toho nejdu; Potřeba diference; Těžká volba; Jenom ne anglicky, prosím!; Neberou si servítky; Terčem krutosti kdokoli; Občas sem v tom sama; Problémy spíš jinde; Stud jako překážka; Virtuální realita; Hlavně se nezesměšnit; Nesmí se to přehnat; Jakost ročníku; Náznaky xenofobie; Babylonská věž; Hlavně žádnou výchovu, prosím!; Domácí lenost
Popis	Jelikož jsou s aplikací multikulturní výchovy, tak jako s každým jiným tématem, spojeny určité problémy a obtíže, snažíme se vypátrat, čeho se tyto problémy týkají a jakým způsobem se učitelům daří či nedaří s nimi bojovat.

Zjistili jsme tedy, jaký názor mají učitelé na multikulturní výchovu. Ale s jakými problémy či obtížemi se při její výuce setkávají? Tak jako každá jiná oblast, i multikulturní výchova má svá úskalí, pokusme se tedy objasnit, co pedagogům činí potíže. Ve výpovědích učitelů se objevilo, že žáci si často stěžují na snahu pedagoga zanést multikulturní výchovu tam, kde je to alespoň trochu možné. Žáci si pak stěžují, že takové téma patří do výchovy a ptají se, proč se o něm musí bavit například v přírodopise či dějepise. Z tohoto problému lze vyvodit dvě skutečnosti – první skutečnost je velmi pozitivní a ukazuje nám, že se učitelé skutečně snaží multikulturní výchovu vyučovat, a to nejen tam, kde takto stanovuje ŠVP. To je vskutku chvályhodné. Druhou skutečností je to, že pokud by existovala multikulturní výchova jako samostatný předmět, děti by si nemohli stěžovat na její přítomnost jinde, neboť by měla vyhrazený vlastní prostor. To je však běh na dlouho trať. Také zde vyvstává otázka, zda by žáci skutečně chtěli multikulturní výchovu jako samostatný předmět, kterou se zabýváme podrobněji v kvantitativní části našeho výzkumu.

Jeden z pedagogů se také svěřil, že z výuky multikulturní výchovy není vždy nadšen, neboť dle jeho slov je multikulturní výchova procházka po tenkém ledě. Multikulturní výchova má totiž svým zaměřením poměrně blízko k politice a v současné bouřlivé době uprchlické krize má k ní ještě blíže. A to se každému nemusí líbit, obzvláště pokud vlivem této situace zaujme stanovisko, které je neslučitelné s postojem multikulturalismu jako takového. Takový učitel pak bude tuto oblast vyučovat navzdory vlastnímu přesvědčení a patrně tedy s obtížemi. V tomto ohledu byla zmíněna také inkluze, která byla jedním z učitelů jako součást multikulturní výchovy rázně zavrhnuta. Tento pedagog zaujímá k inkluzi negativní postoj a striktně odmítá její zavádění do škol. Argumentuje tím, že kapacita třídy



není neomezená, což sice lze pochopit, ale nevysvětluje to podstatu takového postoje. Neboť i taková překážka by se dala jistě překonat. Bez ohledu na blízkost a určitou provázanost s multikulturální výchovou však inkluze v České republice není brána jako její součást. Dalšími negativními aspekty, kterých si učitelé všimají a se kterými se setkávají, jsou například nezáměr dětí, přítomnost diskutabilních témat nebo preference sociálních sítí před reálným kontaktem. Učitelé se také shodují, že velmi záleží na konkrétním ročníku a na konkrétních dětech, což je pochopitelné. Se zajímavou výpovědí se svěřil jeden z učitelů, který popsal vývoj multikulturální výchovy jako raketový start se stejně rychlým pádem a následnou netečností a stagnací. Bohužel však v některých ohledech musíme dát učitelům za pravdu, což je bezpochyby velká škoda. Současná vyhrocená situace pak nikterak nepřispívá k rozmachu multikulturální výchovy a jejímu rozvoji. S tím souvisí další problém, a to jazyková bariéra. V jazycích vidí většina učitelů budoucnost, což svědčí nejen o tom, že lidé budou více cestovat, ale že i zde budeme mít více příležitostí ke komunikaci s odlišnými kulturami. Jeden z pedagogů pak uvedl, že multikulturální výchova mu nečiní potíže do té doby, než ji bude muset vyučovat anglicky. To lze pochopit, avšak se vzrůstající multikulturalitou bude vzrůstat i potřeba znalosti cizích jazyků a stejně tak i potřeba umět v tomto jazyce vyučovat. Je však otázkou, v jakém časovém horizontu se tento problém bude jevit jako aktuální. Může to být dříve, ale i později, velmi pravděpodobně se však s tímto problémem v budoucnu setkáme. Učitelé také reflektují problémy s žáky, neboť ti jsou dle slov učitelů schopni být velmi krutí a nevybíraví, což se samozřejmě může stát i při styku s odlišností kultur. Právě tento problém má multikulturální výchova zmírnit nebo v ideálním případě dokonce eliminovat, což je však spíše nepravděpodobné, neboť se vždy najde někdo, kdo bude mít jiný postoj a jiný názor – v negativním slova smyslu. Žáci se také často stydí o těchto tématech bavit, mají strach z neznámého, můžou se také objevovat náznaky xenofobie. S tím vším se pedagog vyučující tuto oblast může setkat. Je tedy důležité, aby byl připraven tyto problémy řešit a věděl jak je možno je řešit. Také by měl být schopen problémům předejít, což může ovlivnit diskusi o problému, ještě než by mohl eventuálně nastat. Multikulturální výchova jistě není procházkou růžovým sadem, ale také není nemožné obtíže a problémy s ní spojené omezovat, redukovat a hledat cesty, jak se jim vyhnout. Na to bychom se mohli v dalším vývoji multikulturální výchovy zaměřit.

Tabulka č. 25: Kategorie č.7

Název kategorie	Názor žáků na multikulturní výchovu
Příslušné kódy	Exotické téma; Multikulti klidně znovu; Jsou pro; Zábava napříč stereotypu; Strach z neznámého; Pozitivní menšina; (Ne)výhoda domácího hřiště; Naši mají vždycky pravdu; Zvyk je železná košile
Popis	Již jsme tedy zjistili, jak se k multikulturní výchově staví učitelé, ale jak je tomu u žáků? Jaký mají názor na multikulturní výchovu? Zeptali jsme se tedy učitelů, jaké stanovisko k multikulturní problematice zaujímají samotní žáci.

Když již známe názor učitelů na multikulturní výchovu, jaký vlastně mají postoj k tomuto tématu samotní žáci? Jaký zastávají názor? Zajímá je tato problematika či nikoli? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět. V kvantitativní části výzkumu nalezneme odpovědi samotných žáků, zde však máme prostor pro porovnání jejich názorů s reflexí učitelů. V této kategorii nám vnikly dva tábory, což je velice zajímavé. Je však třeba říci, že i tyto dva tábory spolu částečně splývají, neboť jedno nevyklučuje druhé. První skupina je přesvědčena o tom, že žáci se těchto témat spíše bojí, mají strach z neznámého a neradi o tom mluví, stydí se jeden před druhým a nechtějí vyjádřit, co si myslí, protože se bojí vlastního zesměšnění před třídou. Možná by je tedy téma i bavilo, ale radši nic neřeknou, jen aby to nebylo špatně a nestrhli na sebe nechtěnou pozornost. Také jsou často velmi ovlivněni názory rodičů a to, co si přinesou z domu jen velmi neradi mění. Najdou se však i učitelé tací, kteří jsou přesvědčeni o tom, že žáky téma baví, rádi se o něm baví a vždy ho s radostí probírají. To je velice zajímavý rozpor. Jak je možné, že jedny žáky to baví a druhé ne? Jak již bylo řečeno, záleží vždy na konkrétních lidech a na tom, jak fungují jako ročník, ale nemohlo by to být ještě v něčem jiném? Domníváme se, že jistou váhu zde má způsob výuky učitele a jeho osobní přístup k tématu a praktické zkušenosti. Jeden z učitelů je velkým zastáncem programu, seminářů a projektů, na kterých si je možné na vlastní kůži vyzkoušet všemožné metody a aktivity určené k multikulturní výchově. Právě tento učitel je neobomně přesvědčen, že žáci se k této problematice staví čelem a baví je to. Je tedy možné, že praktický styl výuky, s využitím celé řady aktivizačních metod a prvků, spojený s besedami a projekty pořádanými ve škole i mimo ni, je vskutku účinný a má pozitivní efekt na žáky. A jak se zdá, i na učitele samotného, neboť když jsou žáci spokojeni, výuka je kvalitní a žáky baví, učitel dobře odvedl svou práci, za což je mu odměnou právě spokojenost žáků.

Tabulka č. 26: Kategorie č.8

Název kategorie	Zájem žáků o multikulturní výchovu
Příslušné kódy	Aktivizaci kvitují s nadšením; Nadšení a zábava; Zábava i touha; Záleží na materiálu; Horké hlavy; Nesmí se to přehánět; Jiné priority; Velká neznámá; Nebe a dudy
Popis	V této kategorii se pokusíme objasnit, jaký je z pohledu učitelů skutečný zájem žáků v oblasti multikulturní výchovy. Stejně jako zjištění názoru žáků je pro nás také jejich zájem o celou problematiku velmi důležitý.

V této kategorii se budeme zabývat tím, jaký je zájem žáků o multikulturní témata a k čemu přesně je jejich zájem směřován. Dozvěděli jsme se totiž, jaký názor mají celkově na multikulturní výchovu, ale pojďme se zamyslet nad tím, jestli by například negativní názor na multikulturní výchovu nemohl být ovlivněn tím, že bychom zaměřili pozornost na jinou oblast, ale stále v rámci multikulturní tematiky. Názor žáka na danou problematiku jde totiž ruku v ruce s jeho zájmem. Pokud ho tedy dané téma nezajímá, pak se nelze příliš divit, že na něj má buďto neutrální nebo dokonce negativní názor. A zájem žáka lze vzbudit mnohými způsoby, předně však můžeme využít již zmíněných aktivizačních metod, neboť dle zkušenosti všech učitelů zúčastněných v našem výzkumném šetření měly tyto metody pozitivní vliv na žáky. Opět je však třeba zdůraznit, že ne vždy se tyto metody dají použít a ne vždy je to i vhodné. Mezi reflexe učitelů patří také zjištění, že aby získali pozornost a aktivitu žáků, je třeba s tématem „šetřit“. Tím máme na mysli vyvarovat se častému opakování, které žáky za chvíli omrzí a ztratí zájem i pozornost. Samozřejmě je nám jasné, že to se snadno řekne, ale hůře udělá, protože učitel musí naplňovat plány výuky a nemůže se tak podřizovat všem rozmarům dětí. Spíše jde o to, dobře si výuku včetně témat a metod rozvrhnout – naplánovat si kdy jakou aktivizační metodu použijí a kdy zase ne. Zároveň ale musí mít učitel připravený záložní plán, neboť ne vždy je situace taková, jakou jsme si ji představovali a plánovali. Je tedy třeba být připraven na vše a vždy mít v záloze něco, čím si získat pozornost žáků a tím v nich i vyvolat zájem o dané téma. Jeden z učitelů se na toto konto vyjádřil tak, že dnešní děti se nadchnou pro málo co a je velmi těžké si získat pozornost kdekoli, natožpak v multikulturní tematice. Protichůdný názor však přidal učitel, který říká, že žáci jsou touto oblastí přímo nadšeni a skutečnost, že toto téma je pro ně neznámé a exotické, tomu jen přispívá. Domníváme se, že i v tomto případě vyvolává

zájem žáků přístup učitele, který volí velmi netradiční a neotřelé aktivity. Musíme tedy opět zdůraznit důležitost volených způsobů výuky.

Tabulka č. 27: Kategorie č.9

Název kategorie	Praktické zkušenosti s rozdílností
Příslušné kódy	Jen hrstka odlišných; Bezvadná a inteligentní; Naučená nedůvěra; Přehlížený tanečník; Útěk do sebe; Zatím jen Romové; Škoda té stejnosti; Vietnamky bez problémů; Čím později, tím hůř; Sotva pár dětí; Čím menší, tím šikovnější; Vzdělání nade vše; Mongolská pohodlnost; Nezbývá než smeknout klobouk
Popis	V rámci našeho výzkumného šetření také nesmíme opomenout žáky, kteří pocházejí z kulturně či jinak odlišného prostředí a navštěvují místní školy. Zjistit jak se tyto žáci v takovém prostředí chovají a jak se ostatní chovají k nim, to je podstatou této kategorie.

V této kategorii se budeme věnovat ryze praktickým zkušenostem učitelů, a to konkrétně s žáky, jež jsou vlastně jedním z důvodů výuky multikulturní výchovy jako takové, neboť tyto žáci pocházejí z kulturně či jinak odlišného prostředí a jedním z úkolů multikulturní výchovy je právě vést děti (a nejen děti) k pochopení odlišností a rozdílností ať již ve vzhledu, prostředí odkud pocházejí, jazyku či chování. Jaké jsou tedy zkušenosti pedagogů s těmito žáky? Všichni učitelé se shodli v tom, že čím dříve žák nastoupí, tím lépe. Pokud tedy bude vyrůstat a stýkat se se stejným kolektivem od první třídy až po devátou, je mnohem jistější, že ho ostatní přijmou. Pokud žák přestoupí z jiné školy například již na druhý stupeň, situace je o poznání složitější a již semklý kolektiv nemusí takového žáka dostatečně vhodně přijmout mezi sebe. Další shoda panuje v tom, že takových žáků za celou dobu své praxe neučili mnoho. Většinou se jednalo o dva nebo tři žáky, převážně romského nebo vietnamského původu. Co se týče romských dětí, jeden z učitelů velmi litoval toho, že romského žáka, který přišel v páté třídě kolektiv nepřijal. Řekla, že se ta třída uzavřela a nikdo s ním nekomunikoval. Byl to žák velmi komunikativní, takové chování mu tudíž přineslo velký smutek a zklamání. Další zkušenosti s tímto žákem i s ostatními žáky z odlišného prostředí jsou pozitivní, takže tento učitel nemá s jinými kulturami a národy problém. Navíc vyzdvihuje velké muzikální nadání zmiňovaného romského žáka – zde je velmi dobře viditelná různost a rozmanitost našich kultur. Další z učitelů má podobné zkušenosti a říká, že až na lehce snížené „učební dovednosti“ zaznamenala pouze jeden konflikt, kdy romský žák utekl ze školy. Zde můžeme jen hádat, co ho k tomu vedlo. Je mnoho různých vysvětlení, od nechuti být ve škole až po šikanu s rasovým podtextem. Nicméně i

tato situace se vyřešila a žádné jiné problémy se neobjevily. Třetí z učitelů pak doplňuje své zkušenosti a předně vyzdvihuje vietnamskou dívku, která se během osmé a deváté třídy byla schopna naučit český jazyk tak, že zvládla přijímací zkoušky na gymnázium. Je známo, že v tomto věku je mozek schopen velkých výkonů, tady ovšem velkou roli hrála právě kultura, která velmi dbá na vzdělání a také si na něm zakládá. Nelze než smeknout klobouk, neboť výkon je to vskutku významný, navíc s přihlédnutím k tomu, že čeština není nikterak snadný jazyk a také k tomu, že v tomto věku bojuje s češtinou i spousta českých dětí. Nesmíme však vše přisuzovat roli kultury, protože každý je jedinečný a každého je třeba soudit bez ohledu na to, do jaké kultury spadá nebo jaké je národnosti. I když nás často svádí říci, že pro Romy je typické muzikální nadání a pro Vietnamce zase jejich přizpůsobivost a vytrvalost. Ač se jedná o aspekt pozitivní či negativní, vždy musíme mít na paměti to, že každý je jedinečný a i když může být vliv kultury značný, vždy záleží jen na konkrétním člověku.

Tabulka č. 28: Kategorie č.10

Název kategorie	Vliv multikulturální výchovy na žáka
Příslušné kódy	Útěk ze stejnosti; V rozdílech je krása; Jak málo stačí k obdivu; Přípravu dopředu žerou!; Se vším všudy; Odlišný žák jako metoda výuky; Volné ruce; S plnou parádou; Jiný, přesto mezi svými; Žádná nuda; Na to je moc brzy; Povznášející volnost; Dlouhá cesta přes chichotání; Prevence problémů; Opakování je matka moudrosti; Malý úspěch, dobrý úspěch; Aspoň trochu moudrosti; Hlavně nenápadně; Kdo si hraje, nezlobí; Fungující aktivizace; Rozdílnost přístupů; Smysl toho všeho; Mladí a radikální; Krůček po krůčku
Popis	Tato kategorie se zabývá otázkou, jaký vliv na žáka skutečně má multikulturální výchova, k čemu je vede, jak se při výuce této problematiky chovají nebo jakým způsobem uvažují. Pokud totiž nebudeme vědět, jakým směrem multikulturální výchovu zacílit a jak na žáky působit, jen stěží budeme její výuku moci vylepšit.

Velmi nás zajímá také otázka vlivu multikulturální výchovy na žáka. A nejen to. Chceme se dozvědět také to, jak bychom na žáky měli působit s co největší efektivitou. Jaký postup zvolit, abychom žáky ovlivňovali, samozřejmě v pozitivním slova smyslu. Předně je nutno říct, že vliv multikulturální výchovy se projeví pravděpodobně až časem, v průběhu dalšího života žáků. Těžko totiž soudit, jak moc multikulturální výchova ovlivnila jejich chování, pokud nikdy neměli příležitost takové poznatky a schopnosti využít. S velkou pravděpodobností ale dřív nebo později tyto poznatky v životě uplatní. A jakým způsobem tak učiní,

to záleží právě na formě ovlivnění multikulturní výchovou a na individualitě jedince. Učitelé se většinou shodli v tom, že multikulturní výchova je téma exotické a zajímavé, i když v některých budí strach z neznámého – přesto je to však pro většinu žáků poutavé. V některých však naopak vzbuzuje touhu po poznání, objevování rozdílů a odlišností. Není to „denní chléb“ v podobě matematiky nebo češtiny, takže žáci se k tomu staví jinak. Zde však můžeme narazit, protože dva ze tří učitelů uvedli, že pokud děti slyší slovo výchova, moc se jim do toho nechce. Avšak multikulturní výchova je, jak víme oblast mezipředmětová, tudíž ji lze „propašovat“ do různých předmětů. S tím se také pojí zkušenosti několika učitelů, kteří tvrdí, že dobrým postupem je servírovat multikulturní výchovu nenápadně a skrytě, ve formě cíleného, ale utajeného působení. Zní to zvláště, ale není to nic převratného – pokud totiž děti nebudou mít pocit, že je do nich něco násilím „vtloukáno“, pak přijmou informace daleko snadněji, než by tomu bylo v opačném případě. Shoda panuje také v případě způsobů – dle učitelů je nejlepším způsobem, jak na žáky působit, užití aktivizačních metod, postupů a aktivit. Dle jednoho z učitelů pak má největší efektivitu taková aktivita, na kterou se žáci mohou dopředu připravit, pracovat na její přípravě, vylepšovat apod. To lze pochopit, neboť většina lidí raději dopředu ví, do čeho jde a rádi se na to připraví. Pokud je člověk zaskočen, jen málokdo umí ukázat vše, co v něm je a co by ukázat chtěl. Další učitel pak dodává, že pokud mají žáci v takových aktivitách větší míru volnosti než obvykle, vyvolává to v nich příjemné pocity a aktivita je zcela pohltí. Samozřejmě je třeba stanovit určité hranice, které by se neměly překročit, ale jako metoda působení na žáky a pozitivního ovlivňování jejich hodnot, postojů a názorů je to vynikající volba. Avšak ne vždy to jde hladce. Jeden z učitelů říká, že někdy trvá velmi dlouho dobu, než se spolu se žáky posune dál – na úroveň, kde by mohl realizovat údernější metody a postupy. Dodává, že přes úšklebky a posměšky vede velmi dlouhá a strastiplná cesta. Další pedagog v souvislosti s vlivem multikulturní výchovy vyzdvihuje – pokud se nám taková možnost naskytne – metodu využití žáka z kulturně či jinak odlišného prostředí. Nutno říci, že tato varianta je jistě velmi účinná a také nesmírně zajímavá, avšak ne vždy je možné ji využít – její dostupnost a náročnost je zřejmá. Nesmíme totiž dovolit, aby byl žák pochopen jako typický příklad určité kultury, kde se všichni chovají totožně jako on. Musíme opět myslet na potřebu individualismu, abychom v dětech probudili pozitivní smýšlení a působili na jejich názory, hodnoty a postoje. Pokud tedy v dětech zanecháme alespoň minimální pozitivní stopu a vliv, pak můžeme mluvit o velkém úspěchu – nesmíme totiž chtít všechno hned a musíme postupovat po malých krocích.

Tabulka č. 29: Kategorie č.11

Název kategorie	Faktory působící na žáka
Příslušné kódy	Diktát rodiny; Zase ta bedna; Nonstop provoz; Co na to televize?; Kam vítr, tam pláště; Přes to nejede vlak; Média – mocná zbraň; Formující rodina; Bláhové myšlení; Minimální vliv; Ve šlépějích idola; Zdroj bizarnosti; Vrstevnická síla; Neúprosnost času; Park? Ale kdepak!;
Popis	V průběhu života si člověk tvoří názory vlastní, ale spoustu názorů také přejímá, čímž se nechává ovlivnit. Zejména v průběhu školní docházky je pak jedinec ovlivňován mnoha faktory. Tato kapitola si klade za cíl zjistit, jaké faktory žáky nejvíce ovlivňují, a to nejen v oblasti postojů k odlišnostem.

Chceme se však dozvědět také to, jaké faktory působí na žáka při formování jeho názorů, postojů a hodnot. Zeptali jsme se tedy vyučujících, co nejvíce ovlivňuje formování osobnosti žáků, a to v oblasti multikulturální výchovy. V této kategorii zavládla poměrně jednoznačná shoda. Všichni shodně řekli, a to bez delšího uvažování, že největším a nejdůležitějším faktorem působícím na žáka je bezesporu jeho rodina. Rodina je totiž pro člověka v tomto věku velmi důležitá, i přesto, že to tak někdy nemusí vypadat. A to co řekne doma otec nebo matka u oběda nebo večeře, to se zaryje do mozků dětí s neuvěřitelnou vervou. To může být velmi výhodné, avšak naopak i velmi nevýhodné. Pakliže totiž rodiče zaujmou negativní postoj ke všem odlišnostem, pak bude velmi těžké ve škole žáka přesvědčit o opaku. Je tedy třeba na to jít jinak a v žákovi vytvářet pocit, že není k ničemu nucen, ale že je třeba přijmout i odlišný názor. Měli bychom tedy na žáka působit tak, aby rozuměl tomu, že každý má právo na svůj názor, ale zároveň by každý měl být schopen svůj názor změnit pod tíhou nových zjištění, argumentů nebo jiných důkazů svého omylu či nepřesnosti. Jinými slovy, že to co říká otec či matka může být pravdivé a správné, ale také nemusí. Co se týče vrstevníků, zjistili jsme, že společné trávení volného času někde v parku nebo na hřišti je už spíše minimální. Což je velká škoda. Vrstevníci se tedy stýkají většinou ve škole a dle učitelů se spíše moc neovlivňují, a to nejen v oblasti multikulturální tematiky. Ovšem kdo je ovlivnit může a často se tak děje, to je buď vůdčí osobnost třídy – charismatický jedinec, který třídě dominuje – nebo jejich idol, podle kterého se budou oblékat, chovat a také přebírat jeho názory a postoje. Učitelé se však shodli ještě na jednom faktoru, který má na děti obrovský vliv – někdy i větší než rodiče – a tím je televize. Televize a média ovlivňuje žáky takovým způsobem, že si toho ani sami nejsou vědomi. To, co slyší večer ve zprávách, to je pro ně pravda a dál nad tím bohužel nepřemýšlí. V tomto věku

ještě nejsou schopni dostatečně kriticky posuzovat zprávy servírované médii. Televize a internet se tak dělí o pomyslné první místo s vlivem rodiny. Bohužel jsou vlivem médií často zasaženi i rodiče, takže takto podsunutý a zprostředkovaný názor v nich zůstává velmi silně ukotven. Musíme však doufat, že se postupem času u těchto žáků vyvine zdravá míra nedůvěry a budou tak schopni lépe posuzovat důvěryhodnost zdrojů a informací samotných.

Tabulka č. 30: Kategorie č.12

Název kategorie	Multikulturní výchova – ano či ne?
Příslušné kódy	Všudypřítomná nutnost; Nejen pro nás se svět točí; Zrnko písku v poušti světa; Samostatně? Proč ne!; Rozdílnou formou; Navzdory pochybám; Musí být, jinak bude zle; Nejsme tady sami;
Popis	V této kategorii se zabýváme především otázkou, zda bychom se multikulturní výchově měli vůbec věnovat. Měla by se vyučovat? Je pro nás důležitá? Tyto otázky jsme také kladli učitelům a snažíme se tak zjistit, zda má multikulturní výchova smysl či nikoli.

Položili jsme si také otázku, zda má multikulturní výchova vůbec smysl. Je k něčemu dobrá? Měla by se vyučovat nebo nikoli? To jsou otázky, které vrtají hlavou nejen nám, ale patrně i učitelům touto tematikou pověřeným. Proto jsme se jich na toto téma dotazovali. Navzdory tomu, že jeden učitel vyjádřil obavy o směřování multikulturní výchovy do politické oblasti, se všichni shodli na tom, že multikulturní výchova musí být každopádně i nadále součástí základního vzdělávání. A nejen to. Všichni také potvrdili, že na světě nejsme sami a že nejen pro nás je svět stvořen. Musíme se teď neustále učit, jak nejlépe vycházet s lidmi a také sami se sebou. Pokud navíc přihlédneme k současnému vývoji v oblasti migrace, pak musíme uznat, že multikulturní výchova rozhodně není zbytečnou snahou. Zjistili jsme také, že by učitelům nevadila multikulturní výchova ani jako samostatný předmět, což se ovšem nedá říci o žácích, kteří mají dle výsledků z kvantitativní části výzkumu spíše opačný názor. Z hlediska učitelů je také nutné zachovat jakousi rozdílnost přístupů k multikulturní výchově – tím máme na mysli učit jiné oblasti šestou třídou a jiné oblasti třídou devátou, a to za použití odlišných metod. Zkrátka přizpůsobit se míře znalostí, povaze třídy a schopnostem kolektivu. Učitelé tedy chápou multikulturní výchovu jako něco, co zde musí být, bez čehož to zkrátka nepůjde. Pokud by tomu tak nebylo, pak bychom se navzájem ani nedomluvili a ani nedohodli. Tím je myšlena rozdílnost komuni-



kace a rozdílnost názorů, postojů a hodnot. Pokud však multikulturní výchova neztratí své postavení – i když nijak výrazně vysoké – pak budeme schopni vzájemně spolu žít, mluvit a chovat se k sobě alespoň v rámci možností s respektem, solidaritou, pochopením a budeme tak schopni vycházet spolu v dobrém.

Tabulka č. 31: Kategorie č.13

Název kategorie	Budoucnost multikulturní výchovy
Příslušné kódy	Budoucnost v jazycích; Škola jako cesta k pochopení; Ti, co tahají za nitky; Opačný efekt; Strach plodící stereotypy; Dokud nejsou problémy; Hlavně homogenní společnost, prosím!; Strach jako strategie; Budoucnost v informacích; Stejná snaha, rozdílný výsledek; Nutný vývoj
Popis	Jaké jsou vize učitelů v oblasti multikulturní výchovy? Jakou budoucnost jí přikládají? Jakým směrem se bude ubírat? To jsou otázky, které jsme si položili a na které hledáme odpověď. V této kategorii zjistíme, jakou budoucnost učitelé multikulturní výchově prorokují a jak chápou její vývoj.

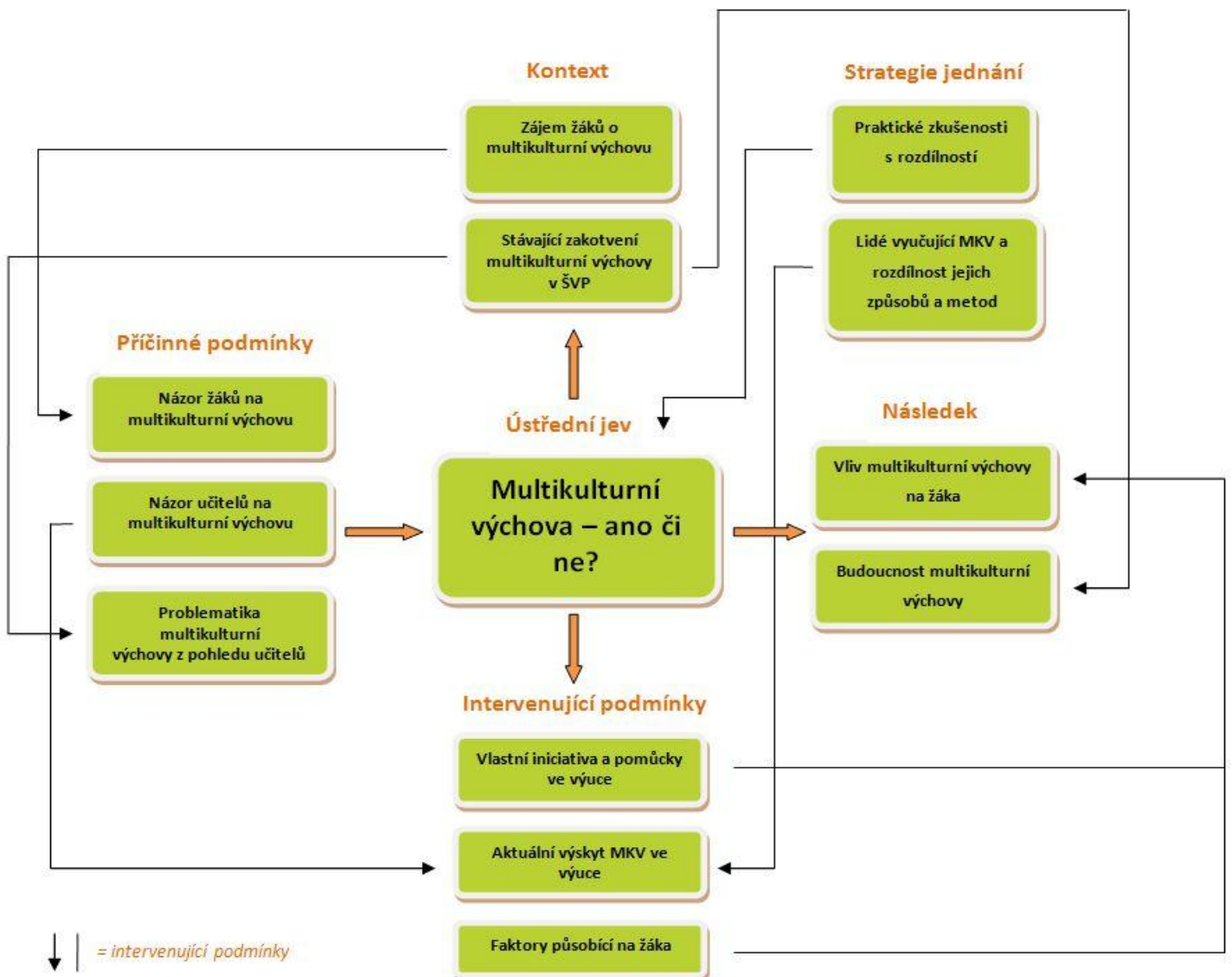
Závěrečnou kategorií se nemohlo stát nic jiného, než vyhlídky na budoucnost multikulturní výchovy. Jaké jsou vize učitelů a jak se dívají na další vývoj multikulturní výchovy, to jsou otázky, které jsme učitelům kladli a které nám pomůžou pochopit, jaký dopad na nás multikulturní výchova má a jaký by mohla mít. Většina učitelů se zde shodla v tom, že budoucnost multikulturní výchovy začíná a končí především na možnosti vzájemné komunikace. A protože pomocí posunků a gest se sice komunikovat dá, ale ne vždy efektivně a úspěšně, je znalost jazyka tím nejdůležitějším požadavkem na vzájemné soužití v míru a pokoji. Pokud totiž dva lidé nejsou schopni vzájemně si sdělit určité komuniké, pak jsou jen stěží schopni pochopit jeho význam. Nebo dojde k situaci, že se sice navzájem pochopí – ale špatně – a to může vést mnohdy k horším výsledkům, než kdyby se nepochopili vůbec. V jazycích je tedy ukrytá budoucnost multikulturní výchovy. Budoucnost lze také spatřovat v boření stereotypů a chápání každého člověka jako jednotlivce. V tomto směru nám právě škola poskytuje vynikající prostředí pro zbourání – nebo ještě lépe – nevytvoření si negativních stereotypů. Učitelé se zamýšleli nad současnou situací a pozastavili se nad tím, že lidé bohužel přemýšlejí tak, že dotyčného člověka, pocházejícího z odlišného prostředí, tolerují (nikoliv akceptují) do té doby, než nastane nějaký problém. Poté už v mnoha případech začnou do řešení situace zatahovat rasu, kulturu, zvyky a tradice. Domníváme se, že to je náš velký nešvar. Nemáme pochopení pro nic a nikoho jiného, než nás. Dokon-

ce by velké množství lidí uvítalo, kdyby v České republice byli jen Češi, nikdo jiný. Takový pohled je bohužel velmi omezený, neboť jiné kultury a národnosti nám mohou přinést mnoho dobrého. Lidé však takové věci bohužel nechtějí slyšet a spíše se spokojí s tím, co jim je servírováno médii – volí tím pádem strach a nezáměr jako svou strategii. To také souvisí s obavou jednoho z učitelů, který tvrdí, že společnost je nastavená spíše negativně a budoucnost multikulturní výchovy tedy nevidí zrovna růžově. Schvaluje ji a chápe ji jako přínos informací, které pomohou ke zkvalitnění a rozšíření rozhledu žáků, avšak o její osud se obává. Uvidíme sami, jak se naše společnost k tomuto problému postaví, jestli čelem, nebo zase zvolí strategii strachu a sladkého nevědomí.

## 6.2 Axiální kódování

V první fázi kódovacího procesu jsme díky rozložení textu na samotné jednotky (kódy) zjistili podstatu výpovědí učitelů. Následně jsme vytvořili kategorie, které shlucovaly kódy vztahující se ke stejné oblasti nebo s podobným významem. Tím jsme sice získali poněkud hlubší vhled do rozhovorů, avšak nikoli dostatečně hluboký. A právě s hloubkou analýzy nám pomůže axiální kódování, díky kterému vytvoříme paradigmatický model. Tento model nám umožní systematicky a do hloubky uvažovat o vztazích mezi jednotlivými údaji, v tomto případě kategoriemi (Strauss a Corbin, 1999, s. 72).

Obrázek č. 1: Paradigmatický model



Pokusme se tedy objasnit význam výše znázorněného paradigmatického modelu. Nejprve je třeba říci, že paradigmatický model by měl postupovat od příčinných podmínek k ústřednímu jevu, následně přes intervenující podmínky ke kontextu a strategii jednání až k následkům (Strauss a Corbin, 1999, s. 72).

Jako ústřední kategorie, myšlenka a jev byla zvolena otázka týkající se smyslu multikulturní výchovy. Byla zvolena především z toho důvodu, že data se jí týkají v největší míře, protože ať se ptáme na cokoli ohledně multikulturní výchovy, vždy mluvíme v podstatě i o jejím smyslu. Na ni se poté vážou všechny další údaje, ať již příčiny, kontext či následky. Co je tedy příčinou smyslu multikulturní výchovy? Co určuje to, jestli multikulturní výchova má smysl či nikoli? Zjistili jsme, že je to předně názor učitelů, kteří ji vyučují a předně, názor žáků samotných. Pokud totiž budou mít žáci na multikulturní výchovu negativní názor a budou zaujímat odmítavý postoj, pak bude mít multikulturní výchova smysl jen stěží. Aby měla taková pedagogická práce nějaký smysl, pak je nanejvýš vhodné, aby ji ten, na kom je tato práce vykonávána, přijímal nikoliv s odporem a z donucení, ale s určitou mírou zvědavosti a touhy po znalostech. Protože taková práce dostává smyslu tehdy, pokud je za ní vidět i výsledek. Názor učitelů je pak příčinnou podmínkou smyslu multikulturní výchovy velmi podobnou, neboť práce ztrácí na významu a kvalitě, pokud ji sami děláme s odporem. To znamená, že jen těžko docílíme kýžených výsledků, pokud budeme dělat všechno proto, abychom se multikulturním tématům vyhli nebo se jim věnovali jen v míře nezbytně nutné. Samozřejmě, že při snaze dosáhnout co nejlepších výsledků a ukázat tak smysl multikulturní výchovy, se můžeme setkat se spoustou potíží, problémů a překážek. A to může být další příčinou úspěchu, nebo neúspěchu. Smysl multikulturní výchovy totiž ovlivňuje i to, jak dobře se pedagogům s takovou oblastí pracuje a s jakými problémy se setkává. Lze pochopit, že smysl nebude dostatečně naplněn kupříkladu ve třídě, kde se žáci nechtějí zapojovat do výuky nebo se žáky, kteří si z domu přinášejí neoblomné přesvědčení a názory zprostředkované rodiči. Pokud bude mít pedagog naopak štěstí a s žádnými problémy se neseťká, pak je velká šance, že se nejen dospěje ke smyslu multikulturní výchovy, ale získá pozitivní sílu, která ho může motivovat k další práci nebo k lepším výkonům. Co se týče podmínek, vyskytuje se zde jedna již zmiňovaná, která může celé úsilí velmi zkomplikovat nebo zcela zhatit. Mluvíme zde o faktorech vlivu na žáka. A jak jsme zjistili, tím největším faktorem jsou rodina a televize. Obojí může mít na žáka takový vliv, že se nám zkrátka nepodaří ho přesvědčit o opaku, nebo o existenci jiného názoru. Vliv ale může být i pozitivní, ovšem ten se týká spíše rodiny, nežli televize. Takové působení také

do určité míry souvisí s celkovým vlivem a účinností multikulturní výchovy na žákovu osobnost. Důležitou podmínkou je pak reálná podoba výskytu multikulturní výchovy ve výuce. Pokud totiž výuka této oblasti probíhá jednou za rok, a to navíc formou co nejmenšího úsilí ze strany pedagoga, pak lze o smyslu takové výchovy pochybovat. Jak jsme se navíc dozvěděli, žáci v tomto věku jsou sice schopni pojmout obrovské množství informací, ale i přesto je třeba jim to důležité často opakovat a vracet se k tomu. Pokud se tedy multikulturní výchova odbude jednou hodinou za půl roku, pak není příliš velká šance, že v dětech něco zůstane a že si z takové výuky něco hodnotného odnesou. Frekvenci výskytu multikulturní výchovy pak ovlivňuje osobnost pedagoga, ale také jeho názor. Zde můžeme najít souvislost. Pakliže bude učitel zastávat negativní názor k multikulturní výchově, pak je velmi pravděpodobné, že se jí bude snažit vyhnout nebo její výuku omezit na minimum. Stejně tak můžeme najít souvislost i s metodami, které daný pedagog preferuje. Může se například stát, že učitel, který si libuje v rozmanitých aktivizačních metodách, nebude mít prostor a příležitost v jiných tématech tyto metody aplikovat, a proto se může častěji vracet k multikulturní výchově, ve které se mu například tyto praktiky osvědčily nebo pokud má připravené aktivity konkrétní, které lze aplikovat jen v této oblasti. Zde se nám potvrzuje také to, že záleží nejen na tom, jestli to děláme, ale i jak to děláme. Multikulturní výchova totiž může být ve výuce přítomna a může se jí věnovat i dost času, ale pokud nebude vyučována tak, aby si z toho žáci odnesli co nejvíce, ale spíše tak, aby měl učitel s přípravou a realizací co nejméně práce, pak je taková výchova taktéž odsouzena k menšímu, ne-li žádnému úspěchu – a tedy i smyslu. Pokusme se vysvětlit také kontext celého paradigmatického modelu. Kontext zde spočívá především v samotném zakotvení multikulturní výchovy ve školním vzdělávacím programu a v zájmu žáků o multikulturní výchovu. U druhého zmiňovaného kontextu, tedy zájmu žáka, můžeme nalézt velmi zajímavou souvislost, a to souvislost s názorem žáka. Tyto dvě věci se totiž navzájem ovlivňují a celkově pak ovlivňují i samotný smysl takové výchovy. Pokud totiž roste náš zájem o konkrétní oblast, dá se očekávat, že i náš názor na ni bude pozitivnější. Za předpokladu, že nás však daná oblast ani zdaleka nezajímá, bude náš názor na ni patrně neutrální. Pokud tedy chceme zlepšit názor žáků na multikulturní výchovu a tím dostat jejího smyslu, musíme nejprve zvýšit míru jejich zájmu. Co se týče míry zakotvení multikulturní výchovy v ŠVP, zde můžeme uvažovat tak, že pokud nebude multikulturní výchova zanesena v ŠVP, pak se s velkou pravděpodobností nebude ani vyučovat. Vidíme tedy, že tento kontext ovlivňuje smysl multikulturní výchovy a její přítomnost ve výuce. To však není vše, neboť stejně tak půso-

bí i na současný stav multikulturní výchovy, formuje problémy spojené s výukou této oblasti a co je nejdůležitější, ovlivňuje a tvaruje budoucnost celé multikulturní výchovy. Nezbytnými údaji jsou pak strategie jednání. Zde je třeba zmínit především učitele, jeho zkušenosti a jeho způsoby, schopnosti a také metody. To jak, bude multikulturní výchova vypadat, nám nikdo neudává. Jediné co víme je, čeho bychom měli dosáhnout. A právě to, jakým způsobem se přibližovat k takovému cíli je strategie jednání. Pokud tedy budeme na žáky působit výhradně frontálně, budeme je zahrnovat teorií a definicemi, tvrdě známkovat a zkoušet, pak se patrně ke stanovenému cíli budeme dostávat složitě a přes nechuť žáků. Nemusí tomu tak být vždy, ale lze to předpokládat. Pokud na žáky budeme naopak působit tak, aby je výuka bavila, naplňovala a ještě si odnesli hodnotné poznatky, pak taková snaha stojí i za zvýšené úsilí. Jestliže jsou navíc ve třídě či škole žáci z odlišných prostředí, pak praktická zkušenost s jejich výukou patrně ovlivní osobnost učitele a jeho způsoby a metody. To, jaké má učitel zkušenosti s rozdílností, pak navíc ovlivňuje to nejhlavnější, to jest, jestli má multikulturní výchova vůbec smysl. Můžeme se totiž setkat i se situací, že pokud má učitel v této oblasti předsudky a stereotypy, pak pravděpodobně o smyslu její výuky není nikterak přesvědčen. Dostáváme se k závěru, tedy následkům. Jeden z nejdůležitějších následků otázky, zda má multikulturní výchova smysl, je její budoucnost. Pokud bychom totiž na tuto otázku odpověděli záporně, pak jsou vyhlídky na úspěšnou budoucnost multikulturní výchovy spíše mizivé. Pokud bychom odpověděli kladně – a pokud by tak učinila většina – s velkou pravděpodobností bychom se za čas mohli radovat z rozkvětu multikulturní výchovy a třeba i s ustanovením vlastního, samostatného předmětu. Co je však ještě důležitější je to, zda tato snaha vyústila ve výsledky. Na tuto otázku si alespoň prozatím nemůžeme odpovědět. Budeme si muset počkat na to, až žáci s odstupem času zhodnotí, zdali jim multikulturní výchova něco přinesla, něco dala a zda je nějakým způsobem pozitivně ovlivnila.

### 6.3 Selektivní kódování

Abychom završili proces kódování a mohli údaje systematicky utřídit, zakotvit a následně vyložit srozumitelným způsobem, provádíme třetí fázi kódování, a to kódování selektivní. Nejprve je třeba si stanovit centrální kategorii, která bude zastřešující a kolem které se budou integrovat a kumulovat kategorie další (Strauss a Corbin, 1999, s. 86).

Centrální kategorií, kterou jsme pro náš výzkum zvolili, je kategorie vyjadřující vztahy se všemi kategoriemi ostatními. Zvolili jsme tedy „Multikulturní výchova – ano či ne?“. Tato kategorie byla taktéž stanovena jako centrální neboli ústřední jev v rámci axiálního kódování, avšak protože přesahuje do všech ostatních sfér a dimenzí, zvolili jsme ji i zde.

Otázka zda má multikulturní výchova smysl je příčinou i následkem zároveň. Pokud o ní přemýšlíme jako o příčině, pak je kladná odpověď na ni startovním impulsem pro její implementaci do školství. Jestliže ji budeme chápat jako důsledek, pak o ní přemýšlíme jako o výstupu, o hodnocení a o účinnosti. Zároveň je také kontextem, je tím, o čem se bavíme, když hodnotíme jakýkoli její multikulturní výchovy. Názory žáků i učitelů její smysl zároveň utvářejí, avšak odpověď na otázku jejího smyslu na druhou stranu jejich názory formuje a přetváří. Stejně tak se smysl multikulturní výchovy odráží v problémech, které jsou s ní spojeny, neboť jak se říká, problémy jsou od toho, aby se řešily. A od toho tu multikulturní výchova je. I když se snaží jim i předcházet, učí je i řešit. Zastřešující kategorie, smysl multikulturní výchovy, ovlivňuje také to, jaký bude reálný výskyt multikulturní výchovy ve školách v rámci vyučování. Pokud učitel cítí, že multikulturní výchova smysl má, pak je velmi pravděpodobné, že do výuky dá co nejvíc svého úsilí. Pakliže je ale přesvědčen o opak, jen stěží můžeme očekávat maximální aktivitu. Na otázku, zda má multikulturní výchova smysl, se však nemusíme ptát pouze učitelů. Tou druhou velmi důležitou skupinou jsou totiž žáci a jejich názory. A to, jestli chápou solidární a mírové soužití lidí z odlišných prostředí a kultur pozitivně nebo negativně, určuje, jestli je takové téma vůbec zajímavé. Proto můžeme předpokládat, že pokud na naši klíčovou otázku o smyslu multikulturní výchovy odpoví kladně, pak i jejich zájem o multikulturní tematiku bude větší a hlubší. To samé pak lze přenést i na zakotvení této oblasti v ŠVP, jen s tím rozdílem, že se nebudeme ptát žáků, nýbrž učitelů a vedoucích pracovníků. Jádro ale zůstává stejné – nelze předpokládat, že pokud se těmito lidem bude jevit multikulturní výchova jako zbytečná a neužitečná, že budou lobovat za její zařazení do školních programů a tematických plánů nebo za její častější výuku v hodinách různých předmětů. Multikulturní výchova může

změnit postoje, hodnoty či chápání nejen žáků, nýbrž i učitelů, o čemž se příliš nemluví. Učitel je přeci taktéž jen člověk a i on může být multikulturní výchovou ovlivněn a zasažen. Smysl multikulturní výchovy tedy lze spatřovat i v tomto směru a je třeba si uvědomit, že multikulturní výchova může pomoci změnit zažitá názory či zkušenosti, nebo zmírnit či odstranit stereotypní uvažování, a to na obou stranách. Multikulturní výchovy také působí na učitelovi způsoby výuky, jeho metody a postupy. Jak jsme již zmiňovali dříve, odpověď na otázku smyslu multikulturní výchovy může výrazně ovlivnit učitelovu činnost v tomto směru. To, jaký vliv na žáka má multikulturní výchova, bezpochyby určuje její smysl. Smysl je tedy důsledkem toho vlivu a může být také jeho příčinou. Může se tak stát tehdy, pokud odpověď zodpovězení otázky smyslu multikulturní výchovy nezodpoví žák, nýbrž někdo jiný. Oblastí, na kterou zcela jistě multikulturní výchova a otázka jejího smyslu působí, je její budoucnost. To jak je chápána teď určí její blízkou budoucnost. Samozřejmě tuto tendenci může ovlivnit náhlá změna ve světě či v politice, ale to teď není podstatné. Podstatné je to, že pokud multikulturní výchovu zavrhneme teď, později bychom toho mohli litovat a již nebude možnost vzít všechno zpět. Proto bychom nad touto otázkou i oblastí měli vážně přemýšlet.



## 6.4 Shrnutí kvalitativní části

Abychom měli představu o tom, k jakým výsledkům jsme dospěli, je nutné si získané poznatky utřídit. Pojďme si tedy shrnout, co se nám prostřednictvím rozhovorů a jejich následné analýzy a interpretace podařilo zjistit.

Co se týče zakotvení multikulturní výchovy v ŠVP, zjistili jsme, že se jedná povětšinou o témata velmi abstraktní a široké. Učitelům tedy chybí hlubší a konkrétnější vymezení témat. Dále jsme vypátrali, že časová vyčíženost jim znesnadňuje aplikaci multikulturní výchovy, neboť by tak museli činit na úkor jiných oblastí. Většinou by tak uvítali multikulturní výchovu jako samostatný předmět.

V souvislosti se zakotvením a aplikací multikulturní výchovy na školách jsme také přišli na to, že k její výuce učitelé nevyužívají jen standardní postupy. Naopak v této oblasti většinou projevují velkou míru iniciativy a říkají, že pokud by tak nečinili, multikulturní výchova by šla učit jen ve velmi omezeném měřítku. Například v učebnicích občanských nauk se sice čas od času nějaké multikulturní téma vyskytuje, ale bohužel nikdy nejde do hloubky. Nevýhodou učebnic je pak také jejich neaktuálnost, neboť většinou nemohou reflektovat aktuální situaci. Učitelé proto často využívají internet, přednášky, programy či semináře.

Ze získaných dat je zřetelné, že učitelé vyvíjí maximální snahu multikulturní témata probírat v co nejvíce předmětech. Pokud se jim naskytne příležitost navázat na nějaké téma právě prostřednictvím multikulturní výchovy, vždy tak činí. Multikulturní problematika se také často promítá v aktualitách, které někteří učitelé rádi využívají, aby děti vedli k reflexi současného dění a k přemýšlení o něm.

Díky získaným datům jsme měli možnost vypátrat, jaké metody a postupy v rámci multikulturní výchovy učitelé nejvíce využívají a s jakým úspěchem. Zjistili jsme, že nejvíce používané jsou aktivizační metody, které se také setkávají s úspěchem u dětí. Učitelé však dodávají, že vždy záleží na konkrétní třídě a na tom, jak daný kolektiv funguje. Podstatným faktem je také to, že nejčastější kontakt s multikulturní výchovou mají učitelé občanské výchovy.

Pokud se zaměříme na názory učitelů na multikulturní výchovu, všichni ji považují za důležitou. Na druhou stranu jsme také přišli na to, že se v této oblasti vyskytují i určité obavy. Obavy se týkají především politické povahy některých témat, do kterých se tak učitelům

někdy příliš nechce a také inkluze, která je chápána negativně. Nehledě na to se však všichni shodují v tom, že multikulturní výchova se učit musí a musí se také dále rozvíjet.

Pokusme se také vyjádřit, jaké problémy spojené s výukou multikulturní výchovy učitelé reflektují. Kromě výše zmíněných obav ohledně inkluze a politiky pak vyvstávají problémy, jako je nezájem žáků, vliv současné situace, xenofobie nebo preference sociálních sítí před realitou. Multikulturní výchově pak také byla vyčítána její nedostatečná příprava a naplánování a stejně tak její dlouhá stagnace. S většími a vážnějšími problémy se v této oblasti učitelé naštěstí neseškávají.

Pátrali jsme také po tom, jaké jsou názory žáků na multikulturní výchovu. Zjistili jsme, že žáci v této oblasti zainteresovaní nejsou, téma jako takové je moc nezajímá a většinou k němu také zaujímají negativní postoj. Určitý vliv na názory žáků má pak zcela jistě současná situace spojená s uprchlickou krizí. Jsou však i tací, kteří tuto oblast považují za velmi důležitou a navíc je i baví. Spousta z nich svůj názor ale raději neřekne – nechtějí tak riskovat, že by se jejich názor setkal s nepochopením a výsměchem ostatních.

S názorem žáků jde ruku v ruce jejich zájem. Jak jsme vyzkoumali, s jejich zájmem o danou oblast velmi úzce souvisí forma výuky. Pokud tedy učitel disponuje schopností umět vybrat a použít vhodnou metodu, je schopen žákův zájem získat a upoutat. Naopak ke ztrátě zájmu může dle učitelů dojít tehdy, pokud je téma probíráno až příliš často. Tehdy zájem žáků opadá.

V oblasti zkušeností s odlišnými kulturami či národnostmi jsme vypátrali, že učitelé většinou mnoho zkušeností nemají. Setkávají se především s romskými dětmi a také s dětmi vietnamskými. Povaha těchto zkušeností je dle nich spíše pozitivní. Dle učitelů se našli i takoví jedinci, kteří byli výjimečně úspěšní a zdatní. Bohužel se však stále setkáváme s problémem nedostatečného přijetí jedince kolektivem. S případem rasově motivované šikany či jiných vážných problémů se však naštěstí nikdo z učitelů nesešel.

Zajímalo nás také, jaký má na žáky multikulturní výchova vliv. Objevili jsme, že se žáci dají rozdělit na dvě skupiny. Jedny téma baví a připadá jim zajímavé a poutavé, druhé téma nebaví, mají z něho strach a dají se tím pádem ovlivnit poměrně těžko. Učitelé se však shodli na tom, že to jde a že multikulturní výchova jako prostředek vedoucí k solidaritě, vzájemné toleranci a pochopení není vůbec marnou snahou. Největší vliv má na žáka praktická zkušenost a v této souvislosti učitelé také mluví o důležitosti a úspěšnosti aktivizačních metod.

V oblasti vlivu na žáky jsme také pátrali po tom, jaké jsou faktory ovlivňující žákovo uvažování a jednání. Přišli jsme na to, že zde klíčovou roli sehrávají zejména dva faktory. Tím prvním je rodina, která hraje prim v oblasti vlivu na dítě. Druhým faktorem je televize, kterou zmínili všichni dotazovaní učitelé, a to s notnou dávkou zklamání. Lze tedy říci, že názor rodičů a vliv médií jsou tím nejzápadnějším, co na žáka působí. Jak jsme zjistili, vrstevníci zde příliš nefigurují.

Jednou z nejdůležitějších otázek pak byla ta, zda má multikulturní výchova být či ne. Dozvěděli jsme se, že učitelé jsou rozhodně pro to, aby multikulturní výchova byla ve výuce zahrnuta a chtěli by také, aby se provedly určité změny. Těmi změnami mají na mysli předně aktualizaci této oblasti v kurikulárních dokumentech a větší propracovanost multikulturních témat. Někteří by také uvítali, kdyby byla multikulturní výchova jako samostatný předmět.

Co se týče budoucnosti multikulturní výchovy, všichni učitelé vyzdvihují její důležitost a tvrdí, že pokud se na ni zanevře, bude to mít fatální následky. Její budoucnost pak vidí také v jazycích, které se snaží na svých školách co nejvíce propagovat. Jsou zde však i obavy o nepochopení, negaci a strach ze strany veřejnosti. Můžeme však říci, že vize učitelů je shodná v potřebě multikulturní výchovy, a to pokud možno ve větší a propracovanější formě než doposud.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jelikož výsledky našeho výzkumného šetření nemůžeme zobecnit, nelze je vztáhnout na celou republiku. Avšak doufáme, že jsme objasnili alespoň některé faktory a úskalí multikulturní výchovy v rámci Zlínského kraje.

V rámci našeho výzkumu jsme však zjistili, že žáci mají smíšené pocity ohledně výskytu multikulturních témat. To nás vede k zamyšlení nad tím, zdali by v rámci základních škol neměla proběhnout osvěta. Co když je totiž tento neutrální postoj způsoben nedostatečnou informovaností žáků? Co když vlastně nedovedou říci, co multikulturní výchova je, v čem spočívá a co od ní lze očekávat? To jsou všechno otázky, které by si dle našeho mínění žáci měli osvojit. Napadlo nás tedy, že bychom vytvořili jakýsi poster, který by prostým a jednoduchým způsobem – v kostce – objasnil žákům, co se pod pojmem multikulturní výchova skrývá.

Takový poster by měl mít formát alespoň A3 a měl by ve stručnosti a poutavě objasnit, o co se multikulturní výchova snaží. A jelikož je mířen především na děti, měl by být vyhotoven takovou formou, aby žáci srozumitelně a jasně pochopili vše, co je na posteru uvedeno.

V první části by bylo definováno slovo multikulturní výchova, a to formou co nejméně odbornou, avšak stále přesnou. Pokud by se totiž žák u takového posteru zastavil, byla by škoda o jeho zájem přijít po přečtení první – nic neříkající – definice. Musíme se tedy snažit podat informace co nejjednodušeji a nenásilně. Jedině tak totiž docílíme kýženého efektu.

Druhá část bude věnována poslání multikulturní výchovy – tedy o co jde a co se snaží. Hned na to je vhodné navázat tím, proč je to tak důležité. Zde je prostor ukázat statistické údaje o počtu cizinců v ČR a například v USA a naznačit budoucí vývoj. Statistik však opět uvádíme pouze takové množství, aby čtenář neztratil v důsledku záplavy čísel pozornost a zájem.

Úkolem třetí části je pak zapůsobit na žákovi emoce – chceme žákovi vysvětlit proč je nezbytné být schopen solidarity a vzájemného pochopení a soucitu. Zde bychom také chtěli umístit vhodně zvolený obrazový materiál. Tím také doplníme celý poster.

Poslední část popisuje jednu z aktivit použitelnou pro výuku multikulturní výchovy, která by mohla žáka navnadit a namotivovat. Chceme na něj totiž zapůsobit a upoutat ho. Závěrem celého posteru by mělo být trefné a stručné poselství či citát. Takové zakončení celý poster podtrhne a navíc v žákovi může zůstat toto poselství po delší dobu.

## ZÁVĚR

Na tomto místě bychom rádi řekli pár slov o multikulturní výchově a výzkumu, který s ní byl spojen. Nejprve je třeba říci, že o multikulturní výchově a jejímu smyslu nepanuje shoda a každý ji navíc chápe v trochu jiném světle a z jiného úhlu pohledu.

Multikulturní výchova není v České republice žádnou aktuální novinkou, nýbrž již léta stagnuje a poněkud se pozastavila ve vývoji. Sama disciplína se vyvíjí stále, avšak její podoba na školách se nemění. Stále je pouze součástí jiných předmětů, především vak občanské výchovy.

Její přijetí ze strany žáků i učitelů není jednotné a stále se můžeme setkávat se spoustou stereotypů a předsudků. V tomto směru by tedy bylo více než vhodné téma multikulturní výchovy „oprášit“, aktualizovat a provést celkovou osvětu v tomto směru. Tím bychom lépe připravili půdu pro multikulturní výchovu a možná by se i její vnímání podařilo změnit. Doufejme, k lepšímu.

Dnešní doba – spojená s uprchlickou krizí a teroristickými útoky – však způsobuje, že se tomuto tématu lidé vyhýbají, nechtějí ani slyšet o přijímání cizinců a kulturně odlišných lidí a už vůbec nechtějí slyšet o tom, abychom naše děti učili s takovými lidmi dobře vycházet a podporovat je. Bohužel, v tomto směru se projevuje velký strach, který má za následek nepochopení multikulturní výchovy. Nebo její špatné vyložení. Neboť právě multikulturní výchova by mohla v této situaci do jisté míry pomoci. Nelze totiž zastavit momentální vývoj a je zřejmé, že multikulturalita v České republice je nevyhnutelná. Měli bychom se tedy co nejvíce snažit přesvědčit lidi o kladech této disciplíny.

Učitelé jsou v této oblasti kritičtí méně, i když mají jisté obavy spojené právě s multikulturní výchovou. Situaci, ať již současnou, tak budoucí, však nemůžeme přehlížet a je třeba vědět co nejvíce informací, které nám mohou pomoci. Také je důležité, abychom se vyhnuli bezmeznému a absolutnímu přijímání zpráv médií. Je nezbytné, abychom každou zprávu nejprve analyzovali, zamysleli se nad ní a nad jejím kontextem a až poté si utvářeli názor. Média nás však zahlcují negací a multikulturní výchova má pak velmi složitou pozici a těžký úděl.

Děti zaujímají velmi zajímavý postoj. Ač vyjadřují poměrnou nechuť učit se této oblasti, přesto v ní vidí přínos a užitečnost. Jak je to možné? Proč se multikulturní výchovu učit moc nechtějí, ale myslí si, že by jim v životě byla nápomocna? Můžeme se zamyslet nad tím, jestli právě již dříve zmiňovaný strach není tím faktorem, který multikulturní výchově znesnadňuje její postavení. Strach totiž může způsobit to, že žáci sice chápou smysl multi-

kulturní výchovy, ale přes strach, který je v nich neustále utvrzován, se nechtějí o této tematicke bavit. V tomto směru bezpochyby zásadní roli sehrávají i rodiče, jejichž postoj je důležitým faktorem úspěchu či neúspěchu multikulturní výchovy.

Tento výzkum se snaží poskytnout ucelený pohled na to, jak chápou multikulturní výchovu dvě klíčové složky její aplikace – učitelé a žáci. Stejně tak se snaží poodkrýt budoucnost vývoje multikulturní výchovy. Doufáme, že by tento výzkum – ač v omezeném měřítku – mohl poskytnout náhled do současné problematiky multikulturní výchovy a její aplikace. Muhl by také odhalit směr jejího ubírání a tomu přizpůsobit naše snahy tuto oblast rozvíjet a prohlubovat.

Na závěr lze říci, že multikulturní výchova v České republice sice postupně dostává určité obrysy, ale její zakotvení a místo, které je pro ni vyhrazené, je stále velmi omezené a nepřilíš rozsáhlé. Nezbyvá tedy než multikulturní výchově přát, aby si konečně našla své místo a dostala jasný a zřetelný tvar. Doufejme proto, že multikulturní výchova neupadne v zapomnění a v budoucnu bude vzkvétat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BANKS, Cherry A a James A BANKS, c2005. *Multicultural education: issues and perspectives*. 5th ed. update. Hoboken. N.J: Wiley,. ISBN 0471713635.
- [2] BANKS, James A. *An introduction to multicultural education*, 2008. 4th ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon, xii. ISBN 978-0-205-51885-2.
- [3] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- [4] BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ, 2014. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-676-8.
- [5] CATARCI, Marco a Massimiliano FIORUCCI, 2015. *Intercultural education in the European context: theories, experiences, challenges*. Farnham, Surrey: Ashgate. ISBN 9781472451620.
- [6] CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.
- [7] ČERNÁ, Monika, 2010. *10krát s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-07-1.
- [8] DANIŠKOVÁ, Zuzana, 2010. Marx opäť v školách: Multikultúrna výchova ako nástroj lepšej spoločnosti. *Pedagogický časopis* [online]. **2010**(1), 13-24 [cit. 2016-02-25]. DOI: DOI 10.2478/v10159-010-0001-X JoP 1 (1): 13 – 24. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1323355657?accountid=15518>
- [9] GENÇ, Salih Zeki, 2008. Critical Thinking Tendencies among Teacher Candidates. *Educational Sciences: Theory* [online]. **8**(1), 107-116 [cit. 2016-03-15]. ISSN 13030485. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=31441721&scope=sit>  
e
- [10] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

- [11] HAUSENBLAS, Ondřej, 2001. Otázky a odpovědi. *Kritické listy* [online]. Praha, 2001(4) [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4\\_otazkyaodpovedi](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_otazkyaodpovedi)
- [12] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 8073184249. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200610/contents/nkc20061656203\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200610/contents/nkc20061656203_1.pdf)
- [13] HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788074544262.
- [14] HOLLINS, Etta R, 2015. *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. Third edition. New York: Routledge. ISBN 978-041-5743-457.
- [15] *Interkulturní vzdělávání I.: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online], 2002. 1. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/docs/128\\_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf](http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf)
- [16] KILLEN, Roy, 2006. *Effective teaching strategies*. 4th ed. South Melbourne, Vic: Thomson Learning Australia. ISBN 978-017-0132-770.
- [17] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2362-4.
- [18] *Kultury, civilizace, světový systém*, 2010. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1822-7.
- [19] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [20] MARZANO, Robert J a John S KENDALL, c2007. *The new taxonomy of educational objectives*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN 978-141-2936-293.
- [21] *Metodika multikulturní výchovy* [online], 2012. Zlín: Zlínský kraj [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/docs/clanky/dokumenty/6906/metodika-multikulturni-vychovy.pdf>
- [22] *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*, 2012. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3140-6.
- [23] MOREE, Dana, 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* [online]. 1. Praha: Člověk v tísni [cit. 2016-03-07].



- ISBN 978-80-86961-61-3. Dostupné z:  
[http://www.varianty.cz/download/docs/118\\_nez-zac-neme-s-multikulturalni-vy-chovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf](http://www.varianty.cz/download/docs/118_nez-zac-neme-s-multikulturalni-vy-chovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf)
- [24] Multikulturní škola, [b.r.]. In: *Zlínský kraj* [online]. Zlín [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/multikulturalni-skola-cl-814.html>
- [25] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [26] NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL, 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Vyd. 1. Praha: Management Press. ISBN 80-726-1121-6.
- [27] O nás: Poslání a cíle, 2005. *Multikulturní centrum Praha* [online]. Praha [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.mkc.cz/cz/poslani-a-cile.html>
- [28] Otázky a odpovědi, 2001. *Kritické listy* [online]. Praha, **2001**(4) [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4\\_otazkyaodpovedi](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_otazkyaodpovedi)
- [29] PAREKH, Bhikhu C, 2000. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. 1. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 06-740-0436-1.
- [30] PETTY, Geoff, 2004. *Teaching today: a practical guide*. 3. ed. Cheltenham: Thornew. ISBN 07-487-8525-6.
- [31] PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a Jana MÁČALOVÁ, 2014. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika / Social Education* [online]. **2**(2), 62-72 [cit. 2016-03-15]. DOI: 10.7441/soced.2014.02.02.04. ISSN 18058825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE\\_Limity-českého-pojetí-multikulturní-výchovy\\_FINAL.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Limity-českého-pojetí-multikulturní-výchovy_FINAL.pdf)
- [32] PREISSOVÁ, Andrea a Martina CICHÁ, 2014. Multikulturní vzdělávání jako zdroj duchovních hodnot v odborné přípravě a vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí. *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech* [online]. **2014**(1), 87-110 [cit. 2016-02-25]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=6>
- [33] PREISSOVÁ, Andrea, 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024441344.

- [34] PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, před-sudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024432878.
- [35] Pro pedagogy: Co je CzechKid a jak s ním pracovat, [b.r.]. *CzechKid* [online]. Praha [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1290.html>
- [36] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 9788073875022.
- [37] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [38] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2013. Praha: MŠMT, [cit. 2015-10-09]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)
- [39] STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- [40] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8285-8.
- [41] *Varianty* [online], 2001. Praha [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/>
- [42] WALBERG, Herbert J. a Susan J. PAIK, 2000. *Effective educational practices: Educational practises series-3* [online]. Belgium/Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod. a podobně

atd. a tak dále

MKV multikulturní výchova

mmj. mimo jiné

např. například

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

tzn. to znamená

tzv. takvzaně

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek č. 1: Paradigmatický model</i> .....	90
---	----

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka č. 1: Seznam spolupracujících škol</i> .....	43
<i>Tabulka č. 2: MKV v rámci jiných předmětů</i> .....	51
<i>Tabulka č. 3: Míra touhy po MKV tématech</i> .....	52
<i>Tabulka č. 4: Míra touhy po MKV jako samostatném předmětu</i> .....	53
<i>Tabulka č. 5: Míra preference multikulturních témat</i> .....	54
<i>Tabulka č. 6: Pozorovaná četnost</i> .....	56
<i>Tabulka č. 7: Očekávaná četnost</i> .....	56
<i>Tabulka č. 8: Testovací kritérium</i> .....	56
<i>Tabulka č. 9: Míra projekce názorů učitele do výuky MKV z pohledu žáků</i> .....	59
<i>Tabulka č. 10: Preferované vlastnosti učitele MKV</i> .....	60
<i>Tabulka č. 11: Aplikace konkrétních metod výuky</i> .....	61
<i>Tabulka č. 12: Důležitost konkrétních prvků výuky MKV</i> .....	62
<i>Tabulka č. 13: Nejvíce preferované metody výuky MKV z pohledu žáků</i> .....	63
<i>Tabulka č. 14: Přínosnost multikulturní tematiky</i> .....	65
<i>Tabulka č. 15: Přínosnost multikulturní tematiky z hlediska pohlaví</i> .....	65
<i>Tabulka č. 16: Levenův test homogenity dat</i> .....	65
<i>Tabulka č. 17: Očekávaný přínos pro žáky plynoucí z MKV</i> .....	66
<i>Tabulka č. 18: Míra uplatnitelnosti MKV v běžném životě</i> .....	67
<i>Tabulka č. 19: Kategorie č. 1</i> .....	72
<i>Tabulka č. 20: Kategorie č. 2</i> .....	74
<i>Tabulka č. 21: Kategorie č.3</i> .....	75
<i>Tabulka č. 22: Kategorie č. 4</i> .....	76
<i>Tabulka č. 23: Kategorie č.5</i> .....	77
<i>Tabulka č. 24: Kategorie č. 6</i> .....	79
<i>Tabulka č. 25: Kategorie č.7</i> .....	81
<i>Tabulka č. 26: Kategorie č.8</i> .....	82
<i>Tabulka č. 27: Kategorie č.9</i> .....	83
<i>Tabulka č. 28: Kategorie č.10</i> .....	84
<i>Tabulka č. 29: Kategorie č.11</i> .....	86
<i>Tabulka č. 30: Kategorie č.12</i> .....	87

---

*Tabulka č. 31: Kategorie č.13*..... 88

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha PI – Dotazník**

**Příloha PII – Otázky v rozhovoru**

**Příloha PIII – Transkripce rozhovoru č. 1**

**Příloha PIV – Transkripce rozhovoru č. 2**

**Příloha PV – Transkripce rozhovoru č. 3**

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den milí žáci, milé zákyně,

ačkoliv se vám to možná právě teď nezdá, právě vy - žáci, jste jedna z několika klíčových složek, které mají tu možnost říci svůj názor a něco tak ovlivnit. Jsem studentem UTB – vysoké školy ve Zlíně a v rámci výzkumu, který provádíme, je mým úkolem zjistit, jestli jsou ve vaší výuce zařazena **témata zabývající se jinými kulturami, lidmi z různých zemí, jejich zvyklostmi, tradicemi** atd. a do jaké míry vás tato problematika **zajímá, o čem byste chtěli hovořit** apod. Dotazník je **zcela anonymní**, nikde se tedy **nepodepisujete!** Data budou zpracována pouze pro účely diplomové práce. Za vyplnění dotazníku Vám **velmi děkuji a přeji hodně zdaru** v budoucím životě.

## 1. Jste:

- Muž
- Žena

## 2. Jaký ročník navštěvujete?

- 8. ročník
- 9. ročník

## 3. Existuje na Vaší škole samostatný předmět zabývající se např. výchovou k toleranci, respektem k odlišným lidem a skupinám – např. k osobám z jiných kultur, k lidem jiné národnosti atd.?

- Ano (pokud ano, přejděte na otázku číslo 7)
- Ne

## 4. Pokud takový předmět nemáte, zabýváte se podobnými tématy v rámci jiných předmětů (např. občanská výuka a atd.)?

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

1                      2                      3                      4                      5

## 5. Pokud tato témata ve výuce nemáte ani jako předmět ani jakou součást jiného předmětu, chtěli byste, aby se tato témata zavedla?

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

1                      2                      3                      4                      5

## 6. Chtěli byste, aby se tato tematika vyučovala jako samostatný předmět?

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

1                      2                      3                      4                      5



**7. Jaká témata by se Vám líbila či Vás zajímala?**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

<input type="radio"/> Kulturní odlišnosti	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Rasismus	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Zvyklosti různých národů	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Rozdíly v názorech	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Různorodá náboženství	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Menšiny v ČR	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Příčiny strachu z neznámého	1	2	3	4	5

**8. Je pro vás přínosné se ve škole o těchto tématech bavit?**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

1                      2                      3                      4                      5

**9. Jak často byste chtěli tuto tematiku probírat?**

- 2x týdně
- 1x týdně
- 1x za 14 dní
- Jednou za měsíc
- Párkrát do roka
- Nikdy
- Jinak, uveďte jak:

.....

**10. Pokud tato témata probíráte, provádíte ve výuce některé z uvedených činností?**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

<input type="radio"/> Výklad (učitel sám vykládá učivo)	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Hraní rolí (scénky)	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Video	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Diskuze	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Písemné úlohy (vyplňování atd.)	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> Skupinové práce	1	2	3	4	5

**11. Ohodnořte jednotlivé prvky ve výuce, které jsou pro Vás v takové výuce důležité.**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> Osobnost učitele   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Pestré aktivity v hodinách (časté střídání různých činností) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Možnost říct svůj názor                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Probírané téma   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**12. Jaké metody výuky těchto témat by se Vám nejvíce líbily?**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> Výklad učitele  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Skupinové aktivity  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Video/audio   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Hry   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Setkání se studentem z odlišné kultury  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Projektová práce (dlouhodobější vytváření projektu zaměřeného na určité téma) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Výuka v přírodě   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Exkurze   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**13. Jak moc by podle Vás měl učitel/ka promítat do výuky své názory či přesvědčení?**

*(1 = velmi často; 5 = nikdy)*

1                      2                      3                      4                      5

**14. Jsou pro učitele, který vede takovou to výuku, důležité tyto charakteristiky? Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?**

*(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)*

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> Znalost             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Humor               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Originalita         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Autorita            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Nadhled             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Schopnost se vcítit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**15. Co byste takovou výukou chtěli získat? Co byste si z ní chtěli odnést?**  
(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> Nové znalosti o menšinách                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Obohacení o nové zkušenosti                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Umět společně žít s různě odlišnými skupinami osob | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Schopnost stát si za svým názorem                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> Získat nový náhled                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**16. Myslíte si, že naučené poznatky v životě uplatníte?**  
(1 = maximální souhlas; 5 = minimální souhlas)

1                      2                      3                      4                      5

Děkuji za Váš čas!

## **PŘÍLOHA P II: OTÁZKY V ROZHOVORU**

- [1] **Jak je oblast multikulturní výchovy zakomponována u Vás na škole? Je součástí nějakého předmětu?**
- [2] **Jste jediný, kdo tuto oblast na Vaší škole probírá, nebo je nějaký kolega/kolegyně, která tuto oblast také učí?**
- [3] **Jaký je Váš názor na multikulturní výchovu? Je pro Vás těžké vyučovat právě multikulturní oblast? Baví Vás to?**
- [4] **Jak reagují žáci na témata zabývající se multikulturní společností? Zajímá je tato problematika?**
- [5] **Používáte k multikulturní výchově nějaké speciální postupy či techniky? (projekty, filmy, scénky apod.)**
- [6] **Myslíte si, že je multikulturní výchova v dnešní době důležitá? Měli by se jí žáci učit?**
- [7] **Jaký je Váš názor na míru zanesení této problematiky v ŠVP vaší školy? Myslíte si, že je dostatečná, měla by se rozšířit nebo naopak zúžit? (Držíte se v rámci oblastí stanovených ŠVP nebo výchovu v tomto směru prohlubujete?)**
- [8] **Máte nějaké zkušenosti např. s integrací kulturně odlišných žáků či s interakcí majorit a minorit na škole? (Pokud ano, myslíte si, že multikulturní výchova nějakým způsobem ovlivňuje chování žáků a jejich postoj k odlišnostem? Jak?)**
- [9] **Co všechno si myslíte, že žáky nejvíce ovlivňuje v oblasti postojů k odlišnostem a chápání jejich národní identity?**
- [10] **Jakou si myslíte, že má multikulturní výchova budoucnost? Jaká je Vaše vize? Spatřujete v multikulturní výchově nějaké nedostatky, problémy nebo naopak něco pozitivního, výhodného?**

## PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 1

**Tazatel:** Rád bych se Vás zeptal, jak je oblast multikulturní výchovy zakomponována u Vás na škole? Zdáli je jako samostatný předmět, nebo v rámci jiného předmětu?

**Paní B.:** My to nemáme jako samostatný předmět, my to máme v předmětech výchova k občanství a dalo by se říct zhruba od toho 7. do 9. ročníku. V tom 6. ročníku tam je to spíše takové seznámení s obcí, s městem a jsou tam takové ty zvyky a obyčeje přes ten školní rok, že ty děcka jsou takové malinké. Ale samozřejmě se tam může vyskytnout nějaká otázka, že když probíráte tři krále že jo, tak to není problém.

**Tazatel:** Aha, takže se tam občas něco objeví?

**Paní B.:** Ano, ale jinak je to vlastně zakomponováno až v tom 7., 8. a 9. ročníku.

**Tazatel:** A tam se to třeba projevuje v jaké míře, nebo jak moc je tam multikulturní výchova

**Paní B.:** Jestli chcete, můžu Vám dát k nahlédnutí i tematické okruhy. *\*čeká na reakci\**

**Tazatel:** V rámci ŠVP?

**Paní B.:** Ano přesně. *\*souhlasně přikyvuje a spouští na obrazovce počítače dokumenty, které popisují jednotlivé okruhy\**

**Paní B.:** Nezlobte se, hned Vám to... *\*snaží se co nejrychleji najít konkrétní dokument\**

**Tazatel:** Vůbec nic se neděje, úplně v pohodě.

**Paní B.:** *\*dokument byl nalezen\** Dívejte, třeba když tam dáme tu osmičku třeba jo, to je jedno a dáme tam tu výchovu k občanství. Tak tady třeba je to oblast vnímání, prožívání, je tady sebehodnocení, sebevnímání a posuzování druhých lidí. Jo třeba tak to tady máme zařazeno. Je to třeba jenom jedna hodina, ale když vidím, že to ty děcka chytne nebo máme něco připraveného a je to účelné, tak tomu samozřejmě věnujeme víc času. *\*přemýšlí a lze vypořádat, že na stejnou myšlenku ještě naváže\** A když se to objeví ještě někde jinde, dejme tomu třeba Člověk a svět práce v devítce, když bereme nezaměstnanost, já se jich ptám třeba, kteří lidé mají problém na trhu práce... a samozřejmě tam musíme i ten problém vzpomenout *\*podívá se mě, čeká jak budu reagovat a povzdychne si\** Joo takže, prostě když na to narazím, byť to není cíleně tady v této oblasti, tak to vždycky vzpomenu. Ale že by to bylo prostě rozškátulovaný úplně, to tady zase... to tady není.

**Tazatel:** Tady vidím mezilidská komunikace, konflikty v mezilidských vztazích

**Paní B.:** Ano i tady, i tady... *\*přikyvuje\**... takže něco tam je no.

**Paní B.:** Není to po celý rok jako že by to aktivně, ale jako takové, já si myslím nárazovky, ty tam jsou no.

**Tazatel:** A myslíte si, že je to u Vás v ŠVP zakomponované dostatečně, nebo je váš osobní názor, že by to tam mohlo být rozvedené více a věnovat tomu jakoby víc času?

**Paní B.:** *\*okamžik přemítá\** No já si myslím, že by to mohlo být trochu víc, protože tady třeba je dobré v tom, kdybychom se bavili třeba dejme tomu o rasových diskriminacích a podobně, tak tady třeba já v té osmičce a devítce co teď učím, tak tam problémy nejsou, protože tam... *\*formuluje odpověď\** když to řeknu blbě, jsou všichni stejní. *\*směje se\** Ale prošla jsem ročníky a i jiné školy, kde prostě to tam bylo a myslím si, že to je potřeba... jooo seznámit prostě ty děcka s tím trochu víc. Je zase něco jiného, když oni s různýma dětma... *\*není si jista, zda souhlasím s její terminologií\** Když to řeknu, ehm, budu to nazývat takhle, jestli to nevadí...

**Tazatel:** Nevadí.

**Paní B.:** *\*zhluboka se nadechne\** Když to vezmu třeba od první třídy, kde si ty děti na sebe zvykají, poznávají se a znají se, než když to dítě sem přijde třeba - já nevím - v půlce osmičky, devítky. Tam už potom může být to dítě vyčleňováno z kolektivu a podobně. A tam třeba si myslím, že i když to není nikde v osnovách a podobně, tak že v těch výchovách není prostě marné tady tohle téma vzpomenout a pobavit se o tom.

**Tazatel:** Ono to později asi i pomůže s tou integrací a jako prevence vyčleňování že?

**Paní B.:** *\*souhlasně přikyvuje\** Ehm, přesně, já bych byla jako určitě pro to aby se tomu věnovalo více času, ale tam je toho tolik v těch požadavcích. Já bych se ráda o tom bavila, ale zase prostě... *\*povzdychne si\**...nestihnu to ostatní, něco musím zkrátit, je to pak na úkor něčeho jiného.

**Tazatel:** Je ještě někdo, kdo v hodinách tuto oblast probírá, nebo jste jediná?

**Paní B.:** Myslíte jako kdo to má vystudováno?

**Tazatel:** Ne, tak to nemyslím, spíše jestli vyučujete taková témata jenom Vy nebo i někdo jiný?

**Paní B.:** No já mám vlastně vystudovanou výchovu ke zdraví a chemii a sem výchovný poradce a oni to tak propojují, jakože to spolu tak souvisí ty předmět. Takže mně to blízké

je, problém mi to nedělá, ale tady přímo to učí ještě minimálně další tři učitelé... Paní ředitelka to tak nějak mezi nás rozhodila, podle úvazku. Takže ale určitě to vzpomenou, není tam žádný problém, že by se něčemu vyhýbali, to si nemyslím. Ale v jaké míře, to už nedokážu posoudit...

*\*klepání na dveře kabinetu a nepředpokládaná, asi pětiminutová pauza\**

**Paní B.:** Pardon, já se moc omlouvám. *\*zdá se, že ji pauza mrzí\**

**Tazatel:** Vůbec nic se neděje! A ti učitelé, o kterých jste mluvila... ti to učili v rámci jakého předmětu, nebo kde na to téma ještě narážejí?

**Paní B.:** Ne ne ne, oni učili dřív přím o občanku, takže oni o tom mluvili přímo v té občance.

**Tazatel:** A třeba v přírodovědě nebo v podobném předmětu se s tímto tématem nikdo nesetkává?

**Paní B.:** No jestli myslíte v přírodovědě i tu chemickou část... *\*dlouze přemýšlí\**... noo... spíše jako ne no, i když je tam vlastně téma Lidé a svět, a tam to je jako spíš historie, léčiva, narkotika a tak no... Ale v přírodopise tam jo, tam jo, tam se v šesté třídě už probírají rasy a aji v šestce v dějepisu, na začátku, tam probírají dělení lidských ras, tak tam na to taky narazíte. Takže spíše ten přírodopis a dějepis. Ale taky spíše jen tak okrajově, že to není moc do hloubky.

**Tazatel:** Je pro Vás těžké tu multikulturní problematiku vyučovat? Baví Vás to?

**Paní B.:** *\*krátce se zamýšlí\** Já sem taková jako... *\*je vidět, že ji napadla jiná myšlenka\**... mně to nedělá problém učit v českém jazyce, protože teďka chodím na studium angličtiny. Mluvit o něčem takovém mi nedělá problém, nebo já nevím, někdo má třeba problém se bavit o sexuální výchově. To já jako v pohodě, akorát člověk si vždycky musí ty děcka oťukat a trošku je ukočírovat, protože oni jsou někdy vulgární na jakémkoliv téma, byť berou berušky nebo Romy nebo cokoliv jo... tak dokážou být kolikrát krutí a mít takové směšné narážky, i sami na sebe – mezi sebou jako spolužáci.

**Tazatel:** Na to jsem se Vás právě chtěl zeptat. Jak vlastně žáci reagují na taková témata, na multikulturní výchovu?

**Paní B.:** *\*bleskově odpovídá\** Oni se o tom rádi baví, ale jsou takoví... jakože spoustu věcí si přináší z domu. Jo že je tam nějaký ten stereotyp posuzování, joo jak se k tomu stavíme, ať jsou to třeba teď Ukrajinci, uprchlíci, že je tam taková ta fobie, že se bojíme ně-

čeho nově přichozího. Jo tam oni prostě mají a spíš asi teda jak to probírají v té rodině no. *\*pokrčí rameny\** Ale někteří se k tomu vyjádří zase jako pěkně no, ale tak to je těžko.

**Tazatel:** Pokud bychom to tedy vyjádřili poměrově, tak asi spíše menšina jich to bere pozitivně?

**Paní B.:** Menšina, hm určitě. *\*přikyvuje\** Ono totiž je pak důležité s jakým, když nazvu děti materiálem, s jakým materiálem pracujete a co je takhle zajímavá a kdo má jaký přehled. Joo, komu to trochu pálí, tak se dokáže prostě nějak oprostít a říct co si o tom myslí. I jako svůj názor, který má nějakou hlavu a patu, ale někdo to prostě vyhrkne že... to jim zase musím vysvětlit, že jako takhle ne, že na svůj názor mají právo, ale trochu se držet při zemi a

**Tazatel:** A když se o této problematice bavíte, zajímavá je to téma?

**Paní B.:** *\*přemýšlí a formuluje myšlenky\** No podle mě je to baví, chytne je to, akorát nevím, jako kdybych to měla probírat třeba po celý školní rok, jako tam nevím jak by je to vzalo, jakou náplň bych tam dala, nevím no... protože to jsou většinou diskutabilní hodiny, že jo, takže... nevím no... On je většinou spíš problém je k něčemu vyburcovat, k nějaké aktivitě, někdy se stává, že jenom já vedu monolog a vůbec se nikdo nechytá. Ale jako na tato témata, neměla jsme problém že by se mi nikdo neozval, že by se nebavili a jako neřekli. Když to srovnám s jinými tématy, tam je často třeba je do toho - jak se říká - dokoapat. Tady toto jako, spíš to nebyl problém.

**Tazatel:** Používáte k výuce multikulturní tematiky nějaké speciální postupy, metody atd.? Například modelové situace, projekty, video apod.?

**Paní B.:** *\*krátce zauvažuje\** No já si spíš informace, nebo to o čem chci mluvit, sháním na internetu, že jo, dívám se. A co používáme, v rámci cvičení komunikace, tak prostě nějaký problém, nějaký střet jo a jako vyřešit. Takže v podstatě modelové situace. Ale videa, to ne, na to se nedíváme.

**Tazatel:** Jak se třeba ty modelové situace osvědčily?

**Paní B.:** Nooo, to de od roka. Podle toho, jaké máte děti. Třeba já teď mám trochu problém s tím, že oni se ani ne tak bojí, spíš se stydí vystupovat jeden před druhým. Takže to je takové to chichotání a podobně a než k něčemu dojdeme, je to strašné úsilí a mnohdy to nemá ani ten efekt, který to má mít. Ale z předchozích let jako jsem s tím byla velice spokojená. *\*přikyvuje\** Joo, ty protože ty děcka dají průchod těm emocím, můžou tam třeba



do něčeho bouchnout nebo v rámci únosných mezí říct sprosté slovo. *\*směje se\** Ale prostě šlo to! Teď s tím mám prostě trochu problém... oni se znají od šesté třídy, protože do šesté sem přestupují žáci z jiné školy, která je jen do 5. Třídy, jezdí nám na různé setkávací programy, ale fakt nevím čím to je, *\*zesmutněla\** já bych možná řekla, že je to tím, že většinu času tráví u toho počítače, a že i když bydlí vedle v baráku, tak si radši napíší, než aby se sešli osobně. Jo se možná někdy bojí i toho, že by se zesměšlili v té třídě, že by se jim smáli. Je to takové těžké no.

**Tazatel:** Myslíte si, že je v dnešní době multikulturní výchova důležitá? Měli by se ji žáci učit?

**Paní B.:** Určitě. *\*zamyslí se a potvrdí\** Určitě.

**Tazatel:** Dobře, rád bych se Vás ještě zeptal, jaký je Váš názor na zanesení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech? O ŠVP jste již mluvila, myslíte si, že je tedy multikulturní výchova v ŠVP vaší školy dostatečně zaneseno?

**Paní B.:** Mohlo by to být víc do hloubky, jako... myslím si, že když to mají ty tři roky, po těch určitých fázích v těch hodinách, tak to teoreticky takhle stačí asi, ale vždycky záleží na tom, jak se ty děti chytanou, co děláte a co všechno jim budete jako říkat, a to je rok od roku prostě jiné. Možná třeba jinak by to tam mohlo být napsané anebo by tam mělo být více vidět, že se to týká multikulturní výchovy. To určitě ano, ale *\*povzdechne si a spráskne ruce\** já sama za sebe si myslím, že dělám maximum. *\*směje se\** Joo prostě to zkusím – tam kde to není očividné, tak to zkusím, když se něco objeví, tak to tam zavedu.

**Tazatel:** Když jste mi ukazovala ty okruhy z ŠVP, jakým způsobem s tím okruhem pracujete? Máte v něm i uvedené, jaké použít materiály a podobně? Nebo si to připravujete spíše sama?

**Paní B.:** *\*důrazně kýve hlavou\** Ano ano sama, musím si to připravit. Vycházím... vlastně jsou učebnice... takže my když máme učebnice, já se podívám, a když je to nedostačující nebo prostě chci najít něco jiného, tak to musím prohloubit tím, že si materiál musím najít, joo... nedá se.

**Tazatel:** Ale je to vaše iniciativa, teoreticky byste to prohlubovat nemusela, pokud byste sama nechtěla?

**Paní B.:** Noo... *\*povzdychne si a poměrně dlouze přemýšlí\** to je trochu problém. Dneska jsme se o tom s kolegyněmi bavili ráno, že se vymyslel před pár lety nějaký školní vzdělá-

vací program napřed a až potom za dva tři roky se k tomu dostávali učitelé. Joo a ty učebnice, tak jak je to třeba v chemii - že osmička nebo devítka - to je super, ale na ty výchovy tam třeba my jak to máme, tak já mám od šestky po devítku, ale vytahuju si z toho co, kde a v jakém předmětu bych v tom ročníku potřebovala. Jo, že to není tak ucelené prostě. Ne-ní to tak, že otevřeme učebnici a dneska budeme na straně té a té a jedem. Joo, to né. Takže já si jako ty informace takhle sem tam sbírám. Joo, i ty staré učebnice, je jich tady spousta a... *\*ukazuje na police plné knih a učebnic\** jestli se chcete podívat?

**Tazatel:** Jestli Vám to nevadí, rád.

**Paní B.:** A v každé je prostě něco. *\*skládá na stůl asi 4 učebnice a hledá další\**

**Paní B.:** Jo a ještě plus materiály co mám z výšky a co jsem si sama sesbírala. Jo, já ne že bych nebyla zastáncem učebnic, to v žádném případě, určitě jsou tam pěkné věci, ale já prostě pokud můžu, tak si udělám takový... *\*hledá vhodné slovo\** ...jakože rozlet. Joo, držím se toho, ale! *\*slovo ale velmi zdůrazní\**

*\*během hovoru stále listujeme starými i novějšími učebnicemi\**

*\*nalezli jsme téma, které by mohlo s multikulturní výchovou alespoň vzdáleně souviset\**

**Paní B.:** Joo tady to je občanka a rodinka, tady vidíte třeba „Skupina vrstevníků“, „Násilí“, „Osobní bezpečí“ Joo to se dá s leccím spojit, je to i v té výchově ke zdraví, dá se o tom pěkně mluvit.

**Tazatel:** Něco se tady určitě najít dá. *\*souhlasně přikyvuje\**

**Paní B.:** Jo to určitě něco jo.

**Tazatel:** Ale že by tam byla zmíněná přímo multikulturní výchova někde? Nebo název kapitoly, to asi ne že?

**Paní B.:** Ne to bohužel není, to tam vůbec jako. Já sem zatím ani nepátrala, jestli nějaká taková učebnice existuje, ale jak říkám, já když nejsem spokojená jak to v těch učebnicích je, já si materiály snažím najít, že jo.

**Tazatel:** Jasně, rozumím, děkuji. A máte nějaké zkušenosti tady třeba s kulturně nebo jinak odlišnými žáky? S menšinami a podobně?

**Paní B.:** Uhm, jasně... *\*formuluje myšlenky a zdá se, že si v duchu vybavuje různé žáky\** Přemýšlím, my jsme tady měli akorát... *\*pauza\** ...děti z domova... *\*opět pauza\**... Ro-my, ale jinak... jinak ne. Jinak ne, nikoho. I co si vzpomínám na jiné škole, co jsme učila,

tam byli taky jen Romové, jinak sem jako nezaznamenala nic, žádnou jinou skupinu. Což je jako na druhou stranu zase škoda, protože zůstáváme jenom tak jako homogenní.

**Tazatel:** Vy už jste se o tom zmínila předtím, myslíte si, že by multikulturní výchova mohla ovlivnit začlenění kulturně, národnostně či jinak odlišných žáků?

**Paní B.:** Já si myslím, že jo, protože většinou když se o tom problému mluví, tak ty děcka pak nekoukají jak tele na nové vrata, s otevřenou pusou. Určitě je to lepší, když o tom dopředu mluví. *\*zamyslí se a zatváří se rozhořčeně\** Akorát tady mi vždycky jako vybafává, jako to zrušení těch zvláštních škol a všichni do základek a všechno jednotné... jako s tím třeba nesouhlasím. *\*tváří se velmi striktně\** Jako to ne, protože mít ve třídě X žáků - různých žáků a ještě tři další dospělé osoby ve formě asistentů, ta třída není nafukovací jako! *\*je tím velmi pohoršena\** Ale takhle normálně do třídy je jako začlenit... myslím si, že by to svým způsobem mohl být přínos i pro ty děcka. Zase by se dozvěděly něco jiného a o kultuře, o všem, že by to bylo fajn. Ale zase vy můžete říct co chcete, můžete je na to nějak připravit. Ale stejně, osobnost toho člověka je různá, jak se zapíše, jak ho oni vezmou... *\*nedokončí větu a pokrčí rameny\** Ze začátku ho že jo, vyzkouší jaký je a budou toho o něm chtít zjistit, možná se i na tom nějak přiživit, ale pak jako těžko říct no...

**Paní B.:** Jo vidíte *\*náhle ožila\**, ještě jsme tu vlastně měli dvě... dvě Vietnamské dívky, ale jedna přešla zpátky.

**Tazatel:** Byly tam nějaké problémy?

**Paní B.:** Nebyly, né, ty dívky mluvily pěkně... *\*přeformuluje\**... no pěkně – v rámci možností mluvily velice pěkně česky. Ti rodiče už na tom byli hůř, ale ty děti joo, to bylo v pohodě.

**Tazatel:** Jaké faktory podle Vás nejvíce ovlivňují žáky v oblasti té odlišnosti postojů, chápání kulturních rozdílů a podobně?

*\*od začátku dotazu je vidět, že odpověď má již připravenou\**

**Paní B.:** Televize. *\*pronese s velkou vážností\** Média, tlačené médií. A doma potom, prostě ta diskuse těch rodičů, jaký oni mají postoj a co je špatné a co je dobré. Takže asi tohle. Protože oni se... *\*formuluje myšlenky\**...asi nedokáží vžít ještě do té reality, jaké to je a není. Kdyby třeba naráz opustili zemi, že kdyby tady bylo něco špatného, hledali by pomoc někde jinde a nebyla jim nabídnuta, protože oni si myslím to berou jako samozřejmost. Jo, že když to nepůjde, že jim druhý pomůže.

**Tazatel:** A co třeba vliv vrstevníků?

**Paní B.:** *\*pozdvihne obočí a zatváří se spíše nesouhlasně\** Vrstevníci... no.... vrstevníci spíš ani tak ne, protože si myslím, že to jsou taková telátka jako jeden vedle druhého, asi jako že si předávají názory ani né tak své, jako spíše ty získané z té televize nebo od těch rodičů. Spíš možná třeba ti starší jako no. Ti, co jsou pro ně nějakou modlou nebo já nevím, že je poslouchají, hltají každé jejich slovo, tak ti je určitě můžou ovlivnit. Ale takhle když to vezmu v té třídě mezi sebou, že by se názorově jako nějak ovlivňovali, to mně osobně jako nepřijde no. Ta televize, ta je opravdu šílená. *\*navazuje na televizi\** Jo, když my máme ty aktuality v těch výchovách, tak... *\*zasměje se\**...tak oni by uvěřili snad všemu. Aktuality typu nešťastný kuň ukončil svůj život skokem pod vlak *\*usmívá se a nevěřičně kroutí hlavou\** Né, to je opravdu šílené, to je fakt děs!

**Tazatel:** Jakou budoucnost by podle Vás mohla multikulturní výchova mít? Jaká je vaše vize?

**Paní B.:** *\*zhluboka vydechne\** No... I z toho dění , co je tady dneska, i ve světě, tak já si myslím, že když to protlačí z vrchu, tak jako to půjde, ale... mezi lidma si myslím, že se to obrátilo spíš v tu negaci a v tom vyčleňování. *\*zjevně chce ještě něco dodat\** Jako o tom mluvit určitě, ale bojím se aby to nezůstalo tak, že jak se říká „vlk se nažral a koza zůstane celá“, že se to mine účinkem. Díky tomu že lidé mají strach z různých věcí že jo, protože když si řekneme cikán, představíme si někoho, kdo krade, Ukrajinec = levná pracovní síla, Vietnamec = teď kromě prodávání oblečení nebo jídla i pěstování. Takže ti lidi to mají tak zaškatulkované, ale zas je pravda že když se objeví nějaké takové dítě v té třídě a je to všechno v pohodě a v pořádku, tak - ne že by ti rodiče z toho byli nadšení, to ne – ale berou to tak, že je to normální. A asi kdyby si mohli vybrat, tak si myslím, že by chtěli asi stejnou skupinu. Nikoho jiného a odlišného. Protože spousta lidí když vidí někoho zahaleného, tak ani nikam nevychází že. Už je tam prostě ten strach, aniž bychom toho člověka poznali blíž. Je to v nás.

**Tazatel:** Děkuji moc a ještě bych se Vás rád zeptal na závěrečnou otázku.

**Paní B.:** *\*přikyvuje\**

**Tazatel:** Jak vidíme, dnes se společnost stává stále více nehomogenní. A v budoucnu tomu s velkou pravděpodobností nebude jinak. Myslíte si, že by multikulturní výchova - pokud by se třeba teoreticky vyučovala i samostatně – mohla pozitivně ovlivnit dění ve společnosti?

**Paní B.:** Určitě. Určitě, ty děcka by získaly více informací. Jako já určitě nejsem proti aby to bylo jako samostatný předmět. Jestli od té šesté třídy nebo pozděj, to nevím, samozřejmě by to muselo být jinou formou pro šestáky a pro devátáky. Ale určitě by se to nemuselo minout účinkem. *\*zamyslí se\** Ale jak to potom pojmu, jestli to budou brát tak jakože jenom předmět... *\*pauza a zdvižené ruce\**... jestli to ve vás něco zanechá, to už záleží na každém, to už jako těžko říct, to už se neovlivní. Ale zase proč to nezkusit a proč o tom nevykládat že, takže jako... já sem určitě pro. Akorát si myslím, že ta společnost je tak negativně naladěná, tady v tomhle směru, že... to bude velmi těžké.

**Tazatel:** Tak já Vám mockrát děkuji, moc si toho vážím. Děkuji. *\*je překvapena, že už je rozhovor u konce, ale je pozitivně naladěna\**

## PŘÍLOHA P IV: TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 2

**Tazatel:** Jak je oblast multikulturní výchovy zakotvena u Vás na škole? Je součástí nějakého předmětu?

**Paní W.:** Tak jak já učím občanskou výchovu v 7. ročníku, tak povětšinou to bývá třeba v těch aktualitách. Jo, děcka mají třeba aktuality, takže to po nich chci, jo, aby to bylo takové vždycky jako aktuální, aby to bylo z toho dění ve světě, nebo když to má třeba návaznost třeba na region. Takže takhle se to snažíme prostě propojit.

**Tazatel:** A děti se o toto téma zajímají, baví je to? Zajímají se o dění ve světě nebo v regionech?

**Paní W.:** Tak když se přiznám, je to takové... *\*hledá slova\**... víceméně... pro ně... takové... vzdálené. Jo, jsou třeba jedinci, kteří v tom vyloženě žijí, jako třeba z rodiny jsou zvyklí. Člověk se tak těch děcek ptá a už vím, které z těch děcek má takový ten větší rozhled třeba že. Ale jsou někteří, kteří jako vůbec tady ty věci nevnímají.

**Tazatel:** Učíte to jenom v rámci občanské výchovy, nebo se to prolíná i do jiných předmětů?

**Paní W.:** Víte co, třeba já jak mám těch předmětů hodně jo - i ty přírodopisy učím - a mám i výchovu k občanství a toho člověka a jeho svět anebo i tu hudební výchovu, tak jako snažím se tam, vždycky, jooo něco zakomponovat. Ale ty děcka prostě někdy řeknou *joo paní učitelko, ale to je občanka! Nebo to je dějepis!* Joo prostě začnou si jako tohle, tak jako člověk se tak jako snaží. Prostě nejsme tady sami sebestřední ve střední Evropě, fungují tady kultury a lidé, takže aby se to jako trošku učili je vnímat a tak. Jo takže jako určitě. Mně spíš připadne, že to má větší přínos na něčem konkrétním, s čím se můžou setkat v jejich životě, než když tam člověk dává nějaké definice nebo nějakou teorii. Ale oni to třeba zase nepojmenují jo, že to je třeba multikulturalismus nebo multikulturní výchova jo... ale člověk se snaží je k tomu takto vést.

**Tazatel:** Jste jediná, kdo na škole tuto tematiku učí, nebo je ještě nějaká kolegyně/kolega, kdo se tomuto také věnuje?

**Paní W.:** Nejsem, určitě nejsem. Výchovu k občanství tady učíme asi čtyři *\*v duchu počítá kolegy/ně\**... ano čtyři lidé... i paní ředitelka učí výchovu v šestce, takže tam se to určitě také objevuje. A myslím si, že i v zeměpise, tam taky se to objeví. I v tom dějepise taky.

Není to tak vyloženě cíleně, že bychom to pojmenovávali na konkrétních věcech a děckám to takhle říkali, ale že je k tomu tak jako vedeme.

**Tazatel:** Jaký je Váš názor na multikulturní výchovu jako takovou?

**Paní W.:** *\*zhluboka oddechne\** Víte co... já jsem dělala - ale je to už pár let, protože my jsme škola UNESCO - dělala jsem vlastně koordinátora a je to já nevím možná 10 let, to právě tehda začalo, ta multukulturní výchova a multikulturalismus a tak a my jsme se vždy jednou za rok setkávali se školami UNESCO a to bylo jedno z těch témat. Bylo to nové, taková novinka, takový boom. Člověk se toho navíc trošičku obával aby nešlápl vedle. Ale postupem času mně to připadlo, že jsme to tak nějak opustili. Ono se to tak někdy v tom školství stane, něco se rozjede – nějaká novinka – teď se to vyzkouší, zjistí se, jak na to děcka reagují a zjistí se třeba, že to není úplně žhavé, že to za to nestojí. Takže tohle... *\*zamyslí se a formuluje myšlenky\**... a já si myslím, že je to hrozně důležité. A teď zrovna jak je ta politická situace a já mám třeba už ty páťáčky jo, tak oni to tak jako úplně nasávají od těch rodičů. Oni pak tak jako bagatelizují a já nejsem žádný odborník na to, abych jim to mohla správně vysvětlit tu situaci. Já se snažím jim spíš vysvětlit, že to jsou také lidé, že také mají právo na život a tady tyto věci. A že bychom také neměli zaujímat nějaký vyhraněný postoj k tomu, že bychom to měli sledovat, prodiskutovat to doma třeba s rodiči, ale neutvářet takový ten radikalismus. A ty děti to dokáží ten radikalismus! *\*upřený a vážný pohled\** Oni nemají zábrany, oni to prostě řeknou tak jak to myslí, tak jak to cítí. A to právě není dobře a mně připadne, že tady v takových mezních situacích, třeba ta situace s uprchlíky, že by ty děcka měly mít nějakou osvětu, i třeba v té škole udělat besedu, přednášku. Těm děckám se musí ukázat, odkud ti lidé jsou, jací jsou, prostě co jsou zač. Takže jako fakt, tohle mně hrozně moc chybí! Jo já si na to třeba sama netroufnu, ale jako je to potřeba. Protože oni pak utvoří takové tábory, že někdo k tomu nemá vůbec žádný názor, někdo tam něco slyšel u taťky někde v práci, někteří otcové zase třeba nadávají doma u večere. Takže oni ty děcka to hoooodně *\*velmi zdůrazňuje slovo hodně\** nasávají a myslím si, že to potom s něma roste. Navíc se ten svět teď úplně otvírá, takže mi to přijde teď fakt hrozně důležité téma. Ale těžko říct, jestli třeba kantoři by si měli něčím projít, nebo do jaké míry... *\*přehodnocuje\**... no to už by bylo asi moc, kdyby si museli procházet ještě nějakým dalším vzděláváním, ale je to spíš o nějaké takové nástavbě, která by nám měla nabídnout něco pro ty děcka, uspořádat a tak jo.

**Tazatel:** A myslíte, že by třeba konkrétně tady na Vaší škole mohl vzniknout nějaký osvětový program nebo nějaký projekt?

**Paní W.:** No tak určitě. Samozřejmě my musíme požádat nějaké instituce, které nám v tom pomůžou.

**Tazatel:** Takže momentálně se nic takového nepřipravuje?

**Paní W.:** Ne ne ne, to ne. Jo my tady třeba teď máme, já teď přesně nevím, jestli je to ten... *\*přemýšlí nad názvem\**... OSPOD, jestli to říkám dobře? *\*čeká na potvrzení\**

**Tazatel:** Ano, ano - odbor sociálně právní ochrany dětí.

**Paní W.:** Ano tak oni mají taková témata a vím, že se tam dá požádat o besedu – buď to děcka probírají v těch hodinách anebo třeba právě něco mimo to, tu besedu, třeba jednou za rok. Takže klidně by mohli mít něco tady s tou tematikou no. Ale fakt jako to chce fundovaného člověka, který těm děckám dá trošičku nějaký nadhled a ukáže jim v podstatě obě strany mince. Jako říkám, je to složitá situace a člověk se v té politice necítí tak jako pevný v kramflecích. *\*povzdech\** Aby do toho mohl jít no...

**Tazatel:** Vy už jste to trošku nakousla – jak žáci reagují na taková témata? Uvažují nad tím do hloubky?

**Paní W.:** Málo... já myslím, že strašně málo. I když třeba v devítce... *\*zvažuje\**... no, ono to prostě pro ně není takový zájem. Oni se dneska nadchnou pro málo věcí, že by je to zajímalo, že by se nad tím nějak zamýšleli.

**Tazatel:** Používáte k výuce multikulturní výchovy nějaké specifické metody jako modelové situace, video, projekty a podobně?

**Paní W.:** Tak víte co, já teď mám tu sedmičku a tam ne. Spíš ten výklad a tak. Ale s druhou půlkou dělám hry osobnostně sociálního rozvoje - my jsme tady před lety měli takový projekt a já jsem to dělala v rámci třídnických hodin. A vyšla nám tady taková knížečka *\*ukazuje svazek\** a jsou tam takové hry, které s něma hraju. A říkám si, když ty děcka se naučí aspoň trochu se k sobě navzájem chovat, že už je to nějaký malý krůček k tomu, že se budu chovat k tomu sousedovi nebo k někomu jiné pleti s respektem. Tady ty hry se setkaly poměrně s úspěchem. Ono by bylo dobré možná, kdyby ty aktivity byly třeba mírněny víte tak jako... podprahově. Ty děcka by to určitě vzaly.

**Tazatel:** Takže na ně působit nenásilně, skrytě?

**Paní W.:** Ano ano, přesně. Ano. Já mam ty sedmáky třeba a oni sou takoví divoši. Je tam spousta děcek v té třídě a oni neudrží pozornost a docela to v té třídě jako... *\*hledá vhodná slova\**... bourají a ruší všechno! *\*nešťastný pohled\** Ale tady ty hry jak jsme teď začali,



tak já jsem vždycky na konci té hodiny úplně překvapená. Oni se do toho najednou úplně zažerou a najednou jsou z nich úplně jiné bytosti. A opravdu to vezmou i vážně. Jak fakt na tu hru přistoupí... *\*pokyvuje hlavou\** A jako různě jsou tam tak ve skupinkách, dělají například nějakou scénku, něco řeší nebo hrají role a druzí je v tom hodnotí, tak to opravdu funguje. Třeba pro ty osmáky, devátáky... tam možná nějaká beseda nebo tak, oni už mají přece jenom trošku představu, takže nějak nenásilně jim to vštěpovat. Těm mladším spíš tady ty hry než teorii, klidně ale i těm starším.

**Tazatel:** Myslíte si, že je toto téma dostatečně zpracované, co se týče vašeho ŠVP? Je tam dostatečně zakomponované?

**Paní W.:** Tak asi by se to mělo aktualizovat. No já teda nevím, jak to mají kolegové.... *\*povzdech a pauza\** Víte ony jsou to ožehavá témata a je to takový ten nejistý led, takže do toho nikdo moc nechce jít no.

**Tazatel:** Máte tady u Vás na škole nějaké žáky z jiných kultur, etnik a podobně?

**Paní W.:** Máme tady jen romské děti - ve druhém stupni je jedna dívenka v devítce a chlapec v pětce a na prvním stupni jsou tam teď bratři, myslím, že první nebo druhá třída.

**Tazatel:** A spatřujete nějaké potíže s jejich začleněním do kolektivu a do výuky jako takové?

**Paní W.:** *\*chvilku uvažuje\** No víte co, na druhém stupni vůbec. Ta dívenka co je tady, ta je velice šikovná a inteligentní, ale tam je to takový ten jako... možná i z domu nebo z komunity... taková ta neustálá obrana, jako že jí někdo pořád ubližuje, ale jinak bezvadné. No a na prvním stupni ten chlapec ten je mimořádně... jak to říct... sociální! On by se opravdu kamarádil všechno, ale ty děcka najednou se uzavřely, jo a oni ho jako vůbec nepustily prostě. *\*je vidět, že ji to mrzí\** Takže on nemá žádné problémy, výborný všechno, jako výukově je takový slabší, ale jinak výborný. A třeba v té hudební výchově, skvěle tancuje, je opravdu takový muzikální. Paní učitelka se ho snaží pořád tak nějak zařazovat, ale teďka s to možná už trošku.... *\*napadla ji jiná myšlenka\**... no on je teda ještě takový jako typický Rom, takže oni se úplně *\*slovo „úplně“ velmi zdůrazňuje\** uzavřeli a prostě jako nechťjí. A protože to není takový agresivní typ, tak se jako úplně stáhl do sebe, ale muselo to pro něj být hodně těžké. On je tady teda dva měsíce, takže je to čerstvé v podstatě, teďka mu přidělili asistentku, protože byl takový jako slabší, ale... jeho brácha je vlastně v té druhé třídě a ten dokonce i utekl ze školy, ten je trošku problémový, ale tento vůbec.

**Tazatel:** Myslíte si, že multikulturní výchova - třeba ten Váš konkrétní projekt, který jste dělali - může pozitivně ovlivnit jednání, chování a smýšlení žáků?

**Paní W.:** Když se to bude dělat častěji, prostě občas když se k tomu budeme vracet, nemuselo by to být ani soustavně, tak i kdyby to bylo třeba jen nějaké procento těch dětí, které si to jako najednou uvědomí, byl by to úspěch. Ono je to všechno dlouhý proces prostě. Ty děcka i ve výuce, v běžných věcech - to je napoprvé, napodruhé a nic že. Člověk se k tomu musí vracet a nějak to v nich pořád probouzet. Člověk tak nějak podvědomě cítí, že by se o tom měl zmínit, takže se snažíme o tom mluvit, kolegyně jsou tady na druhém stupni také velice šikovné, takže já si myslím, že v těch dětech něco zůstane.

**Tazatel:** Co si myslíte, že žáky nejvíce ovlivňuje při utváření jejich postojů a podobně? Jaké jsou faktory, které na ně nejvíce působí?

**Paní W.:** Jak kdo, ale já si myslím, že hodně i ti vrstevníci. Protože oni značnou část toho dne stráví ve škole a i v těch hodinách poslouchají, co tam kdo říká, co si myslí a jak se kdo projevuje. Takže to si myslím, že se na nich jako hodně projevuje. Doma už na ně asi mají méně času. V té škole mají takové skupinky, co tak jako drží pospolu, ale po škole se stýkají spíš na sociálních sítích... tam jsou pořád... ale že by se třeba scházeli v parku po škole a bavili se, to si myslím, že už míň.

**Tazatel:** Jaká je podle vás budoucnost multikulturní výchovy?

**Paní W.:** *\*již má připravenou odpověď\** No víte co já sem ještě opomněla? Jazyky! *\*velmi důrazně\** Protože na to teda opravdu i paní ředitelka dbá. Aby ty děcka měly výběr z množství jazyků. Máme tady ruštinu, němčinu, angličtinu a francouzštinu. Tu angličtinu mají povinně a k tomu jeden další jazyk nepovinně. A to je taky o tom, že! *\*opět poměrně důrazně\** Ale hodně to záleží na vyučujícím, na aktivitách a podobně jo, ale ta angličtina, ta rozhodně vede. Víte, ono je to všude kolem nich, takže je jim to i blízké a musí. Takže ty jazyky určitě. A samotná multikulturní výchova... já myslím, že to má určitě smysl. Za ty léta co učím, tak už mám jakýsi nadhled a víte co... učím ty děcka prostě to, co ten život přináší a kolikrát se opravdu setkám s tím, že oni nevnímají, oni si myslí, že my jsme tady ti jediní, pro které se svět točí. Myslím si, že ta škola by jim to asi měla poskytnout, tady ty informace a tak. Vést je k tomu aby ty děcka chápaly ten kontext, to že jsme součástí něčeho prostě. Takže já jsem teda určitě pro.

**Tazatel:** Mockrát Vám děkuji za rozhovor!

## PŘÍLOHA P V: TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 3

**Tazatel:** Jak je multikulturní výchova zakomponována u Vás na škole? Je součástí nějakého předmětu?

**Paní M.:** V podstatě podle SVP je zakomponována do různých předmětů, tam jsou vlastně ta témata takhle daná a jinak pak hlavně ve výchově k občanství a v dějepise, zeměpise. Jako samostatný předmět to není, prolíná se to tady v těchto předmětech. *\*je vidět, že chce ještě něco dodat\** A v tom ŠVP jsou uvedeny okruhy jako Člověk a jeho svět a tak podobně, tam se to objevuje. Ale není tam uvedené, jak bychom ho měli učit, je tam jenom ten okruh přiřazený do určitého předmětu. A v tom tematickém plánu na každý předmět je to dané v tom předmětu a my to značíme do třídní knihy.

**Tazatel:** Jste jediná kdo na Vaší škole tuto oblast probírá, nebo jsou zde kolegové/kolegyně, kteří se této problematice také věnují?

**Paní M.:** Je nás tady víc, je to... *\*přemýšlí\** ... například učitel zeměpisu, dějepisu a i jiných předmětů. Podívejte, *\*ukazuje tematický plán\** tady třeba vidíte konkrétně do kterých předmětů co a jak spadá.

**Tazatel:** Tady vidím zrovna MKV, je to multikulturní výchova?

**Paní M.:** Ano přesně, to je multikulturní výchova, vidíte že je tady nejvíce ve výchově k občanství. A potom ještě v těch dalších, ale už méně. *\*odchází k počítači a něco hledá\**  
*\*volá na mě, ať jí mezitím pokládám otázky\**

**Tazatel:** Dobře... *\*obávám se o kvalitu audiozáznamu\** Jaký je Váš názor na multikulturní výchovu? Baví Vás to? Střetáváte se s nějakými problémy?

**Paní M.:** Ne, problémy vůbec - není to složité. Mě to baví, mám na to různé semináře, spoustu jsem toho absolvovala... *\*přichází zpět ke stolu, ale opět se vzdaluje na druhou stranu pokoje a něco hledá\**

**Paní M.:** Měla bych tu mít nějaké papíry... *\*stále hledá\**

**Paní M.:** Tam mám takové výstupy, jedno se jmenuje Naši sousedé a jedno Multikulti. A jedno mám pak velmi zajímavý výstup, o holocaustu... *\*stále hledá\** Takže vůbec žádný problém mi to nedělá, velice mě to baví a tady ty programy jsou fajn. A navíc je jich poměrně... *\*v duchu jakoby počítá\** poměrně hodně. Jo třeba program Uprchlíci, ten byl taky

bezvadný. Nebo tady toto... *\*ukazuje další výstup\**...také velice pěkné. Tady jsou Multikul-  
ti a tak, mám tu toho dost.

**Tazatel:** A aplikovala jste všechny tyto programy ve výuce?

*\*krátce zauvažovala\** Jo, jo. Všechny. Použila jsem i céděčka, dá se to dobře dělat. Navíc bych řekla, že tady je takové celkem exotické to téma pro ně, protože tady vlastně jiná kul-  
tura v podstatě není... *\*zamyslela se\**...V podstatě za těch deset roků, co tady učím, tak se  
tady objevil vlastně jen jeden Vietnamec plus tři nebo čtyři Ukrajinci a to ještě bylo třeba  
z nějakých smíšených rodin, jo že matka Ukrajinka přišla s dítětem a potom se tady vdala.  
Takže je tady toho poměrně málo. Pro ty děcka je to tím pádem něco exotického a zajíma-  
vého, takže já sem tady nikdy nezaznamenala žádný problém. Možná spíše tak lehce xeno-  
fobního, ve stylu jako je to cizinec, budu si na něj dávat pozor, ale jinak nic. I tak se našly  
děti, které ho k sobě přijmuly. Tady vidím jako problém spíš jazykovou bariéru. Mám zku-  
šenost, že pokud přijdou malí... to mám zkušenost z minulého pracoviště, tam bylo hodně  
Vietnanců a Mongolů... takže pokud přišli malí na tom prvním stupni... *\*tukaní na dveře a  
krátká pauza\**... tak oni protože chtějí, jsou schopní neuvěřitelných výkonů. *\*hbitě navá-  
zala\** Oni to mají v těch rodinách hodně nastavené na to vzdělání, takže pro ně je to ne-  
smírně důležité. Platí si doučování, všechno. Ale pokud přijdou starší, zvláště pak ti Mon-  
golové, tak s těma byly problémy, protože oni nechcují. *\*pousmála se a pokrčila rameny\**  
Tam převládá zase ta pohodlnost určitá. *\*směje se\** Pro mě třeba bylo zajímavé, když začali  
přicházet, než sem rozpoznala kdo je Mongol a kdo Vietnamec. Mně totiž ta cizí rasa při-  
padala hodně podobná. Stalo se nám, že jsme vedli Vietnamské dítě k tlumočení *\*směje  
se\**... mysleli jsme, že je to Mongol. Měli jsme také jednu Vietnamku, která přišla  
v osmičce a my to většinou děláme tak, že to dítě dáme o rok níž aby bylo schopné dohnat  
ten náskok v jazyce jo... a ona normálně v devítce byla schopná zvládnout přijímačky na  
gympl! *\*velmi důrazně a vzrušeně\** V osmičce neuměla jediné slovo česky! *\*velmi důraz-  
ně\** To teda klobouk dolů.

**Tazatel:** To téma už jsme trošku nakousli, ale jak se žáci staví k multikulturní výchově?  
Baví je to? Mají v tomto směru nějaké potíže?

**Paní M.:** Baví je to. Jo. Je to pro ně velmi zajímavé. Je to zajímavá a řekla bych, že dnešní  
děti chtějí, že po tom touží. Že to není o tom, že by se ty děcka uzavíraly. Je to zajímavá  
zvláště toto. Je to pro ně jiný svět, který oni můžou poznávat. Cokoliv vybočuje je pro ně  
zajímavé. Máme tady třeba holčičku ze smíšeného manželství Česka-Angličan, která má

příjmení v mužském rodě, po tatínkovi. A to je pro ně nesmírně zajímavé. Ale v dobrém, oni na ni vůbec neútočí nebo tak kvůli tomu... naopak je obdivovaná! *\*směje se\**

**Tazatel:** Používáte k multikulturní výchově nějaké speciální metody, postupy nebo techniky?

**Paní M.:** Né. Né vůbec. Jako používám nějaké dramatické, aktivizační metody a modelové situace, ale jinak nic extra speciálního. Hlavně teda používám materiály z těch programů, z těch seminářů. Tím když si člověk projde, tak má prostě materiálů dost.

**Tazatel:** A ty modelové situace, to se setkává s úspěchem, to je baví?

**Paní M.:** Baví! *\*rozhodně\** Moc! Čím je to zajímavější, tím víc je to baví. Navíc pokud si to můžou dopředu připravit, o to víc je to baví. Říkám, já tady ty děti moc nemám, ale když je mám, a mají o tom znalosti, tak oni to rádi připraví a připraví to třeba i s typickým jídlem, s typickým oblečením... joo že to takhle udělají.

**Tazatel:** Co se Vám nejvíce osvědčilo z těch metod?

**Paní M.:** Uhm... *\*zamyslí se\**...no já tedy když o tomto hovořím, tak... *\*formuluje myšlenky\**...pokud dítě z jiné kultury mám, tak využiju toho, že ho mám a nechám ty ostatní nahlédnout do jeho kulturního světa. A oni to dělají velmi rádi. Ale zase nenechám ho vyniknout třeba jako exota, joo. Já jim třeba řeknu, že si můžou cokoliv k tomu připravit, cokoliv si přinést... *\*napadla ji jiná myšlenka\**...nebo takhle, třeba teďka měli děti takový program z EU, a kromě toho, že k tomu mají takový poster, o nějakých regionálních toho státu, tak... *\*formuluje slova\**...mají za úkol zaujmout tím státem v podstatě. Takže oni i k tomu vaří, oni se k tomu oblékají, oni si k tomu nosí... jo třeba mají Dánsko, donesou Lego a tak. Snaží se nějakým způsobem zaujmout a pobavit. Takže pokud tam mám někoho, kdo je z jiné země, nebo má k tomu nějaký vztah... jo ale zas ho brát jako jednotlivce aby to nebylo třeba tak „toto jídlo nejíme, protože je hnusné“, takto ne že. Ale je to navázané na to, že už tam měli třeba já nevím, pizzu z Itálie jo.

**Tazatel:** Myslíte si, že je v dnešní době multikulturní výchova důležitá?

**Paní M.:** Ano! *\*s důrazem a ledovým klidem\**Rozhodně by se jí žáci měli učit, protože kam ten svět spěje... *\*povzdechne si\**... to bychom se za chvíli ani nedomluvili. Třeba v tom projektu Naši nebo cizí o holocaustu, tam je takový projekt o uprchlících, kteří nepatřili ani do jedné země, ani na jeden břeh, bylo jich asi sto. A celá Evropa se zajímala, co s tou stovkou uprchlíkůl bude, jaký bude jejich osud. Zajímali se o sto lidí. Teď nikoho nezajímají miliony... *\*spráskne ruce\**A bude hůř.

**Tazatel:** Jaký je Váš názor na zanesení multikulturní výchovy do ŠVP na Vaší škole?

**Paní M.:** Myslím si, že je tam dostatečně. Myslím si, že jo, že je tam dost. Jako dá se to využít, to co tam je. Jako v těch tématech je dostatečně zastoupena, spíš jde o to, jestli se k tomu ten kantor dosatne. Já třeba ani nepoužívám učebnice, ty jsou staré, málo aktuální, takže se spíš na ty témata co tam jsou snažím naroubovat ty programy a semináře, kterými jsem prošla, tam je toho nejvíc. V těch učebnicích toho je strašně málo. Kdybych jela jen podle učebnic, nestačilo by to. *\*je resolutní a kroutí nesouhlasně hlavou\**Takhle, já navíc dojíždím staré učebnice, tady se do té občanky a tak moc neinvestuje, takže nejsou nové učebnice no a v těch co máme je toho velmi málo.

**Tazatel:** A z internetu ta témata třeba nedoplňujete?

**Paní M.:** Ne ne, já teda zrovna tohle... ne to ne. Mně osobně to připadá cizí, stáhnout si od někoho nějakou přípravu. Já se do toho těžko dostávám. Já to potřebuju mít třeba nějakou zážitkovou formou, že si to absolvuji třeba na sobě. Jedu na ten seminář, tam si to vyzkouším na sobě a vím jak se to dělá, co to dělá a tak jo. Když si to přečtu takhle na tom internetu, tak to moc... *\*kroutí nesouhlasně hlavou\**...to moc nejde no.

**Tazatel:** A když tedy jedete na seminář, tam vyzkoušíte nový program a ten pak aplikujete do výuky, s jakými obtížemi se setkáváte?

**Paní M.:** *\*dlouhá odmlka\** Co bývá problém... *\*usilovně přemýšlí\** ...no problém bývá v občance, protože když se něco jmenuje výchova, tak jim se do toho vůbec nechce, něco dělat a tak. Takže to je problém z nich něco vyrazit. A taky je problém v tom, když mají něco dělat doma. I když je to teda poměrně velmi málo práce. *\*tváří se zklamaně\** A je to třeba jenom o tom něco vyhledat, ani to se jim nechce. Jinak já si nestěžuju.

*\*opět tukaní na dveře, asi minutu pauza\**

**Paní M.:** No a tak to tady chodí pořád! *\*směje se\**

**Tazatel:** Máte tady frmol teda!

**Paní M.:** *\*směje se\** A to ještě není nejhorší! Ummm, jaká byla otázka?

**Tazatel:** Bavili jsme se o těch problémech, jestli nějaké spatřujete.

**Paní M.:** *\*vzpomněla si\** Jooo... ne ne, jinak mě asi nic nenapadá, nemůžu si stěžovat. Tady ty aktivizační metody tou hravou formou, to je většinou baví. Oni jsou za to rádi, že nesedí v lavicích a nemusí si pořád jen něco zapisovat a poslouchat učitele. A ještě děcka hodně bavil ten projekt Multikulti, to se jim líbilo. Oni tady několikrát byli s tím projektem na besedu bylo to na několik částí, o třeba jedné zemi konkrétní, to bylo velmi pěkné. Byly tady takové informační tabule, prezentace, postery, povídání o jednotlivých zemích, nějaké hry, obrázky ááá... *\*formuluje slova\** ...ááá pracovní listy tam byly, které ty děcka vypracovávaly.

*\*opět tukaní na dveře\**

**Tazatel:** Co si myslíte, že žáky v této oblasti nejvíce ovlivňuje? Jaké jsou ty faktory, která mají největší vliv?

*\*je vidět, že chce odpovědět ještě před dokončením dotazu\**

**Paní M.:** Rodina. *\*bleskurychle a bez otálení vychrlí\** Pokud ta rodina je nastavená tak, že to nebere, tak je potom velice těžké je nějakým způsobem přeorientovat, zpracovat.

**Tazatel:** A co třeba média nebo vrstevníci?

**Paní M.:** Média určitě jo. Hodně. Oni kupodivu mají přehled fakt jako, do nich se to valí, jak oni furt čumí na tu televizu. V těch rodinách to normálně furt jede, oni přijdou ze školy, pustí tu bednu a to jede až do nočních hodin a oni v podstatě dělají všechno tak nějak u toho. Jo takže podle toho jak se to nastaví, tak to ta rodina hodně přejímá. Veškeré politický události a vůbec. A co se vrstevníků týče, tak pokud se najde nějaká charismatická osoba, která prostě zavelí, tak oni se nechají ovlivnit, oni jdou za ním prostě.

**Tazatel:** Myslíte si, že nad tím zprostředkovaným názorem od rodič nebo z televize přemýšlejí? Že jsou schopni to racionálně zhodnotit?

**Paní M.:** No to bude obtížnější, protože oni v tom věku to přece jenom ještě tak nemají. Jak to tata prostě řekne, tak to je! *\*s úsměvem pokrčí ramena\**

**Tazatel:** Ná závěr bych rád slyšel Váš názor na budoucnost multikulturní výchovy. Jaká je vaše vize?

**Paní M.:** Multikulturní výchova musí být...*\*odmlka\** ...pokud ne, tak se tady povraždíme na té planetě. Musí být a musíme si zvykat. Já si myslím, že my jsme tady takový konzervativní stát ve střední Evropě. Ale musíme si zvykat i na to, že jsou tady i jiné hodnoty, jiné názory, jiné pohledy na svět, jiná barva kůže a jiný způsob chování. Stoprocentně by se to mělo dál vyvíjet! *\*usmívá se\**

**Tazatel:** Děkuji Vám mockrát, že jste si na mě našla čas!