Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

Multikulturní výchova na gymnáziu ve vazbě na její teoretický koncept

Eliška Václavíková

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Katedra politologie a mezinárodních vztahů

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství základů společenských věd pro střední školy

Diplomová práce

Multikulturní výchova na gymnáziu ve vazbě na její teoretický koncept

Eliška Václavíková

Vedoucí práce:

Mgr. Petra Lupták Burzová, Ph.D.
Katedra politologie a mezinárodních vztahů
Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2015 ……

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Petře Lupták Burzové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas, který mé práci věnovala.

Obsah

1 Úvod.....1
I. TEORETICKÁ ČÁST.....4
2 Multikulturalismus jako teoretický koncept.....4
2. 1 Uvedení do problematiky.....4
2. 2 Pojem kultura.....5
2. 3 Pojem multikulturalismus.....9
2. 4 Historický exkurz konceptem multikulturalismu.....16
2. 5 Názorové proudy multikulturalismu.....17
2. 6. Selhal multikulturalismus?.....20
3 Multikulturní výchova v teorii.....22
3. 1 Pojem multikulturní výchova.....23
3. 2 Přístupy k multikulturní výchově.....32
3. 3 Multikulturní výchova v rodině a ve škole.....35
3. 4 Předmět multikulturní výchovy.....39
3. 4. 1 Základní pojmy užívané v multikulturní výchově.....41
3. 5 Cíle multikulturní výchovy.....41
4 Multikulturní výchova v ČR.....46
5 Multikulturní výchova ve vzdělávací praxi.....50
5. 1 Rámcové vzdělávací programy.....50
5. 1. 1 Multikulturní výchova jako průřezové téma.....53
5. 1. 2 Metody a organizační formy užívané v multikulturní výchově.....60
5. 2 Školní vzdělávací programy.....61
II. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE.....65
6 Výzkumné šetření výuky multikulturní výchovy na gymnáziích.....65
6. 1 Metodologie výzkumu.....66
6. 2 Charakteristika výzkumného vzorku.....68
6. 3 Výsledky výzkumu.....71

6. 3. 1 Dotazník pro učitele.....71
6. 3. 2 Dotazník pro žáky.....81
6. 4 Závěry výzkumu.....93
7 Problémy spjaté s výukou multikulturní výchovy.....98
8 Závěr.....100
9 Seznam použité literatury a pramenů.....104
10 Seznam grafů a tabulek.....108
11 Resumé.....109
12 Přílohy.....111
12. 1 Výuka multikulturní výchovy na gymnáziích – dotazník pro učitele
.....111
12. 2 Výuka multikulturní výchovy na gymnáziích – dotazník pro žáka. 115

1 Úvod

Tématem diplomové práce je *Multikulturní výchova na gymnáziu ve vazbě na její teoretický koncept*. Multikulturalismus je od 60. let minulého století v popředí zájmu akademických kruhů. Výzkum, jenž realizuje tento směr, je v dnešním globalizovaném světě důležitý, dokonce lze říci, že se jeho potřebnost zvyšuje spolu s tím, jak dochází k stále hojnějšímu střetávání různorodých skupin. Od multikulturalismu se lze přesunout k multikulturní výchově, jejíž význam ve vzdělávacích institucích je stěžejním tématem předkládané práce.

Dnešní člověk žije v multikulturním světě, ve kterém se musí naučit chápat a respektovat odlišnosti mezi lidmi, k čemuž v českém školním prostředí slouží multikulturní výchova jako jedno z průřezových témat *rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia*. V dnešní pluralitní společnosti lze považovat realizaci multikulturní výchovy na školách za zásadní pro vzdělání a výchovu jedince.[1]

V souvislosti s výše uvedeným však nastává problém, který lze pojmenovat jako začleňování multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů a zejména do konkrétních vyučovacích hodin, načež chci také v práci upozornit. Multikulturní výchově i dalším průřezovým tématům je nutné vydobýt místo v každé ze vzdělávacích oblastí, aby člověk, který absolvuje sekundární školství, byl vybaven kompetencemi, znalostmi, dovednostmi a postoji stěžejními pro život v dnešním proměnlivém světě. V návaznosti na uvedené je tedy potřeba se zmíněným tématem zaobírat.

V první části práce definuji a představím teoretický koncept multikulturalismu, postupně se zaměřím na samotný pojem, na jeho vývoj a v neposlední řadě na názorové proudy této ideologie (liberální, komunitaristický a kritický). Teoretická část se skládá ještě z dalších částí, a sice z *Multikulturní výchovy v teorii*, *Multikulturní výchovy v ČR* a *Multikulturní výchovy ve vzdělávací praxi*. Co se týče prvně zmíněného tématu, opět se budu nejdříve věnovat pojmu *multikulturní výchova*, poté jejímu předmětu a cíli, nelze

1 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 73, 74.

opomenout ani analýzu možných přístupů k multikulturní výchově (kulturně-standardní a transkulturní). V kapitole *Multikulturní výchova v ČR* představím minulé i současné pojetí této výchovy v rámci ČR. Poslední kapitola teoretické části práce se bude zabývat multikulturní výchovou jako průřezovým tématem v kurikulárních dokumentech, v RVP a ŠVP.

Druhá část práce, kterou lze považovat za doplňkovou vzhledem k první uvedené části, se soustředí na výzkumné šetření výuky multikulturní výchovy na gymnáziích v plzeňském regionu. Dotazníkové šetření zaměřené na praktikování tohoto průřezového tématu ve vyučování pak představí bariéry, které brání v začleňování multikulturní výchovy do výuky na gymnáziu, což bude konkrétně rozvedeno v poslední kapitole práce s názvem *Problémy spjaté s multikulturní výchovou*.

Stěžejní literaturou použitou v práci budou v první řadě teoretické publikace o multikulturalismu, bude se jednat např. o díla Barši, Eriksena, Faye a v neposlední řadě Hirta a Jakoubka. Fayovo dílo s názvem *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup* lze využít jako metodologický návod, jakým způsobem je možné konstituovat myšlení o multikulturalismu, a tedy i tuto práci.

V druhé řadě budou využity publikace a dokumenty pojednávající o implementaci multikulturní výchovy do školní výuky, jako nejzásadnější lze jmenovat *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, což je jakýsi ideální návod pro výuku každého školního předmětu, jakož i průřezových témat, jímž je i multikulturní výchova. Dále přispějí k naplnění cíle i díla Buryánka, Moree, Petrucijové, Preissové Krejčí, Průchy, Šiškové, Švingalové a dalších, které napomohou k osvětlení problematiky aplikace multikulturalismu do praktické výuky na školách.

Za hlavní cíl práce lze považovat reflexi jak teoretického konceptu multikulturalismu, tak zejména multikulturní výchovy. Dále je cílem této práce dokázat, že mezi multikulturní výchovou a předměty jako je ZSV a zeměpis existuje vazba, která umožňuje vzájemné propojení témat těchto předmětů ve

výuce, i přes existenci určitých překážek bránících realizaci multikulturní výchovy na školách.

Mezi další stanovené cíle či otázky položené v práci je nezbytné zařadit následující: „Čím se vyznačuje kritický multikulturalismus a kritický přístup k multikulturní výchově?“; „Jaké problémy jsou spjaté s realizací multikulturní výchovy?“ Dále je potřebné analyzovat, jakým způsobem je multikulturní výchova vyučována, zda se jedná o pouhý popis jednotlivých kultur jako izolovaných jednotek nebo zda se věnuje jejich vzájemnému střetávání a obohacování, a tedy otevřeným a proměnlivým kulturám, což se lze dozvědět z analyzovaných dotazníků, jež budou předmětem praktické části práce.

Lze tedy shrnout, že cílem je objasnění konceptů jak multikulturalismu, tak i multikulturní výchovy z hlediska jejich smyslu a významu, jelikož často dochází k jejich dezinterpretacím, a to buď k jejich odmítání či k jejich nekritickému přijímání ze strany společnosti. Výzkumné šetření formou dotazníků v praktické části práce zmapuje skutečnou realizaci multikulturní výchovy na gymnáziích v plzeňském regionu.[2]

Stěžejním záměrem práce je tedy dospět k logické návaznosti od teoretické části práce zabývající se multikulturalismem a multikulturní výchovou k empirickým poznatkům získaným z dotazníkového šetření a obě oblasti tak provázat, jelikož je zřejmé, že by se měly navzájem ovlivňovat.

2 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 9.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2 Multikulturalismus jako teoretický koncept

2. 1 Uvedení do problematiky

Dnešní lidé se ocitají v postmoderní době, která se vyznačuje mnohostí kultur a vyžaduje tak po členech společnosti, aby se uměli konfrontovat s jinými, odlišnými, těmi druhými. „Ideálem" multikulturalismu je nastolení takové situace ve společnosti, jíž si lze přiblížit pomocí metafory „salátové mísy". Dle ní má být cílem „zachování specifické chuti" (identity) určité kultury, která by přispěla k „výjimečné chuti (identitě) celku".[3] Avšak Já a Jiný[4] zůstávají v takovéto představě separováni, a dochází tak k tomu, že se rozdíly mezi nimi ještě více upevňují.[5] Dle Petrucijové vede stále se zvyšující počet etnických celků v rámci „dominující kultury" spíše k desintegritě nežli integritě, což je tedy v rozporu s uvedenou metaforou. „Salátová mísa" představuje jakýsi „ideální typ" řešení multikulturní situace.[6]

Na druhé straně globalizace usnadňuje kontakty mezi různými kulturami, a tak dochází k jejich vzájemnému střetávání a obohacování. Lze říci, že zmíněný trend napomáhá k vytvoření „homogenní" celosvětové kultury, jíž předchází „roztavení specifických kultur v kotlíku" v jedinou nerozlišenou masu. Dojde k tomu, že se Já a Jiný ztotožní a rozdíly se rozplynou, což již není cílem multikulturalismu, ale asimilacionismu.[7]

Tyto dvě metafory jak „salátová mísa", tak i „tavící kotlík", nás upozorňují na nastalou multikulturní situaci, akorát každý na ni hledí a řeší ji z jiné perspektivy. Nelze se ptát po tom, jaká je správná a jaká naopak špatná

3 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 17.

4 Předpokládáme-li statické pojetí vztahu mezi Já a Jiným.

5 FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*, s. 276.

6 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 18.

7 FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*, s. 276.

strana mince. Cílem práce by nemělo být jakékoliv hodnocení těchto dvou přístupů, ale zanalyzování multikulturalismu jako teoretického konceptu, ve kterém se prolínají obě metafory.

Pokud nepojímáme vztah mezi Já a Jiným pouze jako statický, ale i jako dialektický, tak lze nahlédnout dle Faye ještě třetí možnosti jejich vztahu, a to interakcionismus. Interakcionismus popírá, že by Já a Jiný byli na opačných pólech, identita Já je totiž těsně spojena s identitou Jiného, jsou si podobní a rozdílní zároveň. Dle stoupenců tohoto pojetí by mělo docházet k pozitivní i negativní výměně v jejich vztahu, a jejím výsledkem by neměla být ani neutralizace rozdílů, tedy asimilace, jako v případě „tavícího kotlíku", ani jejich umělé udržování, tedy separace, jako v případě „salátové mísy". Pokud zůstaneme u metafor, představu interakcionismu lze přirovnat ke „guláši", ve kterém „ingredience" potažmo kultury mění svou „individuální chuť a strukturu", přitom jsou ale pořád oddělenými entitami. Interakcionismus necílí ani na stírání rozdílů (asimilacionismus) ani na jejich umělé udržování (separace). Jde mu o to udržet vztah mezi Já a Jiným v dynamickém napětí, rozdíly mezi nimi by se měly sledovat, zkoumat, analyzovat, dále zpochybňovat, možná i přeměňovat.[8]

2. 2 Pojem *kultura*

Jestliže je jedním z cílů práce reflexe multikulturalismu jako teoretického konceptu, pak se nelze vyhnout i termínu *kultura,* jež je součástí výše uvedeného pojmu. Studium rozmanitosti lidských kultur se stalo ve 20. století hlavním předmětem vědy zvané kulturní a sociální antropologie.[9]

Lidé používají termín *kultura*, aniž by mu rozuměli, a uplatňují ho tak v neadekvátních situacích a kontextech.[10] Lze říci, že koncept kultury je relativní,

8 Tamtéž, s. 276, 277.

9 SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*, s. 16.

10 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 198.

způsoby jeho užití se vztahují k určité události a době jí příslušející. Jiné bylo chápání kultury za dob Cicera, jiné zas v 19. století. Tento pojem je tak komplikovaný hlavně proto, že nezastupuje žádný předmět z objektového světa. Dle *Slovníku kulturálních studií* ho lze chápat jako označení pro nástroj, jenž umožňuje formulovat různé promluvy o lidské činnosti.[11]

Pojem *kultura* se vyvíjel a měnil v dějinách. Standardní pojetí kultury odkazuje k přesvědčení, že lidé se stávají takovými, jakými jsou, na základě toho, že jsou nositeli určité kulturní tradice.[12] Nelze opomenout Tylerovo první formální antropologické vymezení kultury, jež je relevantní vzhledem k cílům dané práce. Dle něj je kultura „komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.“[13] Tato definice je platná do dnešní doby, stala se i výchozím bodem pro ostatní moderní antropologické vymezení tohoto pojmu v nehodnotícím významu.[14]

Existuje ale i axiologické pojetí kultury, jež považuje za kulturu jen kulturu tzv. vysokou, která zahrnuje umění, hudbu, literaturu a další artefakty umělecké hodnoty vytvořené člověkem.[15] Hodnotící pojetí kultury je dědictvím humanistické a osvícenské tradice. Tato kultura má za úkol člověka utvářet, zušlechťovat a přispívat k tvorbě duchovních hodnot lidstva.[16] Lze říci, že v tomto případě se jedná spíše o kultivaci nežli o kulturu v antropologickém slova smyslu.[17]

---

11 BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií*, s. 95, 96.

12 FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*, s. 72.

13 SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*, s. 14.

14 Tamtéž, s. 7-15, 20.

15 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 8.

16 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 205.

17 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 8.

Obecně lze říci, že kultura je způsob života sdílený členy určité společnosti, pomocí kterého se člověk adaptuje na její vnější prostředí, s čímž koresponduje i Tylorova definice.[18] Kultura se projevuje v artefaktech, sociokulturních regulativech a idejích sdílených a předávaných členy společnosti. Je tak vytvářena psaným slovem, praktikami a významy, které vyprodukuje každý člověk během svého života.[19]

Žádnou z definic nelze označit za chybnou v tom smyslu, že by nesprávně popisovala svůj objekt. Může se stát, že existují různá chápání kultury, která se ale principiálně nevylučují.[20]

Konkrétní kulturu lze relevantně zkoumat z pohledu doktríny kulturního relativismu nikoli etnocentrismu. Prvně uvedený princip bude následovat i tato práce. Kulturní relativismus zastává přesvědčení, že Jiný je pouze Jiný, nikoli špatný. Cílem je popisovat, nehodnotit.[21]

Lze se ptát také po tom, jaká je kultura, jaké má vlastnosti. Je specificky lidská, proměnlivá, mnohojazyčná, vyvíjející se aktivita, negenetická, naučená, sdílená a samotnými aktéry nereflektovaná, tedy nevědomá.[22]

Po vyjmenování jejích charakteristik je lze konkrétněji popsat. Za prvé lze říci, že žádná kultura není jednolitá a nerozlišená jednota. Za druhé obecně řečeno není kultura statickou entitou, je vystavována novým vlivům a neustále se proto vyvíjí.[23]

Dle Hirta kultura neexistuje reálně, není tedy sociálním faktem, ale spíše je interpretačním modelem. Není také homogenní, substanciální entitou vázanou

18 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 212.

19 BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií*, s. 96.

20 Tamtéž.

21 SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*, s. 7-15, 20.

22 FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*, s. 78-82.

23 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 19.

na určitou skupinu a není ani fixována v čase.[24] Je výplodem modernity. Musí být ustanovena badatelem, jehož je pouhou abstrakcí.[25]

Lze se ptát i po otázce, jak multikulturalismus chápe kulturu. V éře globalizace nelze pojímat kulturu jako izolovanou jednotku, ale naopak jako soubor různých jazykových her, které se prolínají celým lidským životem. Kultury samy od sebe navzájem přebírají různé kulturní významy a praktiky. Vznikají jako výsledek propojení lokálního (tradice) s globálním.[26]

Příklad Japonska nám ukazuje, že každá jednotlivá kultura i soubor všech kultur na světě mohou přetrvat a rozvíjet se jen tehdy, pokud se střídavě otevírají a zavírají před ostatním světem a kulturami, jimiž je svět tvořen.[27]

V řeči multikulturalistů je kultura jednak souborem kulturních tradic, ale také se vyznačuje identitou jazykovou, náboženskou, etnickou a sexuální.[28] Lze také doplnit, že kultura je majetkem, věcí etnických skupin, multikulturalismus se tak na kultuře dopouští „fetišizace“. Dále uvedená ideologie tvrdí, že by kultura měla usilovat o politické uznání, což by se dalo označit „politizací“ kultury. V neposlední řadě dochází i k „objektivizaci“ kultury prostřednictvím mínění, že kultura je dle zmíněné ideologie reálně existující statická objektivní kvalita. Tvrdí také, že lidé jsou nositeli specifického souboru esencí, což směřuje k „esencializaci“ kultury.[29] Největšími chybami multikulturalismu, jichž se

24 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 62, 63.

25 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 214-217.

26 BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií*, s. 97.

27 LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*, s. 77, 78.

28 SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti,* s. 46, 47.

29 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 39, 40.

dopouští na kultuře, jsou tak dle Hirta „esencializace“, „objektivizace“, „politizace“ a „fetišizace“.[30]

Jaký je vztah kultury ke společnosti? Je mezi nimi vztah vzájemné korespondence, jsou tedy na sobě vzájemně závislé. Kultura vyžaduje jako svůj předpoklad existenci relativně samostatné společnosti. Lze říci, že jedinec skupiny sdílí kulturu skupiny, v níž žije.[31]

Různost kultur je přirozeným jevem, jenž je výsledkem vztahů mezi společnostmi. S řečeným nekoresponduje odmítání skutečnosti kulturní rozmanitosti a všeho, co je nám (každé společnosti vůči jiné společnosti) cizí. Obecně lze říci, že vše co je cizí lidé odsunují z oblasti kultury do přírodního hájemství, a dále to označují za „primitivní“, „barbarské“ či „divošské“.[32]

Po představení pojmu *kultura* se lze obrátit k dalšímu stěžejnímu termínu práce, jímž je *multikulturalismus*.

2. 3 Pojem *multikulturalismus*

Lze říci, že pojem *multikulturalismus* je v dnešní době pojmem nadužívaným, zevšednělým a hojně dezinterpretovaným, vyžaduje tak novou rekonstrukci a poté reinterpretaci. Lemert i Petrusek tvrdí, že tento pojem patří mezi ty nejvíce zneužívané v sociologické teorii.[33] A proto je nutné jednak odhalit různé dezinterpretace jeho obsahu, jednak také najít vhodné řešení pro jeho reinterpretaci.[34]

Uvedený pojem se vzpírá jednoznačnému vymezení, a proto se nelze divit, že se v různých situacích liší význam jeho užití. Lze říci, že někdy je chápán ve

30 Pojmy užívané Hirtem.

31 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 203, 204.

32 LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*, s. 67.

33 PETRUSEK, M. *Společnost a kultura: sociologické úvahy a eseje*, s. 87.

34 SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti,* s. 15.

významu vědecké teorie, jindy jako politický cíl, vize či ideál, dále může být spojován s určitou společenskou situací, v neposlední řadě se může jednat o soubor praktických či vzdělávacích strategií. Dle Hirta ho lze tedy klasifikovat jako ideologii, koncept, diskurz, princip, postoj, hodnotu, problém či výzvu.[35]

Předpona *multi*, ve slově analyzovaného pojmu, naznačuje, že se jedná o množství kultur, které se něčím vzájemně liší.[36] Dle Sartoriho je pojmem *ad hoc.* K popsání zmíněné skutečnosti není potřeba, na základě jeho názoru, nějaký zvláštní termín. Uvedený myslitel pojímá multikulturalismus jako nositele určité ideologie.[37]

Slovník kulturálních studií definuje předmět multikulturalismu následovně: „je založen na myšlence manifestované tolerance k různým kulturním zvykům v rámci kontextu národního státu [...] Multikulturalismus se takto snaží vyjadřovat respekt k různosti a přímo ji oslavuje.“[38]

Politická filosofie stanovuje svoji vlastní definici multikulturalismu. Dle ní je to „ideál harmonické koexistence odlišných kultur a etnických skupin v pluralitní společnosti.“[39] Další definice se vyjadřuje k tomu, že multikulturalismus je postoj, jenž si z pozice svého univerzalismu činí výsadní postavení na posuzování konkrétních kultur.[40] Jakoubek zas uvádí, že je multikulturalismus faktickým stavem koexistence různých skupin založených jak na etnické, tak i na sociální bázi, které se vyznačují specifickým systémem

35 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 9.

36 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 198.

37 SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti,* s. 48.

38 BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií*, s. 124.

39 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 11.

40 HAUSER, M. Revize multikulturalismu. In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 50.

institucí, tradicemi, postoji a hodnotami. Jakoubek dodává, že mezi nimi nemusí nutně docházet k vzájemnému vztahu.[41]

Banksovi uvádí, že *multikulturalismus* je filozofická pozice a hnutí, které předpokládá, že gender, etnicita, „rasa" a kulturní diverzita pluralistické společnosti by měly být reflektovány ve všech institucionalizovaných vzdělávacích strukturách, měly by se dotýkat jak učitelů, tak i žáků, jejich norem a hodnot, tak i celého kurikula.[42]

V jakých smyslech lze tedy užívat termín *multikulturalismus*? Může být užíván v souvislosti s kategorií „rasy". Dále ho lze synonymně zaměnit za termíny *pluralistický* nebo *kulturně odlišný* či ve smyslu zahrnujícím množství kultur, u nichž dochází k jejich nekritickému přijímání a oslavování jejich odlišností.[43]

Petrusek navíc rozlišuje mezi pojmem *multikulturalismus* a *multikulturalita*, kde prvně jmenovaný vnímá jako teorii multikulturality a jí samotnou jako skutečný fakt, jenž je předmětem jednak teoretické reflexe, jednak i praktických opatření.[44]

Dle uvedeného autora multikulturalita existuje ve třech podobách. První z nich je ta, kterou nazývá *historicky sedimentovanou multikulturalitou*. Tato podoba se vyznačuje tím, že se do ní člověk rodí a považuje ji tedy za danost a realitu, což Petrusek ukazuje na příkladu koexistence německé, židovské a české kultury v Praze 19. a v první polovině 20. století. Druhou podobu lze zaštítit termínem *dobrovolná multikulturalita*, jíž lze připodobnit k renanovskému pojetí národa jako „každodenního plebiscitu", což znamená, že žijeme s jinými, protože chceme. Posledním vymezeným typem je *vynucená multikulturalita*, která může být sice výsledkem přirozených procesů ve společnosti, avšak ve svých

41 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus. *iReferáty.cz* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z <http://www.ireferaty.cz/310/1105/Multikulturalismus>.

42 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 16, 17.

43 EDELSTEIN, M. Multiculturalism Past, Present, and Future. *College English* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/3195810>, s. 18.

44 PETRUSEK, M. *Společnost a kultura: sociologické úvahy a eseje*, s. 87, 88.

důsledcích vede k tomu, že majorita je nucena přijímat příslušníky jiných etnik, národností či náboženského vyznání kvůli tomu, že ubývá jejich původní obyvatelstvo. Jelikož není možné v tomto posledním případě ovlivnit strukturu přistěhovalců, je uvedený druh multikulturality nejdiskutovanějším do budoucna.[45]

Podle Hirta „multikulturalismus [...] konstruuje vizi společnosti, v níž vedle sebe (nekonfliktně) „koexistují" různé „etnické skupiny", které se vyznačují jednotným (pokrevním) původem, sdílenou (etnickou) *kulturou* a kolektivní (etnickou) *identitou.*"[46] Multikulturalismus lze připodobnit k určitému úhlu pohledu, jenž zaujímá, když se snaží popsat soudobé společnosti coby multikulturní, navíc je uvedený termín rozšířen i o politický aktivismus, prostřednictvím něhož se řeší nastalé multikulturní situace.[47]

Je možné na multikulturalismus nahlížet jako na diskurz, jenž má deskriptivní, normativní a praktickou dimenzi, přičemž poslední dvě jmenované jsou nemyslitelné bez roviny popisné. Lze tedy shrnout, že je potřebné se soustředit na analýzu optiky, jež tento diskurz při pohledu na soudobé společnosti uplatňuje, nikoli na pouhý popis multikulturní situace jako vlastnosti sociálního světa, jak tomu bývá povětšinou v literatuře věnující se zmíněnému tématu.[48]

Nyní je nutné si představit jednotlivé dimenze multikulturalismu, tak jak jsou výše uvedeny. Deskriptivní dimenze multikulturalismu odpovídá na otázku, jaké jsou věci dle tohoto diskurzu. Multikulturalismus bývá mnohdy chápán jako fakt, spíše se ale jedná o deskriptivní schéma společenské skutečnosti, ve kterém vystupují na povrch kulturní diference, jež jsou pojímány za objektivně existující

45 Tamtéž, s. 88, 89.

46 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 15.

47 Tamtéž, s. 10, 11.

48 Tamtéž.

a nadřazené všem ostatním rozdílům ve společnosti.[49] Zmíněné kulturní diference stojí v základu klasické debaty o multikulturalismu.[50]

Praktickou a normativní dimenzi lze zaštítit pod souhrnný název *politická dimenze*. Tato složka multikulturalismu odpovídá na otázku, jaké by věci měly být dle zmíněného diskurzu. Projevuje se aplikací kulturních diferencí na politickou či edukační sféru. Tato dimenze reflektuje fakt, že jsou někteří lidé znevýhodněni v přístupu ke zdrojům kvůli tomu, že patří k neprivilegovaným vrstvám společnosti. Cílem multikulturalismu je integrace takto znevýhodněných skupin do občanského celku, což však multikulturalismus nebere mnohdy v potaz, je skutečnost, že jsou od sebe jedinci i v rámci jediné skupiny dosti odlišní. Pro tuto ideologii je totiž analyzovanou jednotkou skupina (homogenní) a nikoli jedinec. Další kritika multikulturalismu by mohla spočívat i v tom, že zmíněná ideologie nevyzdvihuje jiné formy znevýhodnění nežli pouze kulturní. Lze totiž myslet i jinou diskriminaci např. na základě genderu či postižení.[51]

Jako synonymum pro multikulturalismus se užívá *politika identit, politika diference* či *politika uznání*, tak jak ji definuje Taylor. Dle něj spočívá multikulturalismus v uznání identit, jež chápe jako dialogické. Má být uznána jedinečná identita jednotlivce či skupiny, která byla dříve přehlížena kvůli určité dominantní identitě, jež překrývala ty jedinečné. V praxi však stejně dochází k tomu, že je jedinec přiřazen k určité skupinové identitě nejčastěji na základě etnického atributu. Dle Hirta nelze najednou myslet dialogičnost identity a jedinečnost skupiny.[52]

Dle Sartoriho existují dvě verze multikulturalismu – pluralitní a antipluralitní. Prvně jmenovaný je multikulturalismus, který podporuje takovou míru asimilace, jež je nutná k integraci. Pluralitní multikulturalismus odlišnosti hájí, ale i tlumí, což nelze říci o jeho antipluralitní verzi, ve které separování

49 Tamtéž, s. 50, 51.

50 Tamtéž, s. 11.

51 Tamtéž, s. 51-53.

52 Tamtéž, s. 37.

převládá nad integrací. První typ by mohlo vyjadřovat heslo: od mnohosti k jednotě, druhý zas: od mnohosti k rozdrobenosti.[53]

Dle Sartoriho se odlišuje pluralismus a otevřená společnost od multikulturalismu. Multikulturalismus je projektem, vizí společnosti, pluralismus nikoli. Multikulturalismus je dle něj „továrnou na odlišnosti“[54], což znamená, že je uměle vytváří a následně je i posiluje a oceňuje. Pluralismus se vyznačuje tím, že pozitivně hodnotí odlišnosti, ale nevytváří je, jak je tomu v případě multikulturalismu. Dle Sartoriho multikulturalismus tvrdí, že nejlepší z možných světů je svět diverzifikovaný.[55]

Sartori nesouhlasí s názorem, že by byl multikulturalismus pokračováním pluralismu, jak se domnívají mnozí jiní, uvedené tvrzení opatřuje důvody. První z nich lze spatřovat v rámci členství v dobrovolných či v nedobrovolných sdruženích. Pluralismus se zabývá dobrovolnými sdruženími, nikoli těmi vynucenými, do kterých se rodíme, jako je barva pokožky[56] a pohlaví, na něž se soustřeďuje multikulturalismus. Pohlaví a „rasa“ jsou společností připsané kategorie, z nichž nelze vystoupit. Je důležité zmínit, že se multikulturalismus věnuje i kategoriím, z nichž se lze vymanit, jako je jazyk, náboženství atd.[57]

Druhým důvodem, který přispívá k distinkci mezi pluralismem a multikulturalismem je různé zacházení s identitami. Pluralismus je neutralizuje, naopak multikulturalismus je posiluje. V otevřené společnosti funguje mnohonásobná příslušnost, v multikulturní naopak existují nejrůznější homogenní uzavřené komunity, takže dochází k vnitřnímu rozpadu otevřené společnosti na jednotlivé části. Čtenář se může domyslit, že Sartori vnímá

53 SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti,* s. 42, 43.

54 Tamtéž, s. 80.

55 Tamtéž, s. 42, 80.

56 Rasa je již v antropologii nerelevantním vědeckým konceptem.

57 SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti,* s. 80, 81.

multikulturalismus negativně a vyzdvihuje oproti němu pluralismus, což vykládá ve své eseji.[58] Uvedené tvrzení lze doložit i jeho slovy: „multikulturalismus je ve své rozhněvané podobě rasistický.“[59]

Dle Taylora je cílem multikulturalismu jednak úsilí o uznání odlišných, jednak i shrnující sloučení jednotlivých kulturních horizontů. Taylorův *shrnující kulturní horizont* prý současně vyjadřuje to, co by mohlo být cílem multikulturalismu, ale také i to, co je v praxi opomíjeno. Prvním krokem je vytvoření formálního rámce interkulturního kontaktu, druhým pak již nastolení zmiňovaného shrnujícího kulturního horizontu na základě styku mezi kulturami. Vlivem výše uvedeného dochází tedy k vytrácení se jedinečnosti kultury, z tohoto důvodu může být výsledkem multikulturalismu i uzavírání kultur, jelikož se obávají své nivelizace pod tíhou procesu shrnujícího kulturního horizontu.[60]

Za ideu multikulturalismu lze označit představu jedné světové kultury, jež by se vyznačovala tím, že by se v ní jedinečné kultury navzájem obohacovaly svými specifiky, nevytrácely by se tak, a zároveň by se na základě určité prázdné formy univerzality vytvářela jedna světová kultura, jež by všechny zvláštní kultury zastřešovala.[61]

Co si tedy lze představit pod pojmem *multikulturalismus*? Je to přesvědčení o tom, že se společnost skládá z různých skupin, které se liší na základě různých kategorií (kultura, „rasa“, etnicita, náboženství atd.), a prostřednictvím příslušnosti k nimž si lidé nejsou rovni v přístupu ke zdrojům.

58 Tamtéž, s. 82.

59 Tamtéž, s. 45.

60 HAUSER, M. Revize multikulturalismu. In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 53-55.

61 Tamtéž, s. 56-58.

2. 4 Historický exkurz konceptem multikulturalismu

Kvůli analýze dnešní podoby multikulturalismu je nutné nahlédnout do minulosti na to, proč vůbec tato koncepce vznikla, a také na to, jaké má kořeny. Multikulturalismus se konstruoval v 60. letech 20. století v euroamerickém civilizačním okruhu. Tento koncept byl na počátku své „existence“ vlastní jen západnímu světu.[62]

Tedy přinejmenším od 60. let se postupně přecházelo od univerzalistické povahy „mužství“ a „bělošství“ k rozvoji studií etnik, genderovým studiím a multikulturalismu.[63]

V USA se zmíněný koncept rozvinul v souvislosti s etnorevitalizačním hnutím, jež požadovalo politické uznání svébytnosti různých skupin zaštiťujících se společným etnickým původem. Toto hnutí odmítalo jak asimilacionismus („tavící kotel“), tak i Hnutí za občanská práva Martina Luthera Kinga, jelikož se neztotožnilo s přesvědčením, že jsou si lidská individua rovna bez ohledu na jejich původ. Cílem etnorevitalizačních hnutí totiž byla integrace skupiny a zdůraznění jejich kolektivních práv na základě společného etnického původu.[64]

V evropském prostoru panovala mírně odlišná situace. Západní Evropa v 60. letech zaznamenávala ve větší míře příliv pracovních migrantů z neevropských zemí, v závislosti na zmíněném fenoménu se začala klást otázka, jakou mají tito lidé v nové zemi perspektivu. Řešilo se a nadále se i řeší, zda je lepší je segregovat či integrovat do evropské společnosti. Multikulturalismus nabízí odpovědi na naznačené i mnohé další otázky.[65]

---

62 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 216, 217.

63 EDELSTEIN, M. Multiculturalism Past, Present, and Future. *College English* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/3195810>, s. 14.

64 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 15.

65 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 12.

Jaké události v dějinách předcházely vzniku tohoto konceptu? Během 18. století probíhalo nejvíce konfliktů kvůli náboženství, což se změnilo vlivem Velké francouzské revoluce, jelikož identita přestávala být postupně svazována s náboženstvím, lidé se začali identifikovat na principu občanství. Došlo tedy k tomu, co lze nazvat depolitizací náboženské příslušnosti.[66]

V průběhu 19. a 20. století byly zaznamenávány střety kvůli různým etnickým či národnostním principům, koncem 20. století se situace opět změnila a začaly v uvedené době zesilovat náboženské konflikty, což nejspíše souviselo s tím, že byly sekulární ideologie vyčerpány, a ke slovu se opět přihlásilo náboženství. V dnešní společnosti je nejvíce diskutovaným tématem islám a jeho rozmach, což se ukazuje i v dotaznících analyzovaných v praktické části práce. Uvedený zpětný trend je možné popsat slovy: „Když nelze svůj zrak upínat do budoucnosti, je tu ještě minulost, do níž se lze uchýlit.“[67]

2. 5 Názorové proudy multikulturalismu

Je nutné si uvědomit, že neexistuje pouze jediná podoba multikulturalismu, uvedený směr se totiž projevuje přinejmenším ve třech svých hlavních názorových proudech, které se od sebe určitou měrou liší. Jako první lze zmínit pluralistický neboli komunitaristický proud, jenž se vyznačuje tím, že jeho základní jednotkou je skupina, která je založena na sounáležitosti členů. Člověk by dle tohoto mínění nemohl existovat mimo její hranice. Dále stojí na přesvědčení, že představitelé různých kultur by si měli zachovávat svá specifika, zdůrazňuje tak kulturní rozmanitost.[68]

V praxi se od zástupců majority očekává, že budou seznámeni se specifickými znaky, způsoby života a hodnotami minority a naopak od minority

66 BARŠA, P. Islám v současné Evropě: Krize multikulturalismu, nebo sekularizmu? In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 36-39.

67 Tamtéž.

68 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 19.

se požaduje, aby porozuměla převládajícím sociálním mechanismům majority.[69] Tento směr usiluje o představení kultury jako souboru tradic, a tím opomíjí společenské postavení skupin vyznačujících se určitou kulturou, v souvislosti se zmíněným se nevěnuje ani jejich rovným šancím v přístupu ke vzdělání. Jako hlavního představitele lze jmenovat Charlese Taylora, za další např. Michaela Walzera a Michaela Sandela.[70]

Druhým proudem je liberální multikulturalismus, jenž vychází ze stejných předpokladů jako pluralistický směr, avšak uznání skupinových práv je pro něj jen prostředkem, nikoli cílem, jímž je integrace jednotlivce.[71] V soukromé sféře by měla být zachována kulturní specifika, ve veřejné k nim tento směr zaujímá neutrální stanovisko.[72] Oproti výše zmíněnému směru tak nezdůrazňuje diferenci, ale stejnost, a tak i rovný přístup ke zdrojům. Jako jednoho z nejdůležitějších představitelů lze jmenovat Willa Kymlicku a dále např. Johna Rexe.[73]

Dle Barši a Baršové došlo v 60. a 70. letech 20. století k přesunu od liberálního ke komunitaristickému multikulturalismu. Od respektu k skupinové příslušnosti jednotlivce se přechází ke zdůrazňování skupinové diference společnosti jako cílové hodnoty, k níž je nutné směřovat.[74]

Oba dva zmiňované proudy kritizuje Hirt kvůli tomu, že stojí na uznání politické relevance kulturních diferencí. Přikládají tedy zásadní význam kulturním diferencím, proto se někdy označují souhrnně jako *diferenční*

69 Tamtéž.

70 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 18.

71 BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 51.

72 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 19.

73 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 19.

74 BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 51, 52.

multikulturalismus.[75] Dle něj je lepší variantou třetí, ještě nezmiňovaný názorový proud, a sice kritický multikulturalismus.[76]

Kritický multikulturalismus je nejnověji vyprofilovaným směrem objevujícím se v 90. letech 20. století. Dle Hirta zatím nepronikl z akademického prostředí do oblasti praxe. Jeho cílem je revize konceptuálních, politických a praktických nástrojů, jež jsou rozvíjeny pod hlavičkou dvou výše uvedených proudů multikulturalismu.[77]

Obecně lze říci, že kritický multikulturalismus poukazuje na nerovnosti v přístupu ke zdrojům a na jejich distribuci ze strany těch, kteří je mají ve své moci. V tomto směru pak usiluje o nápravu zmíněných nerovností pomocí vyzdvižení hodnot, jako je solidarita a spravedlnost.[78]

Dále lze říci, že popírá představu existence izolovaných skupin a neměnného konceptu identity. Na člověka nahlíží jako na subjekt, jenž se skládá z mnoha identifikací, obsahující v sobě nespočet diferencí založených jak na etnickém, tak i neetnickém principu.[79] Dále odmítá považovat kulturu za statickou, ohraničenou a snadno popsatelnou. Uvedené lze shrnout pod odmítnutí schématičnosti, se kterou přistupuje klasický multikulturalismus, míněno liberální i komunitaristický, k různým kulturám.[80]

---

75 CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 39.

76 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 11, 12.

77 Tamtéž, s. 13.

78 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 19.

79 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 13.

80 CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 39.

Tento směr kritizuje komunitaristický názorový proud například za to, že automaticky přiřazuje jedince k určité kultuře, aniž by se pro ní jedinec rozhodl. Liberální multikulturalismus zas odmítá kvůli jeho přesvědčení, že člověk může existovat mimo skupinu.[81] Jako příklad praktických opatření kritického přístupu k multikulturní výchově lze jmenovat zavádění bilingvní výuky v oblastech světa, kde jsou početně zastoupena etnika hovořící rozdílnými jazyky.[82]

Ideologicky navazuje na kritické myšlení Frankfurtské školy, jež zdůrazňuje nerovnosti ve společnosti, a také se zajímá o to, jakým způsobem se v ní reprodukují. Mezi hlavní představitele kritického multikulturalismu patří Peter McLaren.[83]

Dle Hirta je kritický multikulturalismus osvobozujícím krokem, jelikož směřuje k deideologizaci multikulturalismu jako celku.[84]

2. 6. Selhal multikulturalismus?

Obecně řečeno na jedné straně dochází k nekritickému přijímání tohoto konceptu, na té druhé k jeho radikálnímu zavrhování. Dle předních evropských politiků jako je Merkelová, Sarkozy a Cameron multikulturalismus selhal kvůli tomu, že se Evropa nezabývala rozvojem své vlastní kulturní identity, ale cílila na ochranu odlišných identit skupin. Stoupenci uvedené ideologie by odpověděli, že neselhal, jelikož dle nich tu ještě nebyla přítomna jeho skutečná podoba.[85]

Dle Burdy nemůže být žádný pojem ani jeho obsah bezezbytku buď celý pozitivní, nebo negativní, takže multikulturalismus nelze bezvýhradně přijmout

81 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 13.

82 MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis,* s. 2.

83 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 19.

84 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 61, 62.

85 HAUSER, M. Revize multikulturalismu. In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 49.

ani odmítnout, řídíme-li se zmíněným přesvědčením. Ti, co odmítají koncept multikulturalismu, jsou pod vlivem nebezpečí ostrakizace, jež lze vysvětlit tak, že se uměle vytváří příčinná souvislost mezi samotným pojmem a negativní událostí ve společnosti. Dle Burdy je multikulturalismus „na lavici obžalovaných“, a také je v pozici ostrakizovaného postoje.[86]

Dle Girardovy teorie je zas multikulturalismus „obětním beránkem“, jenž má převzít odpovědnost za všechny nezdary, jimiž prochází Západ. Podle této teorie nastává po označení viníka uvolnění napětí ve společnosti, a najde se tak posléze i řešení krizové situace.[87]

Dle Barši a Baršové lze hovořit o krizi multikulturalismu v Evropě, jež je spjata s napětím mezi majoritou a druhou a třetí generací muslimských přistěhovalců. V závislosti na jejich názoru dokáže tento směr úspěšně řešit spory občanské společnosti s „tradiční“ komunitou, selhává však ve sporech s „fundamentalistickou“ komunitou.[88] Dle Barši je dále spojena krize multikulturalismus s krizí sekularismu v Evropě. Přistěhovalci tak v této oblasti světa nenachází odpovědi na své otázky, jelikož v centru pozornosti multikulturalismu již není náboženské vidění světa, ale jednotlivé kultury a jejich identity.[89]

Na závěr lze říci, že některé z podob multikulturalismu selhaly, ale multikulturalismus jako celek nikoli. Lze položit i řečnickou otázku, máme snad jinou, lepší strategii k zabránění diskriminace a zajištění rovných příležitostí?[90]

---

86 BURDA, F. Multikulturalismus na lavici obžalovaných. In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 70-73.

87 Tamtéž, s. 73, 74.

88 BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 53-56.

89 BARŠA, P. Islám v současné Evropě: Krize multikulturalismu, nebo sekularizmu? In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 43-47.

90 BURDA, F. Multikulturalismus na lavici obžalovaných. In BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*, s. 78.

3 Multikulturní výchova v teorii

Na začátku nové kapitoly věnující se multikulturní výchově v teorii, je nutné si nejprve připomenout to, jakým způsobem se proměňovalo multikulturní vzdělávání v čase. Podle Chapmana a Hobbela převládalo do 60. let 20. století monokulturní vidění světa, čemuž byla přizpůsobena i výuka, poté se cílilo na toleranci odlišností, což lze vyjádřit přesvědčením „moje kultura je ta správná, avšak toleruji i jiné“, dále se pokračovalo k akceptaci některých odlišností a nakonec se dle uvedených autorů dospělo k respektu diverzity obecně, jež je vlastně jedním z předmětů multikulturní výchovy. Lze tedy říci, že postupem času docházelo ve vzdělávací praxi ke stále větší otevřenosti k jakékoliv jinakosti.[91]

Na tomto místě se lze zmínit o čtyřech odlišných konceptuálních pozicích, ze kterých vyrůstá různé pojetí multikulturní výchovy. Následující komplexní analýza byla zpracována Steinbergem a Kinchloem. Zmíněné pozice, prostřednictvím nichž lze koncipovat multikulturní výchovu, jsou: 1. Konzervativní multikulturalismus či monokulturalismus, 2. liberální multikulturalismus, 3. pluralistický multikulturalismus, 4. kritický multikulturalismus, což kromě prvně zmíněného odpovídá proudům uvedeným v kapitole *Názorové proudy multikulturalismu*.[92]

Nyní by mohlo dojít k charakterizování každého pojetí zvlášť, avšak pro potřeby práce se lze soustředit pouze na posledně jmenovaný kritický multikulturalismus, o němž bude již dále pojednáváno v souvislosti s edukační praxí.

Tato kapitola se tak bude především zaměřovat na multikulturní výchovu z pohledu kritického multikulturalismu a v souvislosti se zmíněným na kritiku

91 HILL, I. Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education.* [online]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/27715380>, s. 250.

92 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 20.

takové výchovy, jež nezohledňuje hlediska kritického přístupu, a vychází tak spíše z diferenčních multikulturalismů (liberální a komunitaristický proud).

Kritická multikulturní výchova má svůj základ v kritické pedagogice, která se věnuje pochopení tomu, jakým způsobem školy a její zaměstnanci pracují na odkrývání procesu „škatulkování" studentů, a jakou vinu na zmíněné praxi zařazování do skupin nese kurikulum. Také je jejím úkolem pojmenovávat faktory, které mají vliv na zvyšování rasových, genderových, třídních a jiných druhů nerovností.[93]

3. 1 Pojem *multikulturní výchova*

V *Pedagogickém slovníku* je multikulturní výchova představována jako mezioborová oblast, která se dotýká jak teorie, tak i výzkumu a obsahuje i soubor praktických aktivit. Vše zmíněné se objevuje i v rámci této práce.[94]

Podobně Průcha ve své publikaci *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele* popisuje tuto výchovu jako praktickou edukační činnost, oblast vědecké teorie, oblast výzkumu či jako systém informačních a organizačních aktivit. V této kapitole je soustředěna pozornost na prvně zmiňovanou sféru zájmu.[95]

Pod praktickou edukační činností si lze představit situaci, ve které jsou ideje multikulturní výchovy předávány jednak prostřednictvím školní výuky, jednak i v rámci různých projektů, v muzeích, na výstavách a festivalech a v rámci nejrůznějších publikací.[96]

93 Tamtéž.

94 PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 160.

95 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 20. 21.

96 Tamtéž, s. 20.

Za druhé o ní lze tvrdit, že je vědeckou teorií vycházející z mnoha disciplín. Čerpá vědomosti z pedagogiky, etnologie, psychologie, sociologie, filosofie a kulturní antropologie. Samozřejmě uvedený výčet nemusí být úplný.[97]

Dále lze říci, že je závislá i na empirickém výzkumu jevů dotýkajících se multikulturality ve společnosti. Z těchto vědeckých šetření získává cenná data o příslušné oblasti objektivní reality.[98]

V neposlední řadě ji lze vnímat jako systém informačních a organizačních aktivit, což znamená, že aby mohly všechny tři předchozí složky multikulturní výchovy fungovat, je třeba, aby se tato výchova opírala o různé podpůrné nástroje, jimiž jsou např. organizace, odborné knihy a časopisy, databáze a informační centra.[99]

Podle *Encyklopedie multikulturní výchovy* je zmíněná výchova realizována v různých zemích na světě. Odkazuje k výchovnému a vzdělávacímu úsilí, prostřednictvím něhož se pokouší vštípit pozitivnější vnímání týkající se diverzity lidí a cílí také na to, aby se zlepšil vzdělávací potenciál všech studentů. Dle uvedeného zdroje vyžaduje vzdělávání od učitelů v demokratické společnosti respekt k právům studentů, kteří jsou kulturně odlišní, dále odmítnutí asimilační teorie a v neposlední řadě podporu rozličných jazyků.[100]

Dle Banksovy definice z roku 1986 je multikulturní výchova inkluzivním konceptem používaným k popsání široké skupiny vzdělávacích praktik, programů a materiálů vytvořených za účelem pomoci dětem z odlišného kulturního prostředí, jejichž cílem je zrovnoprávnění těchto dětí v edukační praxi. Je zajímavé poukázat na datum vzniku výše popsané definice, z něhož je patrné, jak dlouhou dobu se již vede debata o tom, co je to vůbec multikulturní výchova.[101]

---

97 Tamtéž, s. 20, 21.

98 Tamtéž, s. 21.

99 Tamtéž, s. 21, 22.

100 MITCHELL, B. M., SALSBURY, R. E. *Encyclopedia of Multicultural Education*, s. 151.

Jiná definice zase tvrdí, že multikulturní vzdělávání lze charakterizovat jako vzdělávací praxi, která se pokouší o potvrzení pluralismu napříč rozdílnostmi v genderu, nadání, sociální třídě, „rase“ a sexualitě. Edukátoři by měli zahrnovat do své výuky tento přístup, který by zdůrazňoval existenci kulturních odlišností, alternativních životních stylů, univerzálních lidských práv, sociální spravedlnosti, rovných příležitostí a konečně rovnocenného rozložení moci napříč skupinami. Multikulturní výchova se soustředí na učení se odlišným tradicím a perspektivám, na zpochybnění stereotypů, na učení se náležitým kulturním kódům, které by byly funkční v různých prostředích a také na ocenění přínosu všech skupin společnosti.[102]

Dle *Pedagogického slovníku* je multikulturní výchova „snahou vytvořit u dětí, mládeže i dospělých postoje tolerance, respektování tradic, kultury, způsobu života jiných národů, etnik, ras, náboženství a jiného životního stylu.“[103] Je patrné, že se tato definice liší od výše zmíněných právě v opomíjení hlavního cíle multikulturní výchovy, jímž má být zajištění rovnosti ve vzdělávání, hovoří se v ní pouze o toleranci a respektu, u nichž multikulturní vzdělávání nemá ustrnout dle kritického přístupu k multikulturní výchově.

Stejně jako multikulturalismus, tak i multikulturní výchova by měla odkazovat k problematice různosti kultur, etnik, socioekonomických tříd, rodové příslušnosti, jazyků, sexuálních preferenci nebo k tělesné hendikepovanosti či k jiným druhům postižení. Stručně řečeno by neměla svůj zájem obracet pouze na kulturní hledisko skupin, ale měla by zohlednit i jejich odlišnou sociální stránku.[104]

Je nutné se také vyjádřit k terminologii daného pojmu. Kdy se poprvé objevilo v písemných dokumentech slovo *multikulturní*? Dle Edelstein lze jít za

101 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 18.

102 LEISTYNA, P. *Defining a Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*, s. 12.

103 KOLÁŘ, Z. et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 59.

104 JAKOUBEK, M. Multikulturalismus. *iReferáty.cz* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z <http://www.ireferaty.cz/310/1105/Multikulturalismus>.

genezí zmíněného pojmu až do roku 1935, kdy bylo toto slovo použito v *American Journal of Sociology* v článku s názvem *The Problem of the Marginal Man.* V tomto textu jsou analyzovány zkušenosti muže míšence, u něhož dochází k marginalizaci. Autor zde rozlišuje mezi dvěma situacemi, jež mohou nastat, a sice první, ve které kulturní diference zahrnují i biologické rozdílnosti. Druhá situace je vyjádřena rozdílnostmi, jež jsou pouze na kulturní bázi bez reflektování příslušnosti k „rase".[105]

Existuje mnoho obsahově podobných pojmů s *multikulturní výchovou*, jsou jimi *interkulturní pedagogika, interkulturní výchova* či *multikulturní vzdělávání* nebo *výchova k světoobčanství* a *globální výchova*. Švingalová se přiklání k užívání termínu *interkulturní výchova,* jelikož dle jejích slov na rozdíl od ostatních odkazuje k vzájemné interakci odlišných sociálních skupin.[106] Podle názoru Morvayové se postupně přechází od užívání termínu *multikulturní výchova* k termínu *interkulturní vzdělávání*.[107]

Pro účely této práce však není důležité, jakým přívlastkem přesně onu výchovu či vzdělávání pojmenujeme, tím hlavním je její či jeho obsah. Nicméně ve školském kurikulu je upřednostňován pojem *multikulturní výchova*, a proto jej lze uplatňovat i v nynějším textu, avšak je nutné si uvědomit, že tak činím z praktických důvodů. Lze také zmínit, že způsob, jakým je prezentována multikulturní výchova ve školském dokumentu, je nutné podrobit kritické reflexi právě z pozice interkulturního vzdělávání.[108]

Dle zastánců interkulturního vzdělávání lze totiž najít zásadní odlišnosti mezi multikulturní a interkulturní výchovou.[109] Rozdíl mezi nimi lze spatřovat především v tom, že prvně jmenovaná výchova se soustředí na popis izolovaných

105 EDELSTEIN, M. Multiculturalism Past, Present, and Future. *College English* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/3195810>, s. 16.

106 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 26.

107 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 5.

108 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 25-27.

109 Tamtéž.

kultur, které žijí vedle sebe a nezávisle na sobě, v druhém případě se jedná o nový přístup, podle něhož naopak dochází u kultur k vzájemnému styku, dialogu, spolupráci a ke kulturní výměně, a cílem je pak i podobná interakce mezi žáky a učitelem v rámci interkulturní výuky. Význam obou slov lze ostatně odvodit i z pouhého jejich jazykového rozboru - multi-kulturní výchova (mnoho kultur), inter-kulturní (mezi kulturami).[110]

Dále lze o interkulturní výchově říci, že upozorňuje na situaci, v níž jedinec není determinován jen svou skupinovou identitou, ale existuje i sám o sobě, a jeho identita se utváří dle konkrétní situace. V podstatě lze říci, že člověk nemá celý život tutéž identitu. Identita je tak v interkulturním přístupu pojímána jako mnohavrstevná, a navíc jako neustále se měnící, což koresponduje i s názorem kritického multikulturalismu, o němž byla řeč v kapitole *Názorové proudy multikulturalismu*.[111]

Hill upozorňuje na odlišné užívání obou termínů v souvislosti s jejich geografickým rozšířením. Pojem *multikulturní výchova* je především spojován s USA a *interkulturní výchova* zase s Evropou. Samozřejmě existují výjimky, který uvádí zmiňovaný autor ve své studii.[112]

Dle Hilla poukazuje množství knih, konferencí, časopisů, které ve svém názvu mají buď slovo *multikulturní* nebo *interkulturní* na to, že jsou zmíněné pojmy velmi často zaměnitelné jeden za druhý, což ale podle něj neznamená, že by měly stejný význam, jak je ostatně popsáno i výše.[113]

Uvedená tvrzení jsou podepřena i stanoviskem konference, která proběhla v roce 2000 v Dubrovníku, a jež se týkala redefinování kulturních identit. Slovo *multikulturní* zde bylo užíváno k popisu stavu mnohosti a rozličnosti kultur,

110 CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 40.

111 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 5.

112 HILL, I. Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education.* [online]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/27715380>, s. 248, 249.

113 Tamtéž.

termín *interkulturní* zas odkazoval k interakci a vztahu mezi odlišnými sociokulturními skupinami v multikulturním prostředí. Tento pohled byl podpořen i Mezinárodním úřadem pro vzdělávání v Ženevě.[114]

Dále lze ještě dodat, že zatímco slovo *multikulturní* odkazuje dle Fennese a Hapgooda k povaze stavu společnosti, *interkulturní* k procesům, jež se v rámci ní odehrávají a mají co do činění právě s multikulturní situací. Tito autoři ještě uvádějí, že interkulturní porozumění je hlavním pedagogickým nástrojem multikulturní výchovy, která by měla být namířena dle jejich názoru na systematické zařazení dětí imigrantů do vzdělávacího systému, potažmo do společnosti.[115]

Lze shrnout, že interkulturní vzdělávání lze považovat za širší pojem než je multikulturní výchova. Prvně jmenované se totiž vyznačuje snahou o rozvoj pluralitní občanské společnosti, která je podpořena rozvíjením principu rovných příležitostí ve vzdělávání jak pro různé etnické skupiny, tak i pro hendikepované, příslušníky nejrůznějších socioekonomických tříd, sexuálních orientací, genderu a odlišných náboženství.[116]

Obecným cílem interkulturní varianty vzdělávání je tedy zjištění vlastního kulturního zakotvení jedince, dále pochopení toho, že existují odlišnosti ve společnosti, kterým je nutné porozumět a následně je i tolerovat a v neposlední řadě se i aktivně přičiňovat o jejich zachování.[117]

V souvislosti se souslovím *multikulturní výchova* či *multikulturní vzdělávání* je nezbytné zmínit, že mezi vzděláváním a výchovou by měla panovat souhra, k čemuž odkazuje i anglický termín *education,* který zastřešuje oba

114 Tamtéž, s. 250.

115 Tamtéž.

116 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 11.

117 Tamtéž.

zmíněné české ekvivalenty. Anglické sousloví *multicultural education* lze pak tedy přeložit jako *multikulturní výchova* či *multikulturní vzdělávání.*[118]

Vzdělávání je integrální součástí socializačního procesu. Vědomosti jsou pak chápány jako prostředek, jak určité osobě vysvětlit či interpretovat realitu. Vzdělávání tedy není neutrálním procesem, ale spíše ho lze považovat za jednu z forem utváření skutečnosti.[119]

Kritický multikulturalismus tvrdí, že vzdělávací instituce, jako jeden z mikrokosmů společnosti, reflektují a vytvářejí prostřednictvím partikulárních učebních praktik učitelů určitá dominantní přesvědčení, hodnoty a zájmy ve společnosti. Dochází tedy k vytváření tzv. skrytého kurikula, které je tvořeno dominantními hodnotami, zájmy a přesvědčeními majority a zároveň k procesu exkluze odlišných, jež svůj život zakládají na jiných přesvědčeni, hodnotách a zájmech. Zmiňované skryté kurikulum lze považovat za nástroj socializačního procesu, nebo spíše za nástroj sociální kontroly.[120]

Jedinci z jiných sociálních realit jsou uměle „škatulkováni" do ideologicky konstruovaných kategorií „rasy", genderu, sexuální orientace a dalších.[121]

Některé jejich názory, hodnoty a přesvědčení jsou pak označovány za „nenormální" dle převládajícího diskurzu, a tak jsou z něj i vylučovány. Zastánci kritické teorie se pak v návaznosti na zmíněné zajímají o to, jakým způsobem jsou konstruovány znalosti, ptají se také po tom, jakým zájmům slouží a také po tom, co a proč je z „univerzálního" vědění vylučováno.[122]

Kritický multikulturalismus usiluje ve vzdělávání o více než o „pouhé" uznání odlišností, jde mu v této oblasti o pochopení a transformaci učební praxe

118 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 25-27.

119 LEISTYNA, P. *Defining a Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*, s. 15, 16.

120 Tamtéž.

121 Tamtéž, s. 16.

122 Tamtéž.

směrem k různorodým dějinám, rozličným kulturním vyprávěním, a v neposlední řadě usiluje o přeměnu institucí, které produkují rasismus a jiné formy diskriminace.[123]

Ve vzdělávání se dle Maye a Sleetera uplatňují tzv. osy moci, které lze pojmenovat jako třída, gender a „rasa“. Zmíněné entity jsou reprezentovány třídním elitářstvím, patriarchátem a nadřazeným postavením bělochů ve vzdělávací praxi. Cílem kriticky pojaté multikulturní výchovy není tedy předávání znalostí o jinakosti kultur a oceňování jejich pozitiv, ale analýza struktur, které stojí za nerovným postavením ve společnosti a z něho plynoucí nespravedlnosti systému. Dle kritického multikulturalismu by bylo vhodné přehodnotit všechny výše zmiňované formy výlučnosti za účelem nastolení demokratických hodnot ve společnosti.[124]

Kritický přístup k multikulturní výchově se ptá otázkami *proč, jak, jakým způsobem* se něco děje. Jde tudíž až k samé podstatě věci, kam liberální či komunitaristický přístup ke vzdělávání ani nedohlédne.[125]

V souvislosti s posledně řečenou větou lze konstatovat, že existuje jak „klasická multikulturní výchova“ postavená na východiscích liberálního a komunitaristického multikulturalismu, tak i tzv. kritické multikulturní vzdělávání vycházející koncepčně z kritického multikulturalismu, v čemž např. Hirt spatřuje lepší variantu, jelikož směřuje k deideologizaci pohledu na svět.[126]

Lze tedy shrnout, že kritický pohled je enormně důležitý pro vývoj teoretického rámce multikulturní výchovy. Soustředí se na pozvání každého, kdo se účastní vzdělávacího procesu, k tomu, aby prozkoumával a aktivně zapůsobil

123 Tamtéž, s. 25.

124 MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis,* s. 10, 11.

125 Tamtéž.

126 CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 72.

na vztahy, které panují mezi historickými, ekonomickými a sociálními konstrukty a jejich napojeními na ideologii, moc a identitu.[127]

Dále se lze ptát, jakým výzvám čelí v současnosti multikulturní výchova? První výzva spočívá v tom, jakým způsobem lze učit o nejrůznějších kulturách bez toho, aniž by docházelo k jejich homogenizaci či k jejich esencializaci, dále jak o nich lze učit, když je považována každá etnická či sociální skupina za odlišnou od kterékoliv další, a navíc když je každá identita pokládána za heterogenní. Může se hovořit vůbec o tom, že jsou určité společné znaky příslušící k jedné skupině? Jakým způsobem lze pak vůbec předávat informace o rozličných skupinách?[128]

Druhá výzva pramení v tom, jak lze přejít od modelu multikulturní výchovy jako studia izolované etnické skupiny k více relativizujícímu modelu studia vztahů mezi skupinami bez opomenutí právě specifických pohledů na různé skupiny, týkajících se jejich dějin, literatury a zkušeností, které převládaly v prvním modelu.[129]

Základními pilíři multikulturní výchovy jsou pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, interakce (mezi učitelem a žákem a žáky navzájem) a kooperace (spolupráce jako hodnota i jako uspořádání výukových vztahů). Pedagogický konstruktivismus lze popsat jako pedagogický proud, který klade důraz na schopnost aktivně dospívat k informacím, jež se konstruují na základě vlastního vědomí, tudíž se tyto vědomosti přetvářejí a rozšiřují spolu s tím, jak myslíme, a spolu s tím se tedy utváří i „pravda“ o světě. Tento směr klade důraz na celkový rozvoj osobnosti a na uplatnitelnost nabytých vědomostí a dovedností v praktickém životě. Lze zmínit skutečnost, že využití metod tohoto směru se zdá býti pro Zíkovou a kol. efektivnější spíše pro mateřské, základní školy a učiliště, již méně pro gymnázia, jelikož prý výuka podle této metody vede ke snižování úrovně abstrakce a k menší míře zaměření na teoretické

127 LEISTYNA, P. *Defining a Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*, s. 33.

128 EDELSTEIN, M. Multiculturalism Past, Present, and Future. *College English* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/3195810>, s. 15.

129 Tamtéž.

znalosti.[130] Součinnost všech výše zmíněných složek je důležitá pro multikulturní výchovu jako celek.[131]

Multikulturní výchova se stane úspěšnou tehdy, když lidé nebudou podezřívaví k těm, kteří se od nich určitým způsobem liší a navíc tehdy, když odlišné nebudou hodnotit ani jako lepší ani jako horší.[132]

3. 2 Přístupy k multikulturní výchově

Obecně lze říci, že existují dva přístupy k multikulturní výchově, a sice kulturně-standardní a transkulturní. I když lze samozřejmě namítnout, že jakékoliv dělení je zjednodušující a nepostihuje všechny myslitelné aspekty, přeci jen je vhodné jej zmínit kvůli názornější představě o tom, jakým způsobem lze k multikulturní výchově přistupovat.[133]

Čím se vlastně vyznačuje kulturně-standardní přístup? Tento přístup předpokládá, že jakákoliv sociokulturní skupina má své specifické znaky, které zapříčiňují konflikty pokud dojde k jejich kontaktu. Řešením uvedené situace je pojmenování takových rozdílů a jejich následná tolerance. Z řečeného vyplývá i záměr multikulturní výchovy z hlediska zmíněného přístupu, jímž je tedy charakteristika izolovaných skupin v rámci jejich tradic, zvyků, stylů života a jazyka.[134]

Koncepce kulturně-standardního přístupu ideově čerpá především z pluralistického multikulturalismu, o němž se hovořilo v kapitole *Názorové*

130 ZÍKOVÁ, T. et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*, s. 99-107.

131 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 33-40.

132 HILL, I. Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education.* [online]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/27715380>, s. 248.

133 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 12, 13.

134 Tamtéž, s. 24, 25.

proudy multikulturalismu. Přístup je pojmenován dle standardů, kterými se vyznačují skupiny, a na základě nichž jsou definovány jako odlišné.[135]

V čem lze spatřovat negativum zmíněného přístupu? Ve větší míře se věnuje vnějším znakům kultury (tradicím, oblečení, rituálům, jídlu), ale již opomíjí její skryté znaky (hodnoty a normy). Dále u něj dochází ke „škatulkování", tvrdí totiž, že určité charakteristiky jsou typické pro konkrétní skupinu, jiné pak pro další, a dochází tak tedy k přiřazování jednotlivců do určitých skupin bez ohledu na to, zda se o zmíněném sami rozhodli. V závislosti na předešlém se konstruují skupinově definované stereotypy.[136] S uvedeným kontrastuje požadavek, aby se multikulturní výchova nestala pouhou zásobárnou teoretických znalostí. Hlavně by se totiž měl klást důraz na rozvoj praktických dovedností a individuálních hodnotových postojů žáka, jak je ostatně požadováno i v RVP G, o němž bude řeč v kapitole *Rámcové vzdělávací programy*.[137]

Výše zmíněná negativa kulturně-standardního přístupu se snaží vyvážit i jeho pozitivní stránka, která spočívá v rozšíření znalostí o cizích zemích a kulturách.[138]

Jak lze charakterizovat transkulturní přístup? Dle Moree pokračuje tam, kde předešlý přístup ustrnul, a navíc ho i v určitých ohledech kritizuje. Transkulturní přístup se spíše soustředí na to, jakým způsobem se tvoří hranice mezi odlišností každého z nás. Dále na to, na základě jakých kategorií jsme vůbec děleni do skupin, které jsou popisovány v kulturně-standardním přístupu. Zajímá se spíše o zkušenosti jednotlivců, které spoluvytváří kulturu než o jakýsi diktát ze strany majority, ve kterém jsou uplatňovány „kulturní škatulky". Dle jeho návodu by si pak sami jednotlivci měli najít své vlastní místo, do něhož

135 Tamtéž, s. 24.

136 Tamtéž, s. 25.

137 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 5, 6.

138 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 25.

chtějí patřit, je možné si jich vybrat i více, jelikož dle tohoto přístupu je identita mnohonásobným činitelem.[139]

Mezi další jeho přednosti patří úsilí o zapojení minority a majority do společného dialogu, na základě něhož se tak obě skupiny informují o sobě navzájem. Jiné pozitivum lze spatřovat v tom, že zmíněný přístup pracuje s konkrétními jevy, které jsou přítomné ve společnosti jako je diskriminace, xenofobie, rasismus, a navíc vysvětluje i jejich terminologické zakotvení a další skutečnosti s nimi související.[140]

Jaké lze najít rozdíly mezi oběma přístupy kromě těch, které vyplývají z výše uvedeného textu? Nejdůležitější lze spatřovat v tom, že transkulturní podoba vychází z individuálního a osobnostního pojetí výchovy, nikoli ze skupinového, na něž klade důraz prvně zmiňovaný přístup.[141]

Dále lze ještě podtrhnout, že v transkulturním přístupu je kladen důraz na osobnost individua a na jeho rozmanité zkušenosti, oproti tomu v kulturně-standardním se cílí na skupinu, která je složena (podle něj) z více méně stejných členů, jež disponují podobnými zkušenostmi, a tak je lze dle tohoto přístupu zobecnit. V souvislosti se zmíněným je důležité si uvědomit, že i v rámci jediné skupiny existují rozličné zkušenosti, prožitky, pocity, touhy jejích členů.[142]

Lze shrnout, že zásadní rozdíl mezi oběma přístupy spočívá hlavně v tom, kdo má být dle nich předmětem multikulturní výchovy, ať jedinec se svými mnohačetnými identifikacemi v případě transkulturního přístupu, nebo v druhém případě skupina nejčastěji vymezována pomocí etnické kategorie.[143]

Multikulturní výchova v ČR je především založená na kulturně-standardním a generalizujícím skupinovém přístupu, což lze považovat dle

139 Tamtéž, s. 26, 27.

140 Tamtéž, s. 28.

141 Tamtéž, s. 13.

142 Tamtéž, s. 13-28.

143 Tamtéž, s. 31.

kritického multikulturalismu za nevhodné řešení. Příklon ke zmíněnému přístupu se v ČR projevil v 90. letech jak ve výběru literatury, tak i v programech odborných konferencí multikulturní výchovy, v neposlední řadě i v rámci terminologie uváděné v RVP a v souvislosti s tím i v ŠVP.[144]

3. 3 Multikulturní výchova v rodině a ve škole

Četné publikace a dokumenty pojednávající o zmíněném tématu skloňují nejvíce slova jako *tolerance, respekt, porozumění, vzájemnost, soužití, otevřená komunikace, seznamování se s cizími kulturami* atd. Nejsou to však jen prázdná slova bez obsahu? Kdo má možnost, právo a vlastně i povinnost tato slova naplnit určitým významem? Dle mého názoru mají být těmi zmiňovanými činiteli primárně rodina, následně i učitelé, jelikož ovlivňují či dotváří představu o světě u dospívajícího.

Rodina by měla připravovat své děti prostřednictvím socializace na život v multikulturní společnosti. Měla by navozovat v domácím prostředí klima tolerantní k různým odlišnostem ve společnosti, jakým způsobem tak učiní, je již pouze v její kompetenci. Učitelé mají pro zmíněný cíl k dispozici nejrůznější podpůrné nástroje a prostředky, jedním z nich je i výuka multikulturní výchovy na školách.[145]

Škola je tak jedním z dalších důležitých faktorů spolupůsobícím na realizaci multikulturní výchovy. Odráží totiž obecně definované vzorce diskriminačního chování ve společnosti, z tohoto důvodu by měla být škola tou institucí, která bude napomáhat v rozkrývání těchto předsudků a bude následně i sloužit k jejich vymýcení prostřednictvím přehodnocení diskriminačních pohledů.[146]

144Tamtéž, s. 12, 13.

145 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 54.

146 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 114-129.

Školy, učitelé a tvůrci učebnic rozhodují o tom, jaké vědomosti budou předávány žákům, a co jim tedy bude prezentováno jako „pravdivé“. Se zmíněným je spojeno riziko spočívající v tom, že o uvedené „pravdě“ rozhodují jedinci, kteří pak utváří další a další jedince, a tak se děje pořád dokola.[147]

Dle Moree by v ideálním případě měli být součástí školy zaměstnanci a učitelé z různých kulturních prostředí, knihovna by měla být vybavena literaturou dotýkající se daného tématu, navíc by se škola měla velkou měrou věnovat i výuce cizích jazyků, aby bylo navozeno vhodné multikulturní klima.[148]

Co je vlastně úkolem učitele při realizaci multikulturní výchovy? Je jím objasnění stereotypů a předsudků a vysvětlení toho, jakým způsobem vznikají, a jak jsou nebezpečné.[149] Je potřeba, aby měl učitel především jasno v zásadních pojmech (*etnikum, „rasa“, kultura*...), a také v tom, z jakých zdrojů může čerpat pomoc a informace k multikulturní výchově, pokud si sám není v něčem jist.[150] Pedagogové potřebují nástroje a dovednosti, aby mohli učit multikulturnímu kurikulu, a aby se dokázali orientovat v kulturně diverzifikovaném prostředí školy, tříd a kabinetů.[151]

Učitel se nachází před velice obtížnou situací, když stojí před rozhodnutím, jakým způsobem bude svým žákům předávat multikulturní vědění. Lze nahlédnout tři možné scénáře jeho chování v edukační činnosti. Za prvé může slepě a nekritickým způsobem vykládat multikulturní výchovu dle návodu v kurikulárních dokumentech, čímž však bude tato výchova ochuzena o učitelovy osobnostní postoje. Za druhé může učitel kritickým způsobem analyzovat multikulturní situaci podle svého mínění.[152] Je důležité říci, že to, co je

147 Tamtéž.

148 MOREE, D. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jak-pomoci-ucitelum-ucit-multikulturne/>.

149 ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 9.

150 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 28.

151 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 24.

152 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 250, 251.

představováno jako ideální typ (v případě multikulturní výchovy je jím oficiální pojetí oboru v kurikulu) mnohdy nekoresponduje s názory a postoji obsaženými v učitelově mysli, následně tak vzniká rozpor.[153] Konečně za třetí lze spojit oba předchozí přístupy a sjednotit je v jediný, ve kterém jsou žáci prostřednictvím učitelova výkladu seznámeni s oběma stanovisky, poté si sami mohou vybrat jimi preferované mínění jak na základě učitelova výkladu, tak i na základě společné diskuze. Dle Průchova názoru lze považovat za nejlepší třetí možný scénář, jakým způsobem by měl učitel žáky vyučovat.[154]

Učitel, který se neztotožňuje s názory a přesvědčeními, které má prezentovat multikulturní výchova, by měl mít dle Moree možnost neúčastnit se její výuky, i když má být povinnou součástí vzdělávání. Dle autorky se lze například domluvit s kolegy, že se bude uvedený učitel věnovat jinému průřezovému tématu. Tohle rozhodnutí je nejlepším řešením jak pro dané učitele, tak i jejich žáky, aby nebyli zbytečně zatěžováni negativními postoji svého mentora.[155] Je důležité zmínit, že kurikulum nemůže zdůraznit ani vyloučit jinakost ze svých plánů, tím, kdo má tu moc, je učitel.[156]

Kritický multikulturalismus odmítá konvenční vzdělávání, ve kterém funguje učitel jen jako pasivní distributor informací, podporující mechanický přístup k čtení, psaní, počítání, navíc předávající základní znalosti a dovednosti prostřednictvím memorování sumy určitých vybraných informací, jejichž zapamatování je pak ověřeno testovou formou.[157]

Efektivita multikulturní výchovy závisí právě na učitelově osobnosti a jeho názorech, neméně důležité jsou také vztahy mezi učitelem a žákem a žáky

153 KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In KNÁPEK, P. ed. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*, s. 25.

154 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 250, 251.

155 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 90.

156 LEISTYNA, P. *Defining a Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*, s. 25, 26.

157 Tamtéž, s. 13, 14.

navzájem.[158] Dle DomNwachukwu existují dva typy učitelů, kteří se rozdílným způsobem staví k žákům, jež pocházejí z odlišného kulturního prostředí. Lze jmenovat učitele ,,asimilátora", který se snaží o nivelizaci všech rozdílů ve třídě a učitele v roli ,,pana domácího", jenž se staví do role pomocníka takového studenta na cestě v jeho studiu a v jeho následném uplatnění ve společnosti.[159]

Preissová uvádí jiné dva typy učitelů na základě výše zmíněného hlediska. Jeden učitel může oceňovat lidskou variabilitu, druhý zase může vnímat diverzitu svých žáků jako nedostatek.[160]

Téměř na závěr této kapitoly lze uvést tři skutečnosti, které mají dle Moree zásadní vliv na výuku multikulturní výchovy ze strany učitelů, a sice vztah k moci, dále to, zda mají nějakou multikulturní zkušenost, za třetí, zda se již orientují ve vzdělávacím systému.[161]

Je nutné, aby se o multikulturní výchově učili budoucí učitelé na českých vysokých školách, jelikož pak mohou i oni učit o tomtéž své žáky. Učitel by měl být jak v roli objektu, tak i subjektu, je učen a sám i učí.[162]

Budoucí učitelé si mají dle Průchy osvojit teoretické znalosti z věd, které se zaobírají multikulturní tématikou. V souvislosti s řečeným musí porozumět pojmům, které se pojí s uvedenou problematikou. Některé důležité pojmy jsou zmíněny v kapitole s názvem *Základní pojmy užívané v multikulturní výchově.* Dále nesmí opomenout ani druhou důležitou složku vyučovacího procesu, jíž je disponování didaktickými dovednostmi vhodnými pro realizaci multikulturní

158 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 31.

159 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 113.

160 Tamtéž.

161 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 57.

162 HLADÍK, J. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*, s. 8, 9.

výchovy. Tuto celkovou vybavenost učitele lze shrnout pod pojem *interkulturní kompetence*.[163]

3. 4 Předmět multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je dosud neukotveným tématem v českých školách. Lze se ptát po tom, zda je jako námět výuky v České republice vůbec přítomný? Na zmíněnou otázku je nabízena odpověď v praktické části práce, kde na ní reagují přímí aktéři multikulturní výchovy ve školách, jimiž jsou učitelé a žáci. V této fázi práce lze předpokládat, že je u nás toto téma aktuální a žádané, aby bylo relevantní se mu vůbec věnovat. Z výzkumu poté vyplyne, zda byl uvedený předpoklad mylný či nikoli.[164]

Jaký je charakter vzdělávacího obsahu multikulturní výchovy? Její učivo lze koncipovat buď jako výčet informací o „těch druhých“, jež jsou neustále porovnáváni s „dominantní“ kulturou, nebo se jedná o výuku zaměřenou na sledování procesů setkávání různých kultur a jejich proměn v čase, dále se lze ve vyučovacích hodinách soustředit na rozvoj interkulturních dovedností žáků a na zvládání řešení obtížných situací souvisejících s analyzovanou problematikou[165] či na jevy, procesy a děje, k nimž dochází v pluralistické společnosti. Jako konkrétní případy předešlého tvrzení lze jmenovat *integraci, asimilaci, izolaci, identifikaci, xenofobii, rasismus, šovinismus, stereotypizaci*.[166]

Předmět multikulturní výchova se v ČR největší měrou soustředí právě na uvedený popis „izolovaných“ kultur, tedy na určitý jejich stav, a na druhou stranu se upozaďuje studium procesu střetávání kultur, což je pro praktický život žáků

163 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 101, 102.

164 KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 35.

165 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 5.

166 KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 41.

mnohem důležitější. Na uvedené strategie výuky lze nahlížet i jako na předávání znalostí v prvním případě, v druhém zas jako na cvičení dovedností žáků.[167]

Dále je nezbytné zdůraznit, že námětem multikulturní výchovy nemají být jen etnické, ale i sociální skupiny jako jsou ženy, hendikepovaní, socioekonomické skupiny, mladí, staří.[168] Jak etnické, tak i sociální skupiny, jež jsou minoritními ve společnosti, jsou často vymezovány vůči určité převládající majoritní skupině a zároveň dochází i k jejich podhodnocování, což se mimo jiné snaží napravit i multikulturní výchova.

Jirásková vnímá nebezpečí v rámci realizace multikulturní výchovy v tom, že bude redukována na multietnicitu. Poté by během její výuky docházelo k zachovávání stereotypů o odlišnosti lidí lišících se větší či menší měrou od majority. Potíž by spočívala dle ní i v tom, že by se její předmět zájmu zúžil na otázku, jaká je „romská“ či „islámská“ kultura a stalo by se, že by se stereotypy jen přiživovaly. Podle uvedené autorky by se měla výuka této výchovy vyznačovat především rozvojem vztahů k odlišnému, to znamená, že by si žáci po jejím absolvování měli uvědomit a uznat hodnotu člověka v jeho přirozenosti, a vztahovat se k člověku, byť i trochu odlišnému, jako k sobě rovnému, od něhož se mohou ledacos naučit.[169]

Dle Průchy by měla výuka multikulturní výchovy probíhat v logické následnosti od předávání znalostí o multikulturních jevech k morálnímu apelu na postoje žáků, což by vedlo k respektování odlišných kultur, etnik či národů, a pak také dle jeho názoru k jejich společné mírové koexistenci.[170]

Edukace tohoto předmětu by měla být vedena na bázi tří různých přístupů, a sice intrakulturního, multikulturního a interkulturního. Za těmito pojmy se neskrývá nic jiného než myšlenka toho, že by měl každý jedinec ctít svou vlastní

167 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 5.

168 KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 42.

169 JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova - předsudky a stereotypy*, s. 8.

170 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 16, 17.

kulturu, dále, že by měl akceptovat mnohost a mnohotvárnost takových kultur, a konečně, že by měl být tolerantní k odlišnostem mezi lidmi.[171]

3. 4. 1 Základní pojmy užívané v multikulturní výchově

Základní pojmy multikulturní výchovy lze pro názornou představu shrnout do čtyřech oblastí. Do první lze zařadit pojmy *etnikum, etnicita, etnické vědomí*. Další skupina by mohla zahrnovat pojmy jako je *národ, národnost, národnostní menšina*. Třetí by se mohla věnovat *kultuře, kulturním vzorcům, kulturní pluralitě*. A poslední zde vymezená skupina by se mohla soustředit na objasnění *„rasy", rasismu, diskriminace, tolerance*.[172]

Dle Průchy je *etnicita* ústředním pojmem zmiňované výchovy. Etnicita je dle něj „souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho *etnickou* identitu."[173] Samozřejmě existují nejrůznější definice zmiňovaného pojmu, s některými se lze více ztotožnit, s některými již méně. Jako příklad postačí tato definice.

Pro účely práce není nutné zmiňovat definice všech výše uvedených pojmů, jelikož oprávněnost obsahu jejich významu je mnohdy diskutabilní. Navíc mezi cíle práce nebylo stanoveno definování pojmů souvisejících s multikulturní výchovou, ale její představení jako průřezového tématu.

3. 5 Cíle multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je založena dle Saliliho a Hoosaina na různých předpokladech. Za prvé, tím nejdůležitějším předpokladem je pozitivní hodnocení kulturní diverzity, s čímž souvisí i podání dostupných informací o

171 PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*, s. 54, 55.

172 BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*, s. 34, 35.

173 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 29.

různých kulturách. Druhým předpokladem je to, že multikulturní vzdělávání je pro všechny studenty, nejenom pro ty, kteří patří k určité minoritě. Majoritní skupiny mohou také těžit z učení se a porozumění kulturním rozdílům. Poslední předpoklad spočívá v realizaci interkulturního setkávání, jelikož učitelé i žáci pocházejí z různého kulturního prostředí, mají různé hodnoty, tradice, předsudky, jež hrají důležitou roli ve vyučovacím procesu.[174]

Cíle multikulturní výchovy jsou stanoveny v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice,* v tzv. *Bílé knize* (2001), což je nejdůležitější dokument české edukační praxe. Nejprve je nutné si vymezit, co lze pojímat za cíle vzdělávání v obecném rámci. Cíle je možné odvodit jak z individuálních potřeb, tak i z potřeb společnosti. Vzdělávání zahrnuje jednak rozvíjení rozumových schopností u jedince, jednak i získávání sociálních a jiných dovedností či osvojení si duchovních, estetických a morálních hodnot.[175]

Z výše řečeného vyplývá, že by měly být v průběhu výuky naplňovány tři rámcové cíle, a sice předávání znalostí, dovedností a společenských hodnot, jež by měly být vztaženy ke každému školnímu předmětu či průřezovému tématu, a proto i k *multikulturní výchově.*[176]

Deklarovaným cílem ve školské reformě má být rovnoměrné rozložení kognitivních, afektivních a behaviorálních cílů, což se však v RVP ani v praxi neprojevuje. Fakticky dochází k upřednostňování prvně zmiňovaných cílů, které souvisí s poznávací složkou osobnosti.[177]

Cíle by měly být formulovány pozitivním směrem, nikoli negativně jak je tomu v RVP, kde stojí, že by multikulturní výchova měla směřovat k odstranění předsudků a stereotypů. Problém je v tom, že negativních cílů se dosahuje

174 RACE, R. *Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies*, s. 25.

175 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*, s. 14.

176 KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 35.

177 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 40.

obtížněji než pozitivních. Měly by být formulovány v podobě dosažení nějaké dovednosti či určité změny.[178]

Cíl by měl být reálný a mělo by být ověřitelné, zda byl v hodinách naplněn, a proto je nezbytné, aby byly cíle vyjádřeny konkrétně v úrovni kognitivní, afektivní i behaviorální, a v neposlední řadě by měla být patrná souvislost mezi nimi a osobními zkušenostmi pedagoga. Lze tedy shrnout, že mají být rovnoměrně rozložené napříč všemi svými třemi úrovněmi, pozitivně formulovány, reálné, ověřitelné, zda byly naplněny, konkrétní a měly by navazovat na zkušenosti učitele.[179]

Mezi hlavní cíle vzdělávací soustavy definované v *Bílé knize,* které souvisejí s multikulturní výchovou lze zařadit: *Rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti* a *výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.*[180]

Rozvoj lidské individuality souvisí s multikulturní výchovou v tom směru, že je nutné dbát na seberealizaci každého jedince, a tedy i na jeho následné uplatnění ve společnosti. Tato společnost by se měla vyznačovat svou demokratičností, jež je v souladu s cílem *podpora demokracie a občanské společnosti,* v němž je dbáno na respekt k právům a svobodám ostatních. Samozřejmě ve společnosti je nutná i *výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě.* Je nutné usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů k jakýmkoliv etnikům, kulturám či národům. Další nedílnou součástí multikulturní výchovy je cíl *zprostředkovat historicky vzniklé kultury společnosti,* pod čímž se skýtá úsilí o uchování a rozvoj svébytných identit. Jako poslední, avšak neméně důležitý cíl lze zde uvést *posilování soudržnosti společnosti*. Škola by měla sloužit jednak k vyrovnání sociálních i kulturních nerovností, i nerovností pramenících ve zdravotním stavu žáka, a jednak k nastolení rovného přístupu ke

178 Tamtéž, s. 94.

179 Tamtéž, s. 95.

180 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*, s. 14, 15.

vzdělávání. Žáci i učitelé by měli fungovat ve školním prostředí v souladu s uvedenými hodnotami.[181]

Dle Kocourka jsou konkrétními cíli multikulturní výchovy popis cizích kultur, a jejich vztažení k „dominantní“ kultuře a také informování o tom, co se děje při jejich setkávání, což bylo v podstatě uvedeno i v předešlé kapitole. Je nutné mít však na mysli, že toto je cílem multikulturní výchovy, jež je založena na pluralistických multikulturalismech, nikoli na jeho kritické variantě.[182]

Lze se ptát i po úloze, jež má splňovat *multikulturní výchova,* nikoli na znalostní, ale na dovednostní bázi. Měla by rozvíjet porozumění žákům jako sobě samým, také hodnotám své kultury, dále je jejím úkolem podpora integrace „odlišných“ při zachování jejich vlastní identity, pokud lze brát v potaz skupinovou příslušnost, u níž ale nelze setrvat.[183] Dle Tesaře „identita ‚nás' a těch ‚druhých' jsou spojené nádoby, ovšem s tím, že s posilováním identity může sílit i etnocentrický pohled na ‚druhé'.“[184]

V návaznosti na předešlý odstavec lze zdůraznit, že by mělo docházet i k posilování identity každého jedince zvlášť, aby se jednotlivci plně neidentifikovali s příslušností k určitému etniku, a tím ke společenské polarizaci dle určitého klíče.[185]

V neposlední řadě by měl tento předmět cílit k výchově k toleranci a proti rasismu, jak zní i název zde referované knihy. Cíle jsou to sice ušlechtilé, avšak o jejich efektech a vlivu na žáky ve školách jsou jen chabé informace.[186]

---

181 Tamtéž.

182 KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 36-42.

183 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 28.

184 TESAŘ, F. *Etnické konflikty*, s. 162.

185 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 102.

186 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 28.

Cíl multikulturní výchovy lze také spatřovat ve zvnitřnění hodnot a postojů, které zastává multikulturalismus do hodnotového žebříčku žáků a nikoli pouhé jejich abstraktní uznání hodnot, které nemá praktický společenský dopad.[187]

Je zřejmé, že formulace cílů multikulturní výchovy je poměrně jednoduchou záležitostí, obtížnější je proces jejich dosahování v rámci vyučovacího procesu. Překážky, které ve zmíněném procesu brání, jsou uvedeny v kapitole *Problémy spjaté s výukou multikulturní výchovy*.[188]

187 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 99, 100.

188 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 27, 28.

4 Multikulturní výchova v ČR

Nejprve je důležité si v krátkosti připomenout, jakými extrémy procházely české země co se týče diverzity v 19. a 20. století a posléze také to, jak je tomu dnes. Za Habsburské monarchie i po jejím rozpadu bylo na českém území přítomno mnoho menšin. Zhruba od 50. let 20. století nastal v této situaci obrat a diverzita obyvatel se vlivem komunistického režimu začala snižovat. Proces zdánlivé homogenizace byl dokonán vznikem samostatné České republiky.[189]

Po roce 1989 jsme se jako země začali otevírat světu, ale změny se ve vzdělávacím systému odehrávaly postupně, a tak se dělo i v multikulturní výchově, která se u nás začala rozvíjet v 90. letech. Mezi léty 1998-2004 se postupně stávala multikulturní výchova předmětem zájmů organizací občanské společnosti, v této době se o ní také začíná hovořit jako o disciplíně, avšak její výuka není žádným způsobem vynucována ze strany státu. Situace se mění počínaje rokem 2004, kdy dochází ke školské reformě a postupně k vytvoření průřezových témat pro konkrétní stupně škol.[190]

Multikulturní výchova byla zpočátku velkou měrou podporována dotačními programy, zejména ze strany Evropské unie. Tato výchova byla chápána jako nástroj, pomocí něhož se bude řešit soužití majority s minoritou (především romskou). To znamená, že se především soustřeďovala a do dnešní doby vlastně i soustřeďuje na předávání informací o etnických menšinách v ČR, a opomíjí tak tolik důležitou osobnost každého jednotlivce, která je typická pro výuku této výchovy v zahraničí.[191]

V ČR byl zmíněný pedagogický termín poprvé užit v 90. letech 20. století, zhruba ve stejné době se pak začal rozvíjet i jako koncept na školách.[192] Zmíněný

189 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 38.

190 Tamtéž, s. 38, 39.

191 Tamtéž, s. 39.

192 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 25-27.

koncept samozřejmě vychází z vědeckého uchopení multikulturalismu. Jak bylo uváděno v kapitole s názvem *Názorové proudy multikulturalismu*, v zásadě existují její tři podoby, a sice liberální, komunitaristický a kritický multikulturalismus.

Dle Hirta aplikace multikulturalismu do sféry českého vzdělávání zůstala kritickým přístupem „novodobého" multikulturalismu nezasažena, což je dle něj chyba, jelikož je výuka multikulturní výchovy ovlivňována „staršími" verzemi této ideologie se všemi jejich nedostatky, jež byly nastíněny ve výše uvedené kapitole.[193]

Hirt tedy vnímá realizaci multikulturní výchovy na školách značně negativně. Dle něj „se jeví jako nástroj vytváření a pěstování etnických diferencí, přičemž jiné typy společenských či individuálních rozdílností se ocitají mimo její zřetel."[194] Dle jeho slov dochází tedy k tomu, že se v žácích posiluje vědomí vlastní etnické odlišnosti, a tak se tito žáci od sebe čím dál tím více oddalují, i když by cílem této výchovy mělo být naopak jejich přiblížení. Nemluvě o tom, že jsou často zcela opomíjeny sociální či individuální rozdílnosti, jak je uvedeno výše. Zmíněnými individuálními odlišnostmi založenými i na jiné než etnické bázi se zabývá interkulturní přístup k multikulturní výchově, jenž je rozvinut v kapitole *Pojem multikulturní výchova*.[195]

Jak již bylo popsáno v kapitole *Přístupy k multikulturní výchově*, v ČR se uplatňuje spíše kulturně-standardní přístup nežli transkulturní. Navíc nedochází v českém prostředí ani ke kritické reflexi obou přístupů, v podstatě ani ke kritice multikulturní výchovy a jejího praktikování ve školách, což je dosti zarážející fakt vzhledem k tomu, v jakém stavu se u nás nachází, a jak je její ústřední téma v dnešní době nutné analyzovat.[196]

193 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 10.

194 Tamtéž, s. 53.

195 Tamtéž.

196 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 41.

Lze si jmenovat pár příkladů přítomnosti jak kulturně-standardního, tak i transkulturního přístupu v projektech organizací občanské společnosti. Člověk v tísni, o. p. s. realizoval v roce 2001 projekt s názvem *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*, který inklinoval k prvně jmenovanému přístupu, avšak v roce 2008 publikoval příručku *Než začneme s MKV*, která se již dle Preissové Krejčí vyznačuje transkulturním přístupem. Příkladem vzorové aplikace multikulturní výchovy může sloužit projekt s názvem *Kdo jsem já ve své kultuře*, který se zakládá na povídání žáků z odlišného kulturního prostředí o tom, čím se vyznačuje jejich vlastní kultura a jaké cizí kulturní vlivy přebírají během socializace. Takový projekt pak podporuje objevování lidské diverzity ve třídě a následně i vykreslení individuálních znaků konkrétního žáka, a v důsledku tak podporuje individuální přístup k žákovi ze strany učitele.[197]

Stále však existuje v ČR více projektů, které se snaží jít cestou kulturně-standardní. Je možné si uvést např. *Interkulturní dílny* Multikulturního centra Praha či *Multi-kulti* Agentury humanitární a rozvojové pomoci Olomouckého kraje, o. p. s. Navzdory zmíněnému však nelze upřít organizacím občanské společnosti snahu, kterou vyvíjely v souvislosti se zařazováním multikulturní výchovy do společnosti i do škol.

V českém případě se zkrátka více přihlíží ke statickému a neměnnému stavu nežli k dynamice, vývoji a proměně jako v zahraniční perspektivě, což lze zpozorovat i na příkladu identity, která je malou měrou zmíněná v RVP a navíc ještě v její statické podobě, tudíž není prezentována jako entita, která je dynamická, ustavičně se vyvíjející a mnohočetná i u jednotlivce.[198]

Česká společnost není založena na rovnosti napříč etnickou příslušností, genderem, sexuální orientací, společenskou třídou nebo zdravotním stavem. Navíc média vyzdvihují především jen jediný typ nerovnosti z výše zmíněných, a sice etnickou nerovnost, která je však pouhým odrazem široce rozšířené

197 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 113.

198 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 41.

nespravedlnosti v různých dimenzích společnosti, což se projevuje i v rámci různých společenských problémů. Z výše zmíněných důvodů je proto třeba, aby byla zavedena multikulturní výchova ve své kritické podobě do českých škol.[199]

Multikulturní výchova je tedy edukační činností, jež má připravovat studenty na život v multikulturní společnosti. Nelze opomenout skutečnost, že se výuka multikulturní výchovy mění a realizuje v závislosti na podmínkách země, ve které je vyučována. V této kapitole byl uveden příklad České republiky, jelikož praktická část práce se věnuje výuce multikulturní výchovy v regionu Plzeňska.[200]

199 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 12.

200 MOREE, D. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jak-pomoci-ucitelum-ucit-multikulturne/>.

5 Multikulturní výchova ve vzdělávací praxi

Zatím bylo neustále psáno o tom, co by jak a proč mělo být, tedy o ideálním případě, avšak ve skutečnosti vzory pozbývají svého ideálního obsahu, a tak je nutné je naplnit reálnou podobou. Lze se ptát tedy po tom, jak je ve skutečnosti realizována multikulturní výchova na školách. Nebo jiným způsobem, jak jsou tedy prostřednictvím *rámcových vzdělávacích programů* naplňovány *školní vzdělávací programy*. Na položené otázky lze najít odpověď v následujících dvou kapitolách se stejnojmennými názvy.

5. 1 Rámcové vzdělávací programy

Na začátku 21. století došlo v českém vzdělávacím systému k zásadní změně, jež spočívala v podobě vzniku nových kurikulárních dokumentů na státní úrovni (*Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy*). Školní úroveň je zas spjata se *Školními vzdělávacími programy* (dále ŠVP) Tyto dokumenty dosáhly statusu společensky a odborně závazných školských dokumentů schválených Ministerstvem školství a tělovýchovy České republiky.[201]

Zmíněné dokumenty jsou v souladu s novými principy kurikulární politiky, jež je formulována v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (v tzv. *Bílé knize*) a také v zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.[202]

Nejprve je důležité zmínit, na jakých principech jsou vystavěny RVP. Tyto dokumenty zdůrazňují důležitost klíčových kompetencí, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a také kladou důraz na realizaci a uplatnění nabytých

201 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 5.

202 Tamtéž.

vědomostí a dovedností v životě. Představují výstupy, kterých by měl dosáhnout každý žák po absolvování určitého stupně vzdělání.[203]

RVP lze vnímat jako jakýsi rám obrazu, do něhož lze zasadit všechny zkušenosti, postoje a hodnoty, prostřednictvím nichž má být utvářen žák ve škole.[204]

Jinak řečeno *rámcové vzdělávací programy* specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední) a obory (pro předškolní, základní, gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou, střední odborné a ostatní)[205] vzdělávání, a také vymezují rámec pro návrh *školních vzdělávacích programů*, z čehož vyplývá, že posledně jmenované programy jsou na nižší úrovni školského systému.[206]

Doposud zde bylo referováno obecně o RVP, nyní je však nutné analyzovat RVP G, což je *rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, který je určen pro tvorbu ŠVP jak na čtyřletých, tak i na vyšších stupních víceletých všeobecně zaměřených škol. Přímo v dokumentu je uvedeno, že je možno jej po určité době inovovat v závislosti na měnících se potřebách společnosti, zkušenostech učitelů s ŠVP i v souvislosti se změnou potřeb a zájmů žáků.[207]

Jak bylo výše u RVP obecně řečeno, stanovuje úroveň, kterou by měli dosáhnout absolventi této střední školy po jejím absolvování, dále specifikuje klíčové kompetence, jež by měli žáci získat. Je nutné zmínit i to, že určuje vzdělávací obsah, jenž v sobě zahrnuje jak učivo, tak i očekávané výstupy. Dále klade důraz na průřezová témata, jež budou předmětem následující kapitoly. Upozorňuje na různorodou volbu realizace vzdělávacího obsahu, postupů, metod a organizačních forem, které jsou vybrány na základě individuálních potřeb žáků.

203 Tamtéž, s. 6.

204 SZTABLOVÁ, D. Sapienter cogitare, honeste operari, loqui, argute. In ČAPEK, R. et al. *Od Rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita...*, s. 58, 59.

205 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 5.

206 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*, s. 38.

207 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 6.

Samozřejmě podporuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané.[208]

Jaké jsou cíle vzdělávání na gymnáziu stanovené v RVP G? Gymnázium má připravovat žáky k celoživotnímu učení, předpokládá se, že jeho studenti budou pokračovat dále ve svém studiu na vysokých či na vyšších odborných školách. Má jim pomoci nejen v učení, ale hlavně v uplatnění v budoucí práci, v občanském a osobním životě. Nelze opomenout důležitou složku vzdělávání na gymnáziu, jíž je zisk určité sumy znalostí, kterou právě popisuje RVP G. V neposlední řadě má vybavit žáky klíčovými kompetencemi.[209]

Co si lze pod klíčovými kompetencemi představit a jak se nazývají? Jsou to určité důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty získané po absolvování studia na gymnáziu, jež jsou potřebné k dalšímu uplatnění žáka v pracovním i osobním životě. Míra dosahování těchto kompetencí je individuální záležitostí každého žáka, avšak měl by jich dosáhnout každý z nich, i když třeba v různé míře, záleží na osobních dispozicích žáka, což by měli zohlednit i učitelé při revizi jeho pokroku. Je důležité zmínit, že by měly být samozřejmě rozvíjeny u žáka i po absolvování jeho studia. V RVP G jsou vymezeny samostatně, avšak ve výuce se přirozeně prolínají. Jsou jimi *kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská kompetence* a na závěr *kompetence k podnikavosti.* Multikulturní výchova rozvíjí především *sociální, personální a občanské kompetence*, k nimž v podstatě směřuje organizace výuky všech vzdělávacích oblastí.[210] Dále je v dokumentu popisováno, jakou konkrétní činnost si lze pod určitou kompetencí představit, což však není pro záměr této práce stěžejní tématem.[211]

208 Tamtéž.

209 Tamtéž, s. 8.

210 BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

211 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 8-11.

Vzdělávací obsah na gymnáziích je členěn do osmi vzdělávacích oblastí. Každá oblast zahrnuje dále vzdělávací obor či obsahově blízké obory. Vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Takto definován je závazný pro všechny žáky. Vzdělávací obsah oborů je členěn do tematických okruhů, celků, popř. témat.[212]

V RVP G jsou uvedeny tyto vzdělávací oblasti: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Informatika a informační a komunikační technologie.* Každá tato oblast obsahuje svou vlastní charakteristiku, cíle a vzdělávací obsah. Konkrétní kompetence uvedené v předešlém odstavci jsou v určitých vzdělávacích oblastech uplatňovány více některé méně. Mnou studované obory spadají do vzdělávacích oblastí *Člověk a příroda* (obor *Geografie*) a *Člověk a společnost* (obory *Geografie, Občanský a společenskovědní základ*).[213]

5. 1. 1 Multikulturní výchova jako průřezové téma

Důležitou a nezbytnou součástí vzdělávání na gymnáziu jsou tematické okruhy, jež se věnují aktuálním problémům, které tíží svět a lidi v něm. V RVP G jsou prezentována jako průřezová témata.

První otázka by měla směřovat na to, co je průřezové téma. Jak bylo výše řečeno, je to téma, které je současnou společností vnímáno za aktuální. K čemu vlastně obecně slouží? Má procházet napříč celým vzděláním žáka a slouží k jeho seznamování se s různými tématy prostřednictvím odlišných cest a navíc opakovaně, což vede k osvojení si nejrozmanitějších dovedností a postojů. Za nevhodné se proto jeví zařazení konkrétního průřezového tématu např. do jediného předmětu či ročníku. Žák by si měl po absolvování studia uvědomit,

212 Tamtéž, s. 11, 12.

213 Tamtéž.

jakým způsobem je učivo předmětů provázané, a že je možno problémy řešit komplexně na základě informací poskytnutými absolvovanými předměty.[214]

Lze říci, že všechna průřezová témata mají mnoho společného, a tak může docházet k tomu, že se mohou v konkrétní hodině naplňovat cíle více těchto témat najednou.[215] S průřezovými tématy se lze setkat již na úrovni základního vzdělávání, a navazuje se na ně i na sekundárním stupni. Jsou tedy povinnou součástí učiva.[216]

Každé průřezové téma obsahuje svou charakteristiku, dále je vyjádřen jeho vztah k dalším vzdělávacím oblastem a v neposlední řadě jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka v celé řadě rovin jak znalostní, tak i postojové, dovednostní a hodnotové.[217]

Všechna průřezová témata jsou rozpracována do tematických okruhů, jejichž zařazení do ŠVP je povinné a závazné, avšak zůstává na konkrétní škole, jakým způsobem je bude realizovat. Tematické okruhy jsou naplňovány prostřednictvím různých témat, které jsou již plně v kompetenci dané školy, která vytváří ŠVP.[218]

Multikulturní výchova má mezioborový charakter, a proto je na školách považována za průřezové téma, stejně jako další taková témata, jimiž jsou *Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova* a *Mediální výchova.* V dalším textu se vzhledem k námětu práce pozastavím u prvně zmiňovaného, tedy u *Multikulturní výchovy.*

214 DOLEŽALOVÁ, O. et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*, s. 70, 71.

215 BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

216 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 65.

217 Tamtéž.

218 Tamtéž.

Zde analyzované průřezové téma se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, některými více, některými naopak méně. Dle názoru Preissové Krejčí lze zařadit multikulturní výchovu téměř do všech předmětů na středních školách. Zrušení učebních osnov umožňuje učitelům naplnit svou výuku rozličným multikulturním obsahem dle svého uvážení, samozřejmě s přihlédnutím k ŠVP. Avšak zrušení určitého diktátu ze strany školy lze brát v závislosti na multikulturní výchově i negativně, jelikož hrozí, že nebude realizována ani v takové míře jako za existence osnov.[219]

Dle Buryánka má pro zařazení prvků multikulturní výchovy do výuky největší potenciál vzdělávací oblast *Člověk a společnost* s obory *Občanský a společenskovědní základ* a *Dějepis*. Má studovaná aprobace pak spadá do prvně jmenovaného oboru, a také do *Geografie,* jelikož studuji *základy společenských věd* a *geografii.*[220] Dle Švingalové panuje také úzká míra souvislosti mezi *multikulturní výchovou, geografií, českým* a *cizím jazykem.*[221] V RVP G je pak viděna spojitost mezi multikulturní výchovou a vzdělávacími obory *Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis* a *Geografie.*[222] V praktické části práce je pak rozebíráno i zmíněné téma realizace průřezového tématu v rámci různých předmětů.

Dále je třeba upozornit na skutečnost, že i přes existenci RVP a následně i ŠVP, ve kterých je definována multikulturní výchova jako průřezové téma, se stává, že někteří učitelé ji ve svých hodinách nerealizují prakticky vůbec, jiní ji naopak zahrnují systematicky do své výuky. Dále je možné, že učitelé ji sice

219 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Vzdělávací politika, vzdělávací strategie a školská reforma. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 103.

220 BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

221 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 90-98.

222 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 73.

zařazují, avšak její obsah je zcela libovolný, a může se stát, že i zkreslený různými předsudky a stereotypy.[223]

Jakým způsobem je v RVP G charakterizována multikulturní výchova? Má prý v dnešní společnosti zásadní význam pro mladé lidi, kteří se čím dál tím více setkávají s příslušníky jiných národností, etnik, „ras“ a náboženství, s lidmi vyznávající různý životní styl a odlišné hodnoty.[224]

Jaký je účel konkrétního průřezového tématu *multikulturní výchova*? Poskytuje žákům informace o různých kulturách, jejich tradicích a hodnotách. V souvislosti s řečeným si pak žáci lépe uvědomí i hodnoty a tradice své vlastní kultury. Úspěšnost multikulturní výchovy se odvíjí od jejího působení v rámci celé školy, ať se to týká konkrétních vyučovacích hodin, utváření mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli, žáky a učiteli, žáky navzájem, učiteli a rodinou, důležité je také příznivé klima celé třídy a osobnost vyučujícího, což bylo uvedeno i v kapitole *Multikulturní výchova v rodině a ve škole*.[225] Objevuje se provázanost průřezových témat s obecnými cíli vzdělávání a výchovy definovanými v *Národním programu rozvoje vzdělávání,* viz kapitola s názvem *Cíle multikulturní výchovy*.[226]

Na začátku této části bylo zmíněno, že jsou průřezová témata členěna do tematických okruhů, jejichž plnění je pro školu závazné, i když forma realizace je plně v kompetenci dané školy. Jaké jsou tematické okruhy průřezového tématu *Multikulturní výchova*? Lze jmenovat: *Základní problémy sociokulturních rozdílů, Psychosociální aspekty interkulturality* a *Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí*.[227]

223 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Vzdělávací politika, vzdělávací strategie a školská reforma. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 103.

224 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 73.

225 Tamtéž.

226 KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In KNÁPEK, P. ed. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*, s. 21.

227 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 74, 75.

Na jaké otázky lze najít odpověď v rámci výše zmíněných okruhů? V prvně jmenovaném okruhu např. na to, jak se projevuje sociokulturní rozrůzněnost v ČR; V čem lze spatřovat rozdíly mezi asimilací, integrací a inkluzí? Jaké jsou možné modely soužití různých skupin? Jaká je situace v ČR týkající se migrace v porovnání s ostatními zeměmi? Co způsobuje nesnášenlivost ve společnosti, a jakými prostředky jí lze předcházet? Jak se lidé v ČR staví k imigraci a k imigrantům?[228]

V okruhu s názvem *Psychosociální aspekty interkulturality* se řeší odlišné otázky související s tím, jakým způsobem psychicky působí na žáky určité multikulturní jevy. Příkladem mohou být otázky typu: Jak ovlivňují předsudky a stereotypy vztah mezi členy majority a minority? Jakým způsobem reaguji na osoby, které jinak myslí, cítí a jednají? Jak je možné docílit změny v porozumění mezi lidmi rozdílného kulturního původu, náboženství, životního stylu?[229]

V posledně zmiňovaném okruhu se nabízejí otázky spadající do oblasti jazyků a mezinárodních organizací. Lze uvést příklady: Které instituce mi mohou pomoci při řešení problematiky týkající se multikulturality? Jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických a diskriminujících nánosů? Jak hovořit o odlišných lidech, aniž bych je určitým způsobem znevažoval/a?[230]

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka lze spatřovat ve dvojí rovině jednak v oblasti postojů a hodnot, a jednak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Není nutné zde vypisovat všechny konkrétní přínosy definované v RVP G, avšak pro dokreslení je nezbytné zmínit alespoň ty nejdůležitější.[231]

V oblasti postojů a hodnot je lze spatřovat v: pochopení toho, že všichni lidé jsou odlišné osoby s individuálními zvláštnostmi; dále v respektování jiných etnik a považování jich za rovnocenné, i když mají odlišný původ; v uvědomění

228 Tamtéž, s. 74.

229 Tamtéž, s. 75.

230 Tamtéž.

231 Tamtéž, s. 73.

si své vlastní kulturní identity; důležitosti integrace jedince či skupiny do celku; v uplatňování základních pravidel slušného chování a morálních norem; v aktivním bránění projevům bezpráví (intolerance, diskriminace, xenofobie, rasismus) vůči minoritám; ve vnímání multikulturalismy jako nástroje, pomocí něhož lze obohatit různá etnika.[232]

V rovině znalostí, dovedností a schopností spočívají v porozumění základním pojmům multikulturní terminologie, tak jak jsou uváděny v kapitole *Základní pojmy užívané v multikulturní výchově*. Lze pokračovat dalšími cíli spočívajícími v získání vědomostí, praktických dovedností a v přehledu o sociokulturním prostředí jiných oblastí světa; dále lze hovořit o nabytí představy o postavení různých menšin ve společnosti, o odhalení příčin rasismu či xenofobie v minulosti i současnosti a nakonec je vhodná i schopnost orientace v mezinárodních organizacích věnující se podpoře multikulturality.[233]

RVP G umožňuje jak realizaci samostatného předmětu *multikulturní výchovy* na školách, tak i jeho působnost v rámci jiných předmětů, v čemž lze spatřovat problém týkající se právě jejich společné časové dotace. Další prostor jí může být poskytnut ve výběrových seminářích, na různých besedách, v rámci nejrůznějších projektů či na kurzech s multikulturní tématikou nebo její realizací v rámci tzv. disponibilních hodin.[234] Disponibilní hodiny jsou určeny dle RVP G pro realizaci průřezových témat, pro zavedení nových vyučovacích předmětů, pro určování profilace škol nebo pro posílení časové dotace vzdělávacích oblastí. Samozřejmě lze formu realizace průřezového tématu nejrůznějším způsobem kombinovat. Z dotazníkového šetření v praktické části práce se lze dozvědět, jaký způsob realizace multikulturní výchovy převládá v plzeňském regionu.[235]

232 Tamtéž, s. 73, 74.

233 Tamtéž, s. 74.

234 BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP*. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

235 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 85.

Je nutné zmínit, že zavedení multikulturní výchovy do školního kurikula se nesetkalo s velkou oblibou ze strany učitelů, jelikož tato reforma byla v podstatě politickou záležitostí, a teprve když byla zavedena, tak se zpětně začali školit pedagogičtí pracovníci prostřednictvím různých kurzů, programů, přednášek a projektů.[236]

V multikulturní výchově, tak jak je zavedena do vzdělávacích programů, se uplatňuje a vyzdvihuje vnímání různých odlišností, v praxi se lze setkat se soustředěním pozornosti na romské etnikum. Dochází tak k vyčleňování specifické skupiny obyvatel a ke zdůrazňování toho, že vyžadují zvláštní opatření ze strany majority. Řešením uvedeného problému by mohlo být uplatňování principu individualizace, na místo vyzdvihování jejich skupinové odlišnosti.[237]

Lze tedy shrnout, že za sporné body pojetí multikulturní výchovy ve školním kurikulu lze považovat zejména příliš obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat (např. identita představuje v RVP marginální téma); za další kladení důrazu především na kognitivní cíle, méně již na kritické myšlení; téměř žádná návaznost na zahraniční debaty o tomtéž tématu (multikulturní výchova funguje jako návod, jak řešit lokální problémy bez přesahu do zahraničí); nedostatečné zohledňování globálních vazeb a přílišné prosazování skupinového přístupu na úkor osobnostního.[238]

236 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 12.

237 Tamtéž, s. 173.

238 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 38.

5. 1. 2 Metody a organizační formy užívané v multikulturní výchově

Ve všech vzdělávacích oblastech by měl být patrný multikulturní přístup, a měl by se projevit nejen v obsahu učiva, ale také v metodách výuky, v jejích organizačních formách a v klimatu celé třídy, potažmo školy (otevřenost, dialog, komunikace, spolupráce).[239]

Žáci, kteří se určitou měrou odlišují od většiny (např. jazykovou vybaveností, mírou abstraktního myšlení, rozdílnou schopností učit se) vyžadují speciální strategie ve vyučovacím procesu, které by jim ulehčily jak nabývání nových vědomostí, tak i dovedností. Těmi, kdo mají v kompetenci vyučovací strategie jsou samozřejmě učitelé, kteří mohou přispět k tomu, aby se z těchto žáků stali v budoucnu plnohodnotní občané.[240]

Jaké metody výuky jsou vhodné pro realizaci multikulturní výchovy? Na uvedenou otázku nelze najít odpověď v rámci RVP G, což je jedním z dalších nedostatků zmíněného dokumentu.[241] V multikulturní výchově by se měl klást důraz na *aktivizační metody*, které vytvářejí prostor pro žákovu vlastní myšlenkovou a praktickou činnost.[242] Maňák uvádí, že pro realizaci multikulturní výchovy jsou vhodné metody založené na spolupráci a komunikaci, lze jmenovat *diskuzi, výukové projekty, situační metody, inscenační metody* a různé *didaktické hry*. Nelze opomenout ani *výklad*, i když by měl být v této výchově spíše odsunut za metody *skupinové výuky*.[243] Lze dodat, že metody moderní pedagogiky

239 BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

240 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 112.

241 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu,* s. 39.

242 CICHÁ, M., PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Realizace multikulturní výchovy, zážitková pedagogika a aktivizační metody ve výuce. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 123.

243 MAŇÁK, J. Možnosti školy v multikulturní výchově. IN GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, s. 123, 124.

přispívají k rozvoji komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému osobnosti.[244]

Výklad by se měl využívat jen v omezené míře, jak se ostatně doporučuje i u jiných průřezových témat a dalších předmětů. *Diskuze* je pak vhodná k formulaci názorů, k rozvíjení dovednosti racionální argumentace i schopnosti naslouchat a v neposlední řadě k ujasnění určitých postojů. *Brainstorming* by měl sloužit ke shromáždění co největšího množství nápadů, nejprve bez jejich selekce, jež nastává až v další fázi procesu, kde se již myšlenky třídí. Tuto metodu je vhodné užít na začátku nového tématu, jako východisko pro výklad. Dále lze využít i *metodu kritické analýzy textu, problémovou metodu* či *zážitkovou pedagogiku* ve formě různých besed, čtení příběhů, simulačních her či dramatizace situací.[245]

Lze se ptát i po organizačních formách výuky. Mezi něž lze zařadit jako nejvhodnější pro realizaci multikulturní výchovy *skupinové* či *projektové vyučování*.[246]

5. 2 Školní vzdělávací programy

Na začátek lze uvést, že ŠVP je programem, který je jakýmsi zkonkretizováním, zpřesněním a zrealizováním obecnějšího RVP. V ČR je každý školský vzdělávací systém etnocentrický, a proto je i každá aplikace výuky *multikulturní výchovy* na školách velice specifická.[247]

Podle ŠVP je tedy uskutečňováno vzdělávání v konkrétní škole. Záleží pak na podmínkách dané školy, jakým směrem a za jakým cílem se bude ubírat,

244 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 98.

245 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 71-79.

246 Tamtéž, s. 76-80.

247 FRIŠTENSKÁ, H. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 29.

což jí tedy dává větší autonomii, a tím se i otevírá prostor pro větší flexibilitu a efektivitu vzdělávacího systému.[248]

Školní vzdělávací plán je dle RVP povinnou součástí školské dokumentace, která má být přístupná k nahlédnutí pro veřejnost. Jak bylo již výše řečeno, ŠVP určuje způsob, jakým je organizováno vzdělávání na konkrétní škole. Musí být zpracován v souladu s RVP pro příslušný stupeň vzdělání, v našem případě s RVP G, a také v souladu se školským zákonem.[249]

Kdo má na starosti sestavování a zpracování ŠVP? Zmíněná povinnost je v rukou ředitele školy, on je tou osobností, která zodpovídá za kvalitu a realizaci vzdělávacího programu své školy, i za to zda je v souladu s RVP. Na tvorbě ŠVP se však podílejí i učitelé, a tak nesou i spoluodpovědnost za jeho vypracování. Co všechno má vliv na tvorbu konkrétního ŠVP? Lze jmenovat záměr školy, zkušenosti učitelů, podmínky školy, potřeby žáků, požadavky rodičů či zákonných zástupců, požadavky zřizovatele a regionu. Následně, když je takto sestavený plán hotov, musí být schválen školskou radou. Česká školní inspekce je pak orgánem, který kontroluje, zda je plnění ŠVP dodržováno, a zda je ŠVP v souladu s RVP.[250]

RVP dále v bodech uvádí zásady pro vypracování ŠVP. Je schválen na celé období vzdělávání na gymnáziu. Tím, jakým způsobem je zpracován, tak prezentuje zaměření školy, a tím i profil budoucího absolventa. Také předvádí postavení školy v regionu a své sociokulturní klima uvnitř dané školy. Je postaven na autonomní činnosti učitelů, kteří si volí metody a organizační formy výuky, bez ohledu na určité příkazy shora. V neposlední řadě vytváří podmínky pro osvojování vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí.[251]

Do jaké míry jsou učitelé schopni obecně definované cíle naplnit konkrétním obsahem v ŠVP a následně je realizovat i ve výuce takovým

248 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*, s. 38.

249 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 85.

250 Tamtéž.

251 Tamtéž.

způsobem, aby byly naplněny jak očekávané výstupy, tak i klíčové kompetence žáka, což je zásadní otázka.[252]

Jaká má být struktura ŠVP pro gymnázia? Každé ŠVP musí obsahovat identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy.[253]

V ŠVP musí být uvedeno začlenění všech průřezových témat, způsob jejich realizace (projekt, v rámci konkrétního předmětu, jako samostatný předmět atd.), dále také to, v jakém ročníku se zmíněné učivo bude realizovat. Škola musí nabídnout svým žákům v průběhu studia všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat.[254] Avšak rozsah, hloubka a formy jejich realizace jsou v kompetenci dané školy.[255]

Košťálová se věnuje implementaci průřezového tématu *multikulturní výchovy* do ŠVP. V obecné rovině lze říci, že je nutné především znát cíle a klíčové kompetence formulované v RVP, a na základě uvedené znalosti je pak lze konkretizovat i v rámci ŠVP, což se samozřejmě týká i konkrétního průřezového tématu. Je důležité umět hledat přirozené příležitosti pro rozvoj interkulturních kompetencí v ŠVP a ve škole obecně, dále se věnovat nejenom obsahu učiva, ale i rozvoji klíčových kompetencí. Následně je potřebné umět zvolit efektivní metody hodnocení práce žáků, aby se zjistilo, jaký pokrok žáci ve výuce učinili.[256]

Pokud se chceme pokusit o naplánování konkrétních hodin multikulturní výchovy, je nejprve potřeba provést vstupní diagnostiku vědomostí, postojů a dovedností žáků, abychom zjistili jejich úroveň ve výše naznačených oblastech.

252 KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In KNÁPEK, P. ed. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*, s. 22.

253 BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 85-87.

254 DOLEŽALOVÁ, O. et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*, s. 71-74.

255 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 90-98.

256 KOŠŤÁLOVÁ, H. *Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html/>.

Realizace těchto šetření může probíhat různými způsoby v závislosti na tom, v jakém stupni studia se žáci nacházejí. Tato práce se orientuje na středoškolské vzdělávání, a tak lze uvést příklad vstupní diagnostiky formou postojového dotazníku. Dalšími způsoby zjištění vědomostí, dovedností a postojů mohou být různé krátké testy, diskuze, myšlenkové mapy, skupinové prezentace, brainstorming a rozhovory. Samozřejmě je mnohem obtížnější získat informace o postojích a dovednostech žáků, nežli o jejich znalostech. Po provedení vstupní diagnostiky již učitel ví, v jakém jsou žáci stavu, a ví i tedy, kde a jakým způsobem (různé metody a organizační formy) má začít s výukou. Umožňuje mu to také porovnat předpokládaný současný stav žáka s jeho budoucím cílovým stavem.[257]

257 BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*, s. 17.

II. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

6 Výzkumné šetření výuky multikulturní výchovy na gymnáziích

Na začátku každého výzkumu je nutné dle Hendla nejprve určit jeho téma a problém, který by bylo vhodné řešit v rámci daného námětu, posléze se vymezuje účel výzkumu a také se formulují výzkumné otázky nebo hypotézy.[258]

Výše uvedený postup výzkumného šetření lze aplikovat i na tuto práci. V závislosti na jednotlivých krocích lze říci, že tématem předloženého výzkumu je *Výuka multikulturní výchovy na gymnáziích v plzeňském regionu,* jak z pohledu učitelů, tak i žáků. Dále jsou předmětem výzkumu i postoje žáků k dané problematice, aby se docílilo propojení oblasti praktické realizace multikulturní výchovy na školách s oblastí postojů, které zastávají daní žáci po absolvování části školní výuky, jejíž součástí je právě i výuka multikulturní výchovy.

Co je účelem daného výzkumu? Je jím zjištění, zda a jakým způsobem je na gymnáziích v plzeňském kraji realizována multikulturní výchova, což navazuje na teoretickou část práce o multikulturní výchově, kde se hovoří o předmětu, cílech, metodách, které se pojí s výše uvedeným tématem, v neposlední řadě také o tom, prostřednictvím jakých činitelů (rodina, škola) je utvářeno žákovo povědomí o jinakosti. Poté jako vedlejší účel výzkumu lze jmenovat zjištění skutečnosti, zda jsou žáci v oblasti postojů tolerantní k odlišnostem či nikoliv, což se projeví na základě analýzy pocitů a myšlenek, které jsou vyvolávány u daných respondentů vlivem přítomnosti určité odlišnosti ve společnosti.

Pokud je výše uvedené určeno, je nezbytné řešit metodologický aparát, výběr výzkumného vzorku, následně je již možné sbírat a analyzovat data a opatřovat je komentáři, z nichž lze poté usuzovat na závěry výzkumu. Zmíněné body budou dále sloužit jako osnova pro zmapování výzkumné části.[259]

---

258 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 40.

259 Tamtéž, s. 40, 41.

6. 1 Metodologie výzkumu

Existují dva typy metod – kvantitativní a kvalitativní. Výzkumné týmy mnohem častěji využívají výhod kombinace obou předchozích typů, a vzniká tak jakási smíšená výzkumná strategie.[260]

Pro tuto práci bylo zvolena kvantitativní metoda, jelikož umožňuje relativně rychlý a snadný sběr informací, a i jejich následné vyhodnocení, dále poskytuje přesná numerická data a výsledek tak může být prezentován grafickou formou pomocí tabulek a grafů. V neposlední řadě lze zmínit výhodu, která pramení v relativní nezávislosti výsledků na výzkumníkovi.[261]

V rámci kvantitativního výzkumu byl tedy navržen dotazník, jenž patří mezi jednu z nejpoužívanějších pedagogických zjišťovacích technik.[262] Dotazník si jako základní výzkumné otázky stanovil: „Jaké faktory ovlivňují realizaci multikulturní výchovy na školách?“ a „Jaké postoje k „odlišnému“, „cizímu“ zaujímají žáci na gymnáziích v plzeňském regionu?“ Současně byly prostřednictvím dotazníku zjišťovány faktory, jež mají vliv na výuku multikulturní výchovy na gymnáziích, lze jmenovat např. studium multikulturní výchovy na VŠ jako příprava pro budoucí pedagogy, dále používání učebnic věnující se dané problematice, poté i například využívání nejrůznějších pedagogických metod v praxi učitelů, o čemž bylo hovořeno i v teoretické části práce.

V procesu sestavování dotazníku bylo přihlíženo k analyzované literatuře, k vypracované teorii týkající se multikulturní výchovy, jež je také předmětem části této práce a ke zkušenostem, jež byly nabyty během pedagogické praxe.

Dotazník byl koncipován ve strukturované podobě, aby bylo možné jej předložit většímu počtu jedinců ve stejném znění. Za účelem jeho snazšího

260 Tamtéž, s. 45.

261 Tamtéž, s. 48, 49.

262 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 104, 105.

vyhodnocení byly odpovědi navrženy tak, aby se daly jednodušeji kvantifikovat a graficky zpracovat v podobě grafů či užít v tabulkách.[263]

Dotazník pro učitele obsahuje celkem 21 otázek či tvrzení, z toho 9 uzavřených, 9 polouzavřených a 3 otevřené. Pro žáky bylo připraveno o jednu otázku méně, tedy 20 otázek či oznamovacích vět. Podobně jako u prvně zmíněného byly předloženy uzavřené (8), polouzavřené (8) i zcela otevřené (4) otázky. V příloze jsou připravené k nahlédnutí oba uvedené dotazníky.

Lze se vyjádřit i k otázkám a možným odpovědím, které byly buď typu *ano, ne*, resp. *nevím,* nebo byly poskytnuty na výběr konkrétní varianty k zaškrtnutí, obohacené i o položku *jiné (uveďte):*, což lze zařadit k polouzavřeným otázkám. V neposlední řadě bylo plně v kompetenci respondenta, aby reagoval na danou otázku svou vlastní originální výpovědí, a tak mu nebylo vnucováno žádné stanovisko. Hypoteticky řečeno, dotazník sestavený pouze z uzavřených otázek by byl sice snadnější na vyhodnocování, akorát by se v něm neprojevila žádnou měrou osobnost daného respondenta, jako v případě poskytnutí volné odpovědi. Je nutné také zmínit, že předložený dotazník se skládá i z tvrzení, jež mají formu oznamovací věty, a respondent má tedy za úkol zaujmout k dané situaci či stavu určité stanovisko, jež je vyjádřeno na škále od *zcela souhlasím*, přes *spíše souhlasím, spíše nesouhlasím* až k *zcela nesouhlasím*. Poté je tam ještě ponechána možnost výběru jiného stanoviska, a pak je pouze na dotazovaném, co vypíše pod dané tvrzení.

Lze se vyjádřit i k volbě otázek, která vycházela z první části práce, přesněji z kapitoly *Multikulturní výchova v teorii*, v níž byly zpracovány publikace, které hovoří v teoretické rovině o praktikování této výchovy na školách, avšak již v menším počtu děl se objevila výzkumná šetření zabývající se její realizací na gymnáziích. Zde předložený výzkum byl tedy uskutečněn, aby si čtenář této práce mohl sám dotvořit představu o výuce multikulturní výchovy, o níž bylo pro úplnost hovořeno jak dříve v teoretické, tak i právě nyní v praktické rovině právě na základě analýzy výzkumu.

263 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 48, 49.

Lze se ptát po tom, v čem lze spatřovat slabinu dotazníků. Velmi obtížná je formulace otázek i nabízených odpovědí, aby nedošlo např. k podsouvání určité odpovědi respondentovi. Dále v uzavřených otázkách se respondent nemusí ztotožnit s žádnou z nabízených variant, a tak jednoduše zaškrtne, co ho zrovna napadne. Když je naopak nabízena volná odpověď, tak z toho plyne nemožnost kvantifikace dat při jejich zpracování a možná nižší míra objektivity při jejich hodnocení. Je však možné dle nejčastějších odpovědí vytvořit jejich určitou kategorizaci. Respondent pak také může odhadnout záměry zadavatele a může tedy odpovídat, jak je dle jeho názoru od něj očekáváno. Také se lze setkat s velice nízkou mírou návratnosti dotazníků. V případě zde předkládaného výzkumu, byla návratnost dotazníku zhruba 40%. Dále je nutné si dávat pozor při konstrukci dotazníku na jeho délku, jelikož postupem času dochází k poklesu motivace respondenta a třeba i k jeho náhodnému vyplňování. Lze shrnout, že nejdůležitější je si ohlídat znění otázek a formulaci odpovědí a také délku dotazníku.[264]

Co je naopak výhodou dotazníků? Z jakého důvodu byla vlastně zvolena tato výzkumná technika v předložené práci? Dotazníkem lze oslovit velký počet respondentů, má stejné znění dnes i zítra, dále lze téměř všechna data plně kvantifikovat.[265]

6. 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Šetření proběhlo v průběhu dvou měsíců roku 2015 v plzeňském regionu. Vzorek škol vznikl náhodným výběrem v rámci uvedené oblasti. Anonymního dotazníkového šetření se zúčastnilo 24 učitelů a 185 žáků vyšších stupňů gymnázií zmíněného kraje. Na tomto místě se lze vyjádřit i k počtu respondentů, jež vyplnili dotazník. V případě kvantitativního šetření je samozřejmě nejlepší co největší počet respondentů, avšak návratnost dotazníků je různá. Lze se podívat

264 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 105-108.

265 Tamtéž, s. 104, 105.

např. do *Sborníku textů prezentovaných v rámci konference CIVICS 2007* a do publikace *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, ve kterých jsou představeny výzkumy, jež jsou založeny na odpovědích od 40 po 521 respondentů. Některé výzkumy dokonce ani jejich počty neuvádí, pouze je procentuálně vyčíslují, v čemž lze spatřovat problém. Je tedy možné zaznamenat velký numerický rozptyl co se týče počtu respondentů z realizovaných výzkumů.

Prezenčně byly dotazníky rozdány na Církevním gymnáziu v Plzni, na gymnáziu na Mikulášském náměstí v Plzni, na Gymnáziu Jaroslava Vrchlického v Klatovech a na gymnáziu v Plasech. Školy byly vybrány na základě vyjádřené ochoty zpracovat dotazníky s žáky. Samozřejmě bylo obesláno vícero učitelů z různých škol vymezené oblasti, avšak návratnost odpovědí byla zhruba 40%, v čemž lze obecně spatřovat problém dotazníkového šetření. Na základě vyhodnocení dotazníků těchto škol je patrné, že nebyly zaznamenány žádné významnější odchylky v odpovědích v rámci různých škol, a proto nemá smysl je prezentovat odděleně. Tato skutečnost jen potvrzuje reprezentativnost odpovědí gymnazistů a jejich učitelů. Také se lze domnívat, že výsledky výzkumu by byly podobné, i kdyby se jej zúčastnilo více respondentů.[266]

Poté byla získána data i absenční formou prostřednictvím internetového dotazování napříč celým plzeňským krajem, avšak vlivem deklarované anonymity nelze přímo určit, z jakých škol data pocházejí, nicméně dotazníky byly rozeslány pomocí webových odkazů na gymnázia do Blovic, Tachova, Domažlic, Sušice a do zbylých gymnázií v Plzni.

Vyplňování probíhalo tedy buď prostřednictvím zaslání odkazu na gymnázia v plzeňském regionu, nebo byly dotazníky rozdány v tištěné formě přímo ve školách v Plzni, Klatovech a Plasech, jak prostřednictvím učitelů, tak i prostřednictvím mé osoby, což představoval největší výzkumný vzorek. Pomocí uvedeného prezenčního vyplňování dotazníků a vlivem přítomnosti pedagoga či praktikanta ve třídě se pak předešlo různým dezinformacím pramenícím z možného variabilního výkladu otázky či tvrzení a možných odpovědí na ně.

266 PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M. Výzkumné šetření hodnot a postojů žáků středních škol ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 191.

Avšak v uvedeném lze spatřovat i nevýhodu, jelikož když je přítomen pedagog ve třídě, tak se lze setkat se sníženou validitou výpovědí.[267]

24 učitelů, kteří vyplnili dotazník jsou rozdílného věku, pohlaví, mají odlišnou délku praxe a aprobaci. Největší měrou jsou zastoupeni pedagogové mezi léty 41-50, kteří tvoří téměř 42 % (10[268]) výzkumného vzorku. Dále v pořadí jsou učitelé mezi 31. a 40. rokem života, jež představují 29 % (7), poté 25 % (6) zaujímají učitelé starší 51 let a nakonec odpověděl na dotazník pouze jeden učitel do 30. roku věku, což představuje 4 % z celku. Co se týče pohlaví, tak dotazník zpracovalo 67 % (16) žen a 33 % (8) mužů.

Dotazník vyplňovali pedagogové s rozličnou aprobací, nejvíce jsou ve výzkumném vzorku zastoupeni učitelé cizích jazyků, celkem sedmnáct, poté českého jazyka (10), dále základů společenských věd (7), po třech účastnících výzkumu jsou přítomni učitelé zeměpisu, dějepisu a tělesné výchovy a na závěr odevzdal dotazník jeden učitel výtvarné, poté i hudební a dramatické výchovy.

185 žáků vyšších gymnázií plzeňského regionu lze rozčlenit nejprve na základě pohlaví. Dotazník vyplnilo 64 % (118) žen a 36 % (67) mužů, což zhruba odpovídá i skladbě učitelů. A hlavně zmíněný fakt koreluje s převahou dívek nad chlapci ve studiu na zmíněném typu školy.[269] Co se týče věku, tak se výzkum orientoval, jak už bylo řečeno na žáky v adolescentním věku, dolní hranice byla stanovena na 15 a horní na 19 let. Nejvíce bylo těch 15-ti letých, přesněji 31 % (57), následovali 17-ti letí, jež tvořili 29 % vzorku, tedy 54 žáků. Poté bylo 18% (34) zastoupeni žáků ve věku 18-ti let. 16-ti letí tvořili 16 % (30) a nakonec 19-ti letí představovali 5 % z celkového počtu, což lze číselně vyjádřit deseti žáky.

267 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 115.

268 Absolutní počet respondentů uváděn v závorce. Stejného způsobu bude použito i dále.

269 Srov. Vzdělání. Děti, žáci a studenti na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. *ČSÚ* [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023301.pdf/>.

6. 3 Výsledky výzkumu

Pomocí dotazníkového šetření bylo nashromážděno poměrně velké množství dat. Vlivem uvedeného vyvstala otázka, jakým způsobem budou zpracována. Odpovědi z uzavřených otázek lze plně kvantifikovat jak ve formě čísel, tak i v procentech, a následně je možné je vizuálně prezentovat v tabulkách či grafech. Avšak situace je odlišná u otevřených otázek, kde různé varianty nelze určitým způsobem matematicky vyjádřit, a tak se přistoupilo ke kategorizaci odpovědí. Povětšinou byly vytvořeny dvě skupiny, které představovaly kontradiktorní názory. Prvně zmiňované výsledky tedy slouží jako základ statistického zpracování dat, a ty druhé jako základ pro kvalitativní analýzu.[270]

V následující části práce bude představena četnost odpovědí u uzavřených otázek. Kvalitativní odpovědi pak budou sloužit k zpřesnění a interpretaci číselně vyjádřených dat.[271]

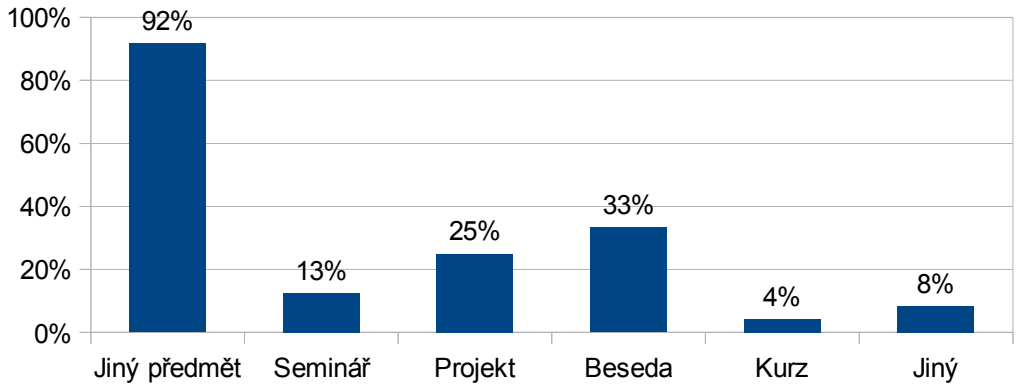
6. 3. 1 Dotazník pro učitele

Nejprve se budu věnovat vyhodnocení dotazníku pro učitele. Opomenu-li identifikační otázky týkající se věku, pohlaví a aprobace daného učitele, jež byly uvedeny výše, tak první otázka směřovala na to, jakým způsobem je na jejich škole realizována multikulturní výchova. Je nutné říci, že respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí, a tak výsledný graf znázorňuje, kolik procent respondentů označilo danou položku ze seznamu. Otázka byla formulována jako polouzavřená, bylo nabízeno šest variant odpovědí a v sedmé bylo ponecháno místo pro respondentovu inovaci, přičemž této možnosti využilo pouhých 8 % (2). Své odpovědi formulovali v tom směru, že výuka multikulturní výchovy je spíše okrajovým tématem na gymnáziu, a že záleží především na osobnosti učitele, jak si s danou tématikou poradí, což koresponduje i s teorií uvedenou v

270 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 240.

271 Tamtéž, s. 242, 243.

kapitole *Multikulturní výchova v rodině a ve škole*. Nejvíce respondentů reagovalo na danou otázku odpovědí, že ji realizují v rámci jiných předmětů, takto odpovědělo 22 z 24 učitelů. Poté lze zmínit, že další možné realizace multikulturní výchovy v rámci besed, projektů, výběrových seminářů a kurzů volili učitelé jen jako pouhý doplněk k prvně uvedené možnosti, což je patrné z grafu. Ve vizuálním znázornění není uvedená nabízená možnost realizace multikulturní výchovy jako samostatného předmětu, jelikož si ji nikdo nezvolil.



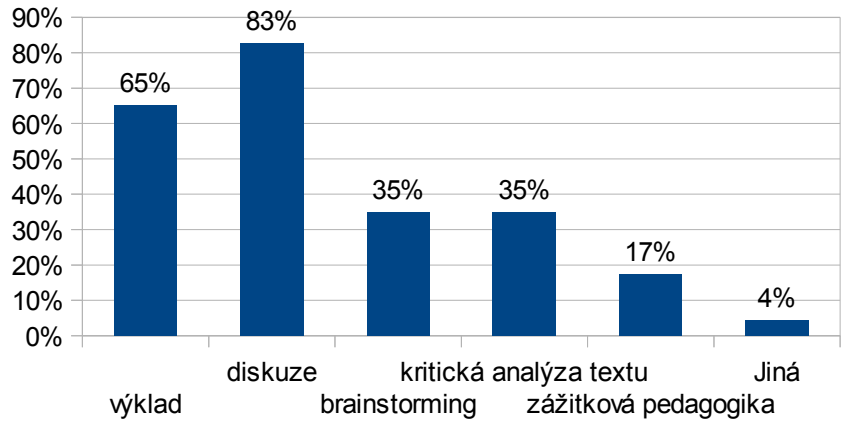
Graf 1: Jakým způsobem je na Vaší škole realizována multikulturní výchova?

Další otázka směřovala k respondentům, kteří v předešlé otázce odpověděli, že je multikulturní výchova u nich realizována v rámci různých předmětů, samozřejmě na ni reagovali tím směrem, že ji realizují v rámci svých aprobací, a že nemohou hovořit za jiné učitele na stejné škole. Takže předměty, v rámci nichž je realizována multikulturní výchova, se shodují s aprobacemi učitelů, jež jsou uvedeny výše.

V pořadí třetí otázka se ptala na zásadní skutečnost, zda oni sami v hodinách realizují zmiňovanou výchovu, načež je již možné najít odpověď výše. Drtivá většina z nich zodpověděla danou otázku kladně, kromě jediného učitelé. Je však nutné podotknout, že uvedené odpovědi jsou nejspíše mírně zkreslené, jelikož reagovat jinak by bylo zavádějící vzhledem k tomu, že učitelé mají povinnost tuto výchovu uskutečňovat v rámci svých hodin. Na druhou stranu

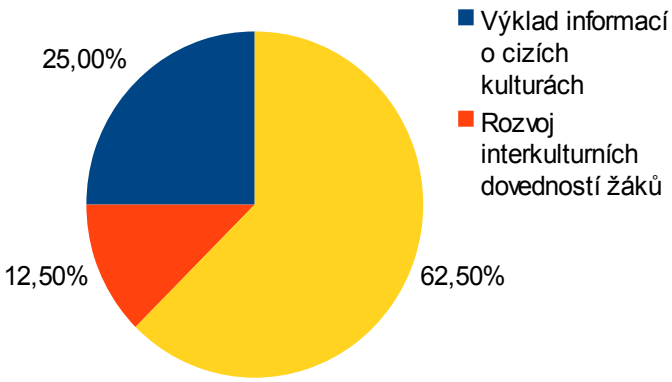
dotazník byl koncipován jako anonymní, takže žádné obavy ze zdiskreditace mít učitelé nemuseli.

Čtvrtá otázka se ptala na to, jaké metody výuky při ní dotazovaní využívají? V nabídce mohli označit více variant z těchto nabízených: *výklad, diskuze, brainstorming, metoda kritické analýzy textu, metoda zážitkové pedagogiky* a *jiná odpověď*. Jak je patrné z grafu, kde je počet vyjádřený procentuálně, nejvíce se přiklonilo k užívání diskuze (19 respondentů), méně již k výkladu (15), poté k brainstormingu (8) a metodě kritické analýzy textu (8) a zanedbatelné množství označilo metodu zážitkové pedagogiky (4) a jinou metodu (1), pod kterou si respondent představuje herní metody.



Graf 2: Jaké výukové metody využíváte při realizaci multikulturní výchovy?

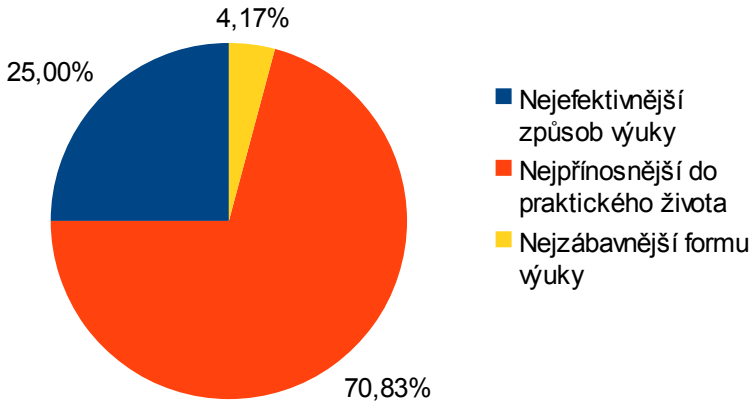
Pátá otázka zní: „Na co se nejvíce soustředíte při výuce multikulturní výchovy?“ Patnáct respondentů odpovědělo, že se největší měrou koncentrují na rozvoj individuálních hodnotových postojů svých žáků, šest na výklad informací o cizích kulturách a tři na rozvoj interkulturních dovedností svých žáků, což je v grafu vyjádřeno v procentech.



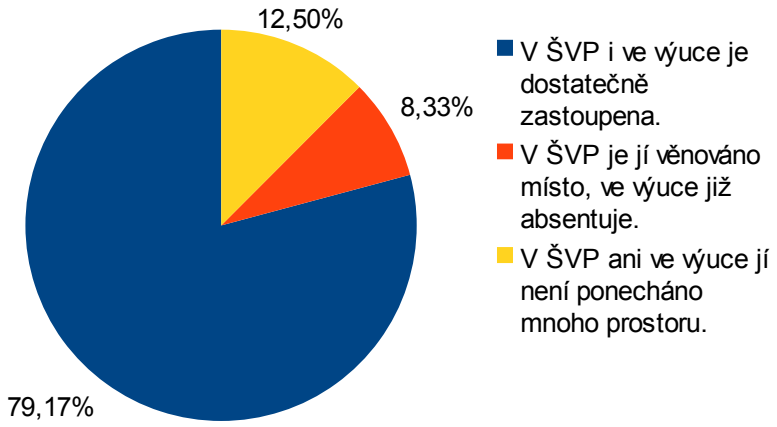
Graf 3: Při výuce multikulturní výchovy se nejvíce soustředím na:

Další otázka navazuje na předchozí a cílí na zjištění důvodů, proč u učitelů převládá právě výše uvedený typ zaměření učení multikulturní výchovy. Z uvedeného grafu vyplývá, že nejdůležitějším důvodem je ten, že daná orientace výuky je dle jejich názoru nejpřínosnější do žákova praktického života, což se domnívá 71 % (17) respondentů, 25 % (6) vyučuje určitým způsobem, jelikož je to nejefektivnější způsob výuky a pouze jediný respondent uvedl jako důvod zábavu, která z toho pramení.

Graf 4: Jaký je důvod, proč se soustředím na uvedený typ výuky?



Další otázka se věnuje implementaci multikulturní výchovy do ŠVP. Otázka zní: „Domníváte se, že je multikulturní výchova v ŠVP a poté i ve výuce dostatečně zastoupena?“ Nejvíce respondentů si myslí, že v ŠVP i ve výuce je dostatečně zastoupena. Za zmíněným názorem si stojí 79 % dotazovaných, což představuje 19 respondentů, marginální je zastoupení u ostatních dvou variant, jak lze vyčíst z grafu. Další otázkou zůstává, jak kvalitně je vyučována, což však již nebylo předmětem dalšího dotazování. Stejně by v tomto případě nešlo zjistit, jaká je skutečná kvalita výuky multikulturní výchovy u daných učitelů, pokud bychom je nenavštívili během vyučovací hodiny.



Graf 5: Domníváte se, že je multikulturní výchova v ŠVP a poté i ve výuce dostatečně zastoupena?

V pořadí osmá otázka se ptá učitelů na to, zda spatřují smysl v realizaci průřezových témat na gymnáziu. 71 % (17) dotazovaných odpovídá na uvedenou otázku kladně, zbytek (7) tedy nesouhlasí s tím, že by zavedení průřezových témat do škol mělo nějaký význam pro žáky.

Další otázka se týká přímo jednoho z průřezových témat, jímž je multikulturní výchova. Ptá se na to, zda spatřují smysl v její realizaci na gymnáziu? Kromě dvou respondentů všichni zodpověděli uvedenou otázku kladně, což lze hodnotit pozitivně.

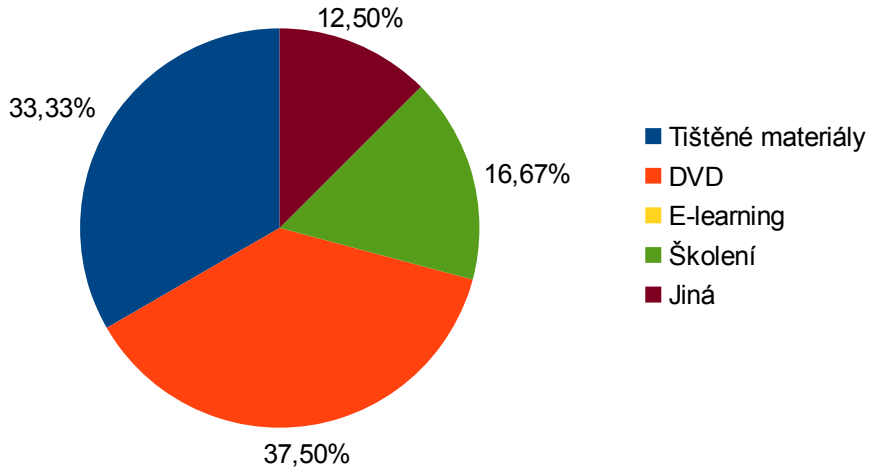
Poté jsem se tedy ptala i na to, jaký smysl spatřují v přítomnosti průřezových témat a potažmo i multikulturní výchovy na gymnáziu. Vesměs se odpovědi shodovaly v tom, že je důležité propojovat vědomosti a dovednosti získané v rámci různých předmětů, jelikož to žákům pomáhá orientovat se ve světě a rozšířit si obzory. Objevila se i negativní odpověď, kterou lze vyjádřit slovy, že už před zavedením průřezových témat docházelo k propojování informací napříč předměty, že dle názoru dotazovaného nejsou průřezová témata žádným ,,velkým objevem".

Multikulturní výchova by dle komentářů respondentů měla seznamovat žáky se specifiky rozličných kultur, jelikož žijeme v globalizovaném světě, cestujeme a i na maloměstě se lze setkat s lidmi z odlišného kulturního prostředí. Dále by měla směřovat na prevenci proti rasismu a xenofobii a rozvíjet tolerantní postoje k odlišnému, s čímž se lze setkat i v publikacích věnujících se teoreticky multikulturní výchově.

Desátá otázka se opět věnuje tématice zařazení multikulturní výchovy do ŠVP a do praxe. Respondenti měli za úkol vybrat nejvhodnější tvrzení týkající se multikulturní výchovy. První znělo ,,Považuji její absolvování za důležitou součást vzdělávání žáků."; druhé ,,Praktikuji ji jen proto, že je to tak nařízeno v ŠVP."; třetí ,,Považuji ji za nadbytečnou součást vzdělávání."; a konečně čtvrté ,,Její výukou na školách se nic ve společnosti nezmění." 22 respondentů se ztotožnilo s prvně zmiňovanou výpovědí, jeden dotazovaný s tím, že ji považuje za nadbytečnou a poslední s tvrzením, že její výuka nebude mít vliv na to, co se bude dít ve společnosti.

Další dvě otázky se týkají učebnic multikulturní výchovy, zda se s nimi ve své praxi respondenti setkali či nikoliv. 79 % dotazovaných odpovědělo záporně, pár učitelů, kteří se s nimi setkali poznamenalo, že je možná dobře, že je uvedení učitelé nečetli, což upozorňuje na kvalitu jejich zpracování, na kterou směřovala i další otázka z dotazníku. Šest lidí, kteří někdy měli co do činění s uvedenými učebnicemi se pomyslně rozdělili na dvě půlky v odpovědi na to, zda považují uvedené učebnice za kvalitně zpracované.

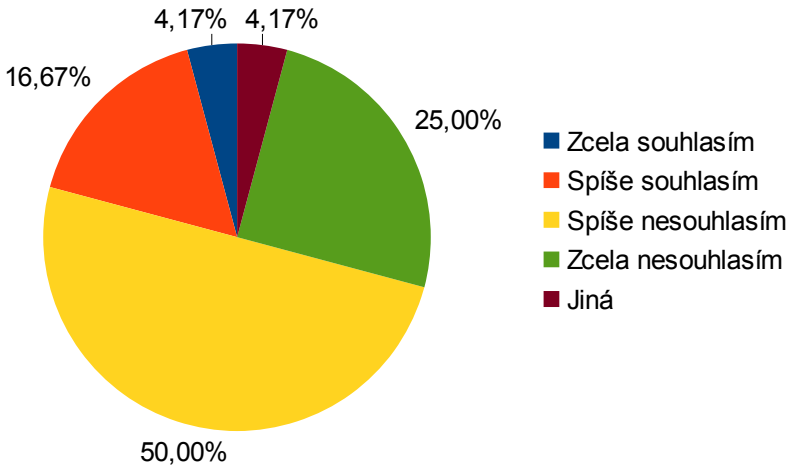
Následující otázka v pořadí se zabývala tím, jakou formu podpory by ve výuce multikulturní výchovy shledávali daní učitelé jako nejpřínosnější ze strany školy. Bylo nabízeno pět variant, z toho jedné, konkrétně e-learningu, nevyužil k výběru ani jeden z učitelů. Nejčastěji by uvítali nákup DVD a tištěných materiálů, k uvedeným dvěma možnostem se přiklonilo dohromady 71 %, což činí 17 respondentů z 24, jak lze ostatně vyčíst z grafu níže. Jako nejvýhodnější formu podpory by školení spatřovali čtyři respondenti a tři dotazovaní si vymysleli jinou možnost podpory ze strany školy, která nebyla nabízena. První tvrdil, že žádná forma podpory není potřeba, bohužel již neuvádí důvod svého tvrzení, jestli je to např. tím, že cítí podporu ze strany školy, nebo nevidí smysl v multikulturní výchově, a tedy ani v tom, aby se za pomůcky k její výuce utrácely peníze. Druhý uvedl, že by potřeboval peníze, jelikož si vše uvedené obstarává sám a uvítal by i volnost v realizaci multikulturní výchovy na škole. Poslední, co si zvolil možnost jiné podpory, tvrdí, že by bylo nejlepší, aby vysokoškoláci pořádali přednášky, výstavy a workshopy na gymnáziích.



Graf 6: Jakou formu podpory ze strany školy byste považovali za nejpřínosnější pro výuku multikulturní výchovy?

Čtrnáctá otázka se věnuje tomu, zda se na škole učitelé setkávají s projevy rasismu, xenofobie, intolerance. Respondenti měli na výběr postoj na škále od *zcela souhlasím*, přes *spíše souhlasím*, k *spíše nesouhlasím* až k *zcela*

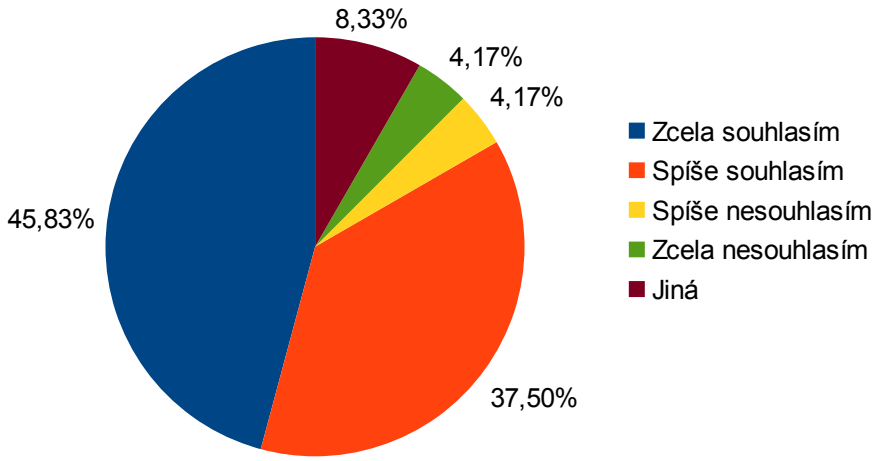
nesouhlasím. Opět tam byla ponechána možnost zvolit jiný postoj, kterou využil jediný dotazovaný, který odpověděl, že se s výše uvedenými projevy setkal jen u studentů žijících v multikulturních oblastech. Těžko říci, co si lze představit pod uvedeným pojmem *multikulturní oblast*, snad sociálně vyloučenou lokalitu, ale o uvedeném se lze jen domnívat. Polovina respondentů se ztotožnila s postojem *spíše nesouhlasím*. K tomu dalších šest respondentů by zvolilo zápornou variantu postoje k uvedené otázce, takže celkově 18 respondentů by s uvedeným tvrzením nesouhlasilo, což znamená, že české školy jsou dle tohoto výzkumu spíše tolerantním prostředím. V grafu níže lze spatřit, že pouze jediný respondent je zcela přesvědčen o tom, že se lze na škole setkat s těmto nenávistnými postoji.



Graf 7: Setkávám se na škole s projevy rasismu, xenofobie, intolerance.

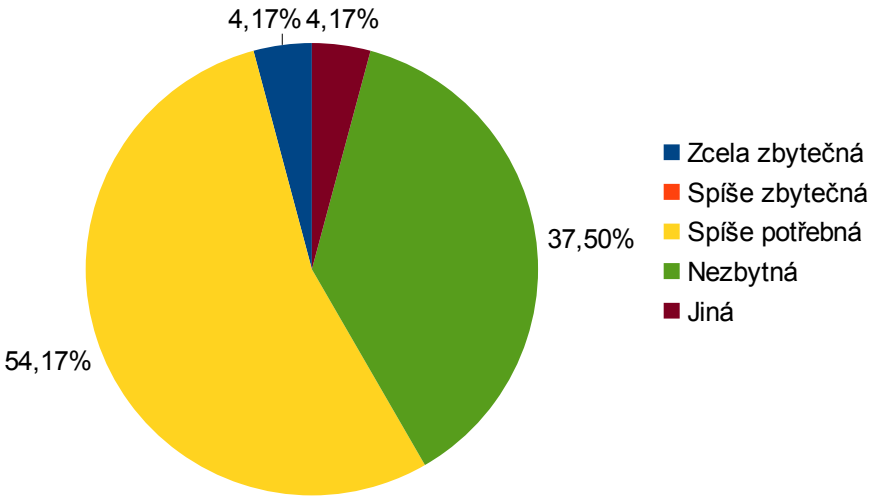
V další otázce měli respondenti opět na výběr z více či méně souhlasných a nesouhlasných odpovědí na otázku, zda výuka multikulturní výchovy přispívá k tomu, že žáci lépe chápou rozdíly mezi kulturami, etniky a náboženstvími. Většina z nich s daným tvrzením *zcela* či *spíše souhlasila*, přesněji dohromady to činilo 20 respondentů. Dva dotazovaní pak *spíše nesouhlasili* s uvedeným tvrzením a dva uvedli své vlastní výpovědi, a sice to, že je nutné si uvědomit, že nejenom škola, ale i rodina a kamarádi utváří žákovo vnímání jinakostí, což

koresponduje s kapitolou práce s názvem *Multikulturní výchova v rodině a ve škole*.



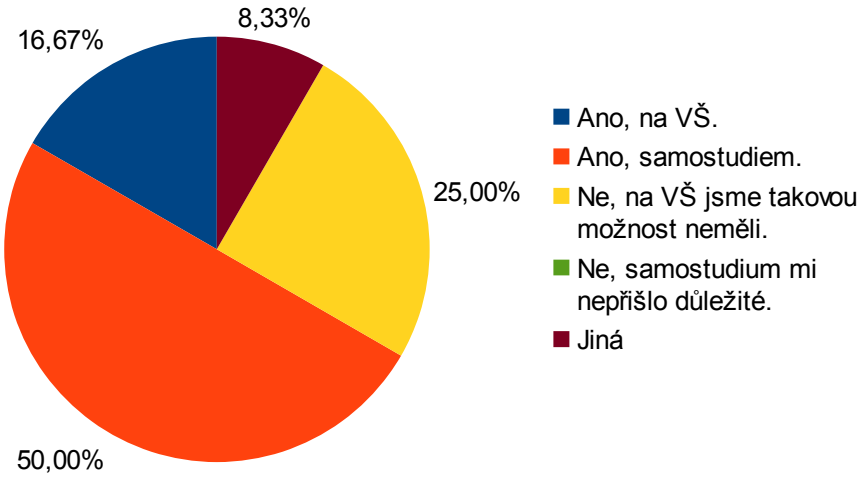
Graf 8: Výuka multikulturní výchovy přispívá k tomu, že žáci lépe chápou rozdíly mezi kulturami, etniky a náboženstvími.

Další otázka, v pořadí již šestnáctá se soustředila na postoj, který zaujímají respondenti k cílené přípravě budoucích učitelů na multikulturní výchovu. I tady byla situace téměř jednoznačná, jak je uvedeno v grafu. 22 respondentů ji považuje za *nezbytnou* či *spíše potřebnou*, jeden respondent za *zcela zbytečnou* a poslední si zvolil svou vlastní odpověď, že uvedené nemůže posoudit.



Graf 9: Cílená příprava budoucích učitelů na multikulturní výchovu je:

Další otázka se zaobírala tématem vzdělávání dotazovaných učitelů v multikulturní výchově. Jak je patrné z grafu, dvanáct dotazovaných se vzdělávalo samo v uvedeném oboru, jen pouhý čtyři respondenti měli tu možnost se v ní vzdělávat na VŠ, což je velice nízké číslo, když uvážíme její dopad na společnost. Šest odpovědělo, že na VŠ takovou možnost neměli, a tak lze předpokládat, že se v ní ani sami nevzdělávali, jelikož by pak zaškrtli výše uvedenou možnost. Dva zvolili jinou variantu, jeden respondent odpověděl, že se vzdělával postgraduálními kurzy a druhý, že nabytím zkušeností při cestování.



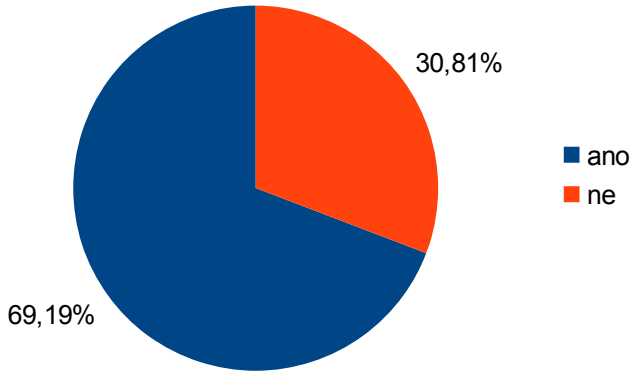
Graf 10: Vzdělával/a jste se nějakým způsobem v multikulturní výchově?

Poslední otázka pro učitele byla otevřená. Ptala jsem se v ní, jak si představují osobnost „ideálního učitele“ multikulturní výchovy. Samozřejmě se opakovaly názory, že by neměl mít předsudky, stereotypní vidění světa, měl by být tolerantní, otevřený, scestovalý, vnímavý k odlišnostem, citlivý ke zmíněným otázkám a k tomu, jakým způsobem je předat žákům. Dále by měl být fundovaným odborníkem v humanitních vědách s vlastními zkušenostmi, pomocí kterých by byl teoreticky i prakticky vybaven v multikulturní výchově, k čemuž by měla napomáhat i jeho přirozená autorita, aby byly jeho myšlenky žáky akceptovány. Měl by vést dále žáky k přemýšlení o jinakosti. Měl by mít přehled v globálním dění a znát historický kontext. V neposlední řadě by měl být „zdravým vlastencem“.

Ostatní odpovědi se výše řečenému v jistých ohledech vymykají. Dva uvedli, že se nad tím ještě nezamýšleli, další dva zas, že neexistuje nic jako „ideální učitel“, k čemuž jeden z respondentů poznamenává, že učitel by měl vychovávat a ukazovat žákům cesty. Další respondent zas na zmíněnou otázku odvětil: „cha, cha, cha“. Nejvíce zarážející je však poslední odpověď, a sice: „Jsem spíše odpůrce multikulturní výchovy a multikulturalismu.“

6. 3. 2 Dotazník pro žáky

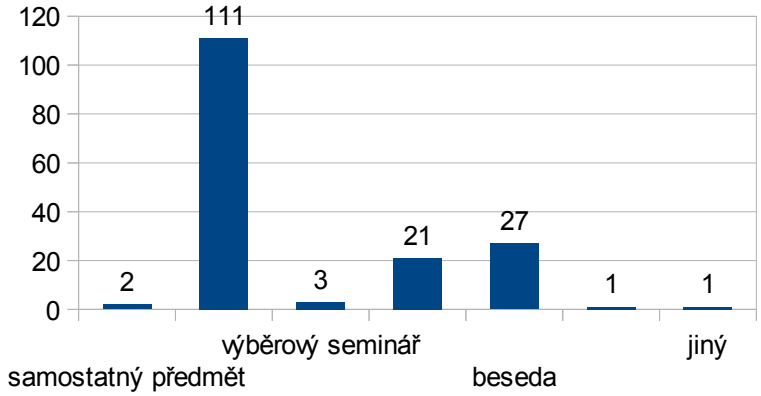
První dvě otázky z dotazníku směřovaly na údaje, které charakterizovaly pohlaví a věk daných žáků. Zmíněné hodnoty jsou uvedeny výše v kapitole *Charakteristika výzkumného vzorku*.



Graf 11: Slyšel/a jste někdy o multikulturní výchově?

Prvotní zcela zásadní otázka pro výzkum se dotazovala na to, zda žáci vůbec někdy slyšeli o multikulturní výchově. Pro lepší porozumění otázce ze strany respondentů, byl v závorce vysvětlen pojem *multikulturní výchova*. Byly nabízeny dvě vylučující se odpovědi *ano/ne.* Jak je zřejmé z grafu níže, skoro 2/3 zvolilo kladnou možnost, 1/3 opak, což představuje 128, potažmo 57 respondentů. Lze tedy konstatovat, že 31 % respondentů ve škole nikdy neslyšeli o multikulturní výchově, což je zarážejícím faktem, vzhledem k tomu, že má být povinná její realizace ve školách.

Další otázka směřovala na daných 128 respondentů, kteří předešlou otázku zodpověděli kladně. Byl jim položen dotaz na způsob výuky multikulturní výchovy u nich na škole. Měli možnost označit více odpovědí, a proto bylo opět pro vizuální vyhodnocení otázky využito sloupcového grafu, ve kterém je vždy vyznačena hodnota absolutního vyčíslení pro danou zvolenou odpověď. Jak je patrné, nejvíce se na školách dle dotazovaných realizuje výuka v rámci jiných předmětů (111), poté již zanedbatelné množství uvedlo, že prostřednictvím besed (27), projektů (21). Již nepatrný vliv mělo zaškrtnutí odpovědi výběrový seminář (3), samostatný předmět (2), kurz (1) a jiný (1). Zvolení možnosti realizace multikulturní výchovy v rámci samostatného předmětu se zdá býti spíše špatným zvolením odpovědi ze strany dvou respondentů, jelikož na internetových stránkách škol, které byly zahrnuty do výzkumu, nebyl veden tento předmět samostatně.



Graf 12: Jakým způsobem byla multikulturní výchova vyučována?

V pořadí třetí otázka směřovala na ty, jež odpověděli v předešlém dotazu, že se u nich na škole multikulturní výchova realizuje v rámci jiných předmětů či v rámci výběrového semináře. Jak je vidět níže v tabulce, nejvíce respondentů vypsalo, že je nejčastěji uskutečňována v rámci ZSV. Sestupnou tendencí pak v zeměpise, dějepise, českém jazyce, religionistice[272], cizích jazycích, občanském a společenskovědním základu[273], psychologii a společenskovědním semináři.

V rámci jakého/ých předmětu/ů byla uskutečňována?	Počet respondentů
základy společenských věd	93
zeměpis	39
dějepis	30
český jazyk	13
religionistika	9
cizí jazyky	6
občanský a společenskovědní základ	6
psychologie	4
společenskovědní seminář	3

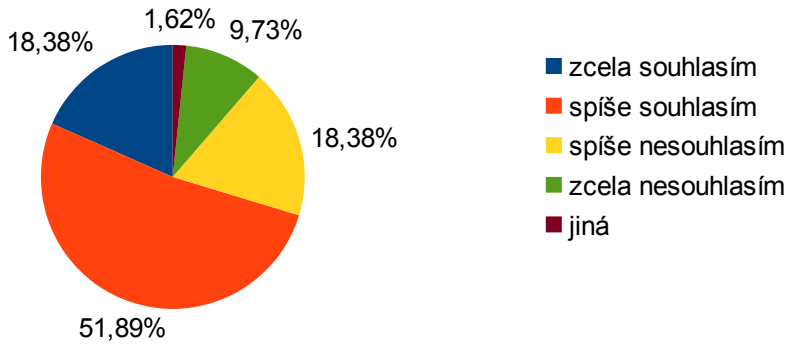
Tabulka 1: V rámci jakého/ých předmětu/ů byla uskutečňována?

Další otázky již směřovali na všechny respondenty, i na ty z nichž, kteří nikdy ve škole neslyšeli o multikulturní výchově, a zodpověděli tedy první otázku negativně, a na druhou a třetí v pořadí tedy neodpovídali vůbec. Další tvrzení zní: „Domnívám se, že mě moje rodina utvářela v určitém vnímání cizích kultur.“ Žáci měli za úkol zaškrtnout svůj deklarovaný postoj k výše uvedenému, opět na škále od *zcela souhlasím* po *zcela nesouhlasím*, samozřejmě měli možnost uvést i *jinou odpověď*. Nejvíce respondentů, přesněji 70 % (130) vyjádřilo souhlasný postoj s uvedeným tvrzením. 28 %, tedy 52 jedinců zaujalo

272 Tento předmět je vyučován na Církevním gymnáziu v Plzni.

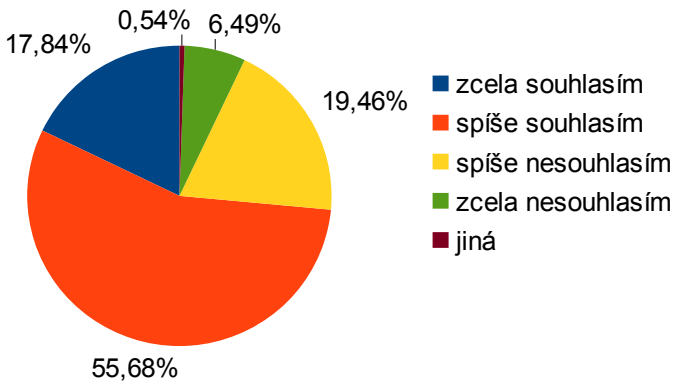
273 Forma realizace základů společenských věd na gymnáziu v Plasech.

negativní postoj a pouhý tři respondenti uvedli jinou odpověď, která ve všech případech znamenala, že nechápou dané tvrzení.



Graf 13: Domnívám se, že mě moje rodina utvářela v určitém vnímání cizích kultur.

Páté tvrzení, na něž měli respondenti reagovat, odpovídalo předchozímu, akorát byl vyměněn činitel, který by mohl mít vliv na utváření určitého náhledu na cizí kultury. Jak bylo uvedeno i v kapitole *Multikulturní výchova v rodině a ve škole*, vliv na žáka má jak rodina, tak i škola. Kdo ho má znatelnější, již vyplývá z porovnání obou grafů. Opět byly v převaze souhlasné postoje, pro *zcela souhlasím* a *spíše souhlasím* se rozhodlo 74 % (136) respondentů, což je tedy o 6 jedinců více než v prvním případě, avšak ve vzorku 185 žáků to lze považovat za zanedbatelný rozdíl. Obdobně tomu bylo i u negativních postojů, jež činily 25 % z celku, tedy 48 respondentů. Jediná osoba využila volnou odpověď, jelikož dle svých slov nepochopila zadání.

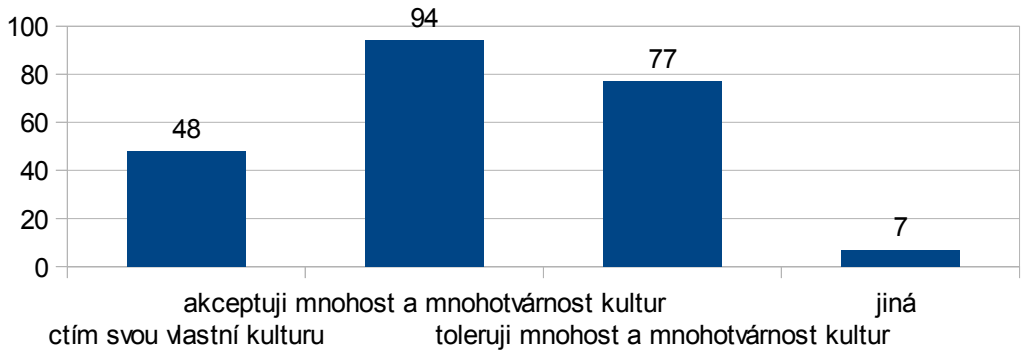


Graf 14: Domnívám se, že mě škola utváří v určitém vnímání cizích kultur.

Další otázka se dotazovala respondentů na jejich vztah ke kultuře. Měli možnost označit více odpovědí, a tak jsou výsledky absolutního počtu respondentů graficky zpracovány do sloupcového grafu níže. Nejvíce označovali respondenti možnost *akceptuji mnohost a mnohotvárnost kultur*, druhé místo v pořadí zaujala možnost *toleruji mnohost a mnohotvárnost kultur*. Menší počet dotazovaných zakroužkovalo *ctím svou vlastní kulturu*. Nepatrný počet si zvolilo svou vlastní odpověď, avšak i když sedm v porovnání se 185 není tak statisticky významné číslo, je vhodné si na tomto místě uvést příklady toho, jak tito respondenti odpovídali. Jeden dotazovaný uvedl: „Kultura jako taková patří neodmyslitelně k životu. Bez ní si to tu nedokážu představit. Je naší součástí.“ Další tři pak formulovali svou odpověď podobným způsobem ve směru, že je fascinují různé kultury. Cituji: „Být jiný je plus nikoli mínus, mám ráda odlišnosti a moc ráda se dozvídám o nových kulturách, náboženstvích apod.“ Dalšímu byla tato otázka lhostejná a poslední dvě odpovědi byly nejvíce zarážející. První odpověď zní: „Řeknu jen pár vět: nechci multikulti svět.“ Jak jsem se posléze dozvěděla z dotazníku, zmíněné heslo je refrénem jedné hudební kapely, která se vyznačuje nesnášenlivým postojem především k muslimům. Poslední odpověď byla přeci jen umírněnější, ale také se týkala podobného námětu: „Je mi to jedno, ale nechci, aby v Evropě převládala islámská kultura.“

Ve zmíněném stanovisku a v dalších napříč celým dotazníkem lze spatřit převládající náladu dnešní společnosti týkající se muslimské komunity v Evropě.

Graf 15: Jaký je Váš vztah ke kultuře?



Sedmá otázka se zajímala o to, zda mají žáci ve třídě spolužáka jiné kultury. 70 % respondentů odpovědělo, že nemá. 30 % tedy naopak zodpovědělo danou otázku kladně, což značí, že skoro 1/3 žáků je každodenně v kontaktu s jedincem, který se do určité míry kulturně liší od majority.

Další otázka byla směřována na zjištění, zda se respondenti někdy setkali s projevy nesnášenlivosti vůči jiným etnikům, národnostem či příslušníkům různých náboženských směrů. Byly nabízeny tři možnosti *ano, ne, nevím*. Naprosto suverénně převládla varianta *ano,* přesněji řečeno ji označilo 175 dotazovaných, z čehož je patrné, že se lze setkat s nenávistnými pohledy všude ve společnosti.

Graf níže se věnuje porovnávání pocitů, které si daní respondenti spojují buď s jiným etnikem, příslušníkem odlišného národa či náboženského směru, nebo s hendikepovaným či s homosexuálem, čemuž odpovídají otázky 9 až 11. Respondenti si mohli vybrat z následujících pocitů: *strach, nervozita, lhostejnost, nenávist* a *zvědavost*. Je zajímavé sledovat, jak se dané pocity liší v závislosti na zkoumané skupině jedinců. Sloupce u každého pocitu vyjadřují počet respondentů, kteří u jednotlivých skupin uvedli daný pocit.

Nejprve je nutné si uvést u každé skupiny pocit, který největší měrou přítomen u respondentů. Převládající pocit, který v respondentech vyvolává prvně zmiňovaná skupina je zvědavost, což uvedlo 89 dotazovaných, u hendikepovaných je jím pocit lítosti či soucitu, který nebyl nabízen jako možnost, ale žáci si jej sami vymysleli. Objevil se u 49 dotazovaných. Jinak respondenti zmínili např. to, že v nich vyvolávají respekt, obdiv, také to, že v nich nevyvolávají žádný pocit, nebo že je pojímají za ,,normální" lidi. V hojné míře, jak lze vyčíst z grafu, se pak objevil i pocit nervozity ve spojitosti s hendikepovanými. A co posledně zmiňovaná skupina homosexuálů? Co vyvolávají v respondentech? Nejvíce je to pocit lhostejnosti.

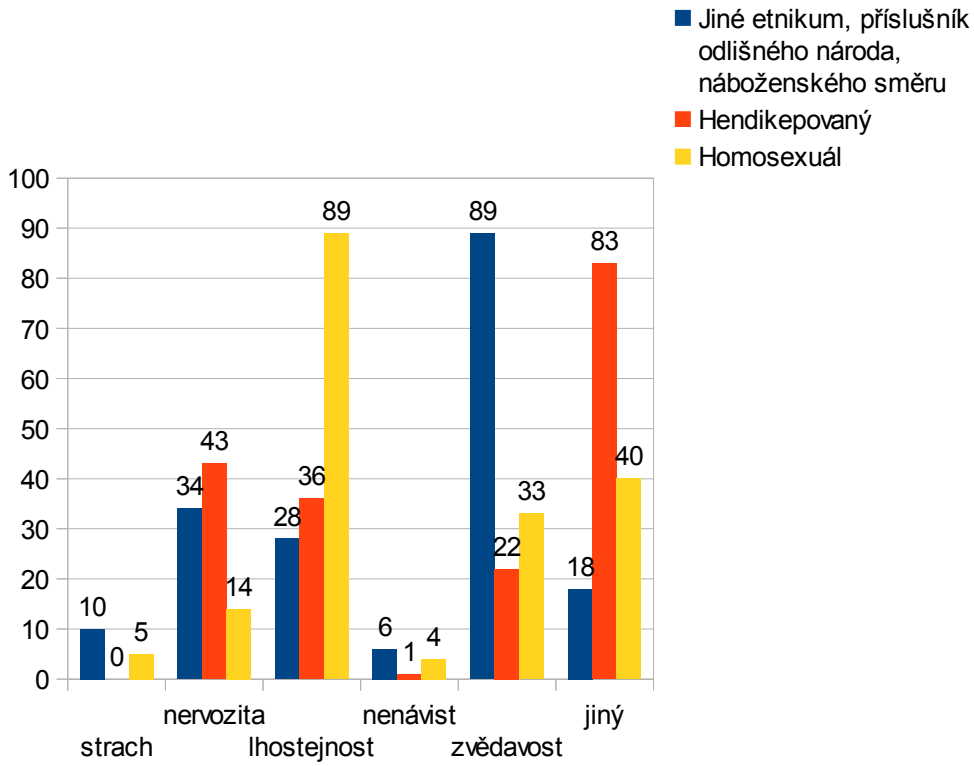
Co je naopak zastoupeno u všech skupin nejméně? Jsou to pocity strachu a nenávisti, jež se objevily pouze u pár jednotlivců, což lze hodnotit pozitivně.

V této fázi se nabízí porovnání rozdílů mezi třemi skupinami a pěti pocity, které mohly být v souvislosti s nimi označeny. Největší rozdíl lze spatřit u pocitu zvědavosti, neboť 89 respondentů uvedlo, že tento pocit u něj vyvolává prvně zmíněná skupina osob, v grafu vyznačena modře, a naopak pouhých 22 uvedlo tento pocit ve spojitosti s hendikepovanými. Patrný je rozdíl i u pocitu lhostejnosti, jelikož 89 respondentů uvedlo, že si daný pocit spojují s homosexuály, naopak pouze 28 dotazovaných si jej pojí s jiným etnikem, národem, či příslušníkem určitého náboženského směru.

Hodně zajímavé jsou výsledky zpracování odpovědí varianty *jiné*. U hendikepovaných byli již výše uvedeny. Jaké byly nejčastěji zmiňovány v souvislosti s etnickými skupinami? Lze je rozčlenit do třech skupin – pozitivní, negativní a neutrální. Největší počet by dozajista zahrnovaly pozitivní pocity, jež vystihuje tato věta z dotazníku: ,,Nesoudím lidi podle odlišností, beru je takové, jací jsou." Tuto tezi lze doplnit i další: ,,Záleží spíš na osobnosti než etniku." Někteří jedinci dále připojili, že záleží především na tom, jak se lidé chovají, než na tom, součástí jakého etnika jsou. V souvislosti s řečeným lze uvést i tvrzení, která se objevila u čtyřech respondentů, kteří se shodují na tom, že je důležité, jaké jsou daní jedinci etnicity. Jeden uvedl: ,,Žádný pocit, pokud to není nikdo celý zahalený v černém, že mu koukají jen oči. (Arábie)." Pozitivní stránku by

zas mohly reprezentovat pocity „radosti z poznání, nadšenost z nového." Negativní pocity byly přítomné v menší míře než neutrální a pozitivní pocity. Lze uvést např. tvrzení: „Mám chuť je všechny zplynovat". Danou větu by mohl vystihnout pocit nenávisti vůči jinému etniku.

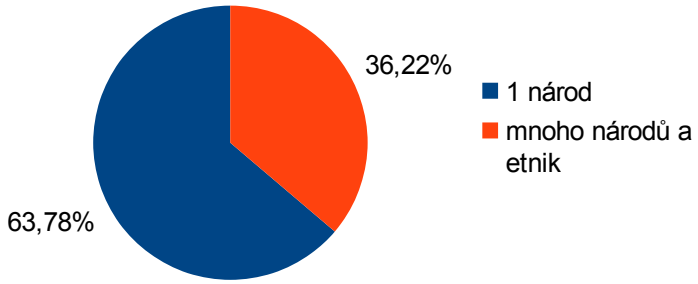
U homosexuálů byla možnost *jiné* hojně zastoupena, přesněji 40krát, což byla téměř nejvíce zaškrtávaná odpověď u zmíněné skupiny. Zde lze odpovědi také rozčlenit na rozličné skupiny. První z nich by se ztotožnila s tvrzením, že „homosexuálové jsou jako hetero." Další skupina by mohla být tvořena přesvědčením: „Nelíbí se mi to, někdy i hnusí, nemám je v oblibě, ale je to jejich věc." Předposlední zde vyčleněná skupina by mohla být tvořena těmi, kteří se v dotazníku hrdě hlásí k jiné orientaci, než k té, jíž se vyznačuje majorita. Lze uvést: „Sám jsem homosexuál, takže s tím opravdu nemám problém." Nebo: „Jsem homosexuál, takže zakroužkovat něco od a) do e) by bylo nelogické." Otázku na pocity, jež v nás vyvolávají homosexuálové lze zakončit tímto tvrzením: „Lidi nerozlišuji. Spoustu mých přátel jsou homosexuálové a nemyslím si, že by v něčem byli jiní. Milují stejně jako já!"



Graf 16: Pocit, jenž ve mně vyvolávají lidé jiného etnika, národa, náboženské příslušnosti či hendikepovaní nebo homosexuálové.

Lze shrnout, že očekávané pocity nepřátelství k „jiným“ ze strany respondentů se výrazněji neprojevily, těžko říci, co je tím pravým důvodem, zda to, že nechtěli své negativní stanovisko veřejně prezentovat, i když jim byla zaručena anonymita, nebo je to tím, že předstírají kladný či neutrální postoj, a nebo je to úplně jinak a žáci ve vybraných školách jsou tolerantní k „odlišnostem“. Uvedený dotazník nám „pravý důvod“ bohužel neozřejmí, v čemž lze spatřovat jeden z limitů výzkumného dotazníkového šetření.

V pořadí již dvanáctá otázka se věnuje tomu, zda by respondenti raději žili ve státě, kde by převládal jeden národ či ve státě mnohonárodnostním. Na základě grafu je situace jasná, 118 respondentů bylo pro první možnost, 67 pro mnohonárodnostní stát. Níže je vše vyjádřeno v procentuálním zastoupení.



Graf 17: Žil/a byste radši ve státě, kde by převládal 1 národ, nebo v mnohonárodnostním státě či ve státě složeném z různých etnik?

Další otázka navazovala na předchozí a měly se v ní uvádět důvody, proč před tím označili to, co označili. Samozřejmě si je lze rozdělit na důvody podporující první variantu a na ty, které si stojí za druhou možností.

Názory podporující stanovisko, že nejlepší je mononárodnostní stát, stály hlavně na přesvědčení, že takové státy budou bezkonfliktní, protože lidi v nich žijící budou jednotní, a lépe se tak mezi sebou domluví na řešení různých problémů. Dle některých bude v takových státech bezpečněji, lidé si budou více

rozumět, je dle nich lepší žít se „stejnými lidmi“. Dost často se objevovala spojitost národa a stejných názorů, cílů, zájmů jeho členů. Zajímavý je fakt, že někteří označili tuto možnost kvůli tomu, jelikož se domnívají, že v mononárodnostním státě by nedocházelo k nenávisti, nesnášenlivosti ze strany lidí nebo k diskriminaci, nebo ji označili proto, aby většina neutlačovala menšinu, takže se lze domnívat, že by toužili po takovém státu kvůli ochraně utlačovaných. Také se hojně objevoval argument, že bychom si v takovém státě mezi sebou lépe rozuměli. Několikrát se vyskytlo: „Jsem vlastenec.“ Dle názoru jiného respondenta: „Obávám se, že naše mentalita má vůči ostatním etnikům příliš předsudků a nebyli bychom schopni tvořit jednotně fungující stát.“ Stručně řečeno podle první skupiny je mononárodnostní stát bezkonfliktní stát bez problémů.

Zatím všechny výše uvedené argumenty zastávající názor jeden národ, lepší stát, byly umírněné. Nyní je čas si představit pár vyhrocenějších tezí. Lze začít touto: „Žiji v ČR a chci žít s Čechy, a tak by to mělo platit v každé zemi.“ Dále: „Nemám rád multikulturalismus, Čechy Čechům.“ Poté lze pokračovat v podobném duchu: „Nechci multikulti svět, je to naše kultura a tu nemá nikdo měnit 14/18/88.“[274] Na závěr lze ještě zmínit: „Nemám rád multikulturní země.“

Jaké argumenty byly naopak poskytnuty druhou stranou na obranu přítomnosti více národů a více etnik ve státě. Lze zmínit např. možnost poznávat jiné, atraktivnost něčeho nám cizího, rozmanitost, která nám otevře obzory. Dle dalších názorů by byli lidé v takové společnosti více otevření a tolerantnější. Mezi další argumenty lze zařadit i pozitivní ovlivnění v tom, že bychom se od sebe mohli něco naučit. Jiný respondent uvedl následující: „Žijeme přece v 21. století. Proč bychom měli žít všichni odděleně?“

Někteří se nemohli rozhodnout ani pro jednu variantu a na svou obranu uváděli např. to, že by záleželo na tom, jestli by jim vnucovali svou kulturu. Někomu to bylo dle jejich slov úplně jedno. Jiní zase tvrdili, že je jim jedno, v jakém státě by žili, záleží prý především na tom, jací jsou lidé povahově, ne na národnosti.

274 Respondent na tomto místě odkazuje na skupinu skinheads.

Čtrnáctá otázka se ptala na osobní zkušenost žáků, zda mají kamaráda jiné národnosti či etnické příslušnosti. Kladná odpověď byla zaznamenána 102krát a záporná 83krát, vyjádřeno v procenty je to 55 % ku 45 %. Poté otázka směřovala i na národnost či etnickou příslušnost kamaráda daného žáka. Nejvíce se objevovali tito: Vietnamci, Slováci, Ukrajinci, Rumuni, Moldavané, Romové a příslušníci evropských národů.

Další otázka se zabývala osobním názorem na příliv imigrantů do Evropy. Mírná většina by příliv imigrantů do Evropy nezastavila, přesněji bylo pro tento názor 55 % dotazovaných. 45 % zastávalo opačný názor.

Poté se bylo dotazováno i na důvod vyřčeného stanoviska. Opět lze tyto příčiny rozdělit do dvou kategorií na základě předešlé odpovědi, některé jsou v rámci dané skupiny vyhrocenější než ty druhé, jak bylo patrné i výše.

Ti, kteří by zastavili imigraci do Evropy se nejčastěji oháněli argumenty jako „Evropa Evropanům“, bezpečností, vzrůstajícími konflikty a s tím související ochranou proti „muslimským teroristům“. Dále zdůrazňovali to, že jich je tu velké množství, že nám berou práci, dostávají vysoké sociální dávky. Ve velké míře se objevoval názor, že by zastavili imigraci jen určité skupině osob, především z muslimských zemí, načež má nejspíše vliv současná mezinárodní situace. Dále bylo zdůrazňována i skutečnost toho, že když už tu jsou, že by se měli přizpůsobit většině. Někteří se zase bojí nemocí, jako je ebola. Z mnoha příkladů, které dokládají netoleranci lze vybrat tyto: „Evropa nemůže donekonečna živit somráky z východu.“ Respondent dále připojuje, že s imigrací z politických důvodů nemá problém. Další citace: „Nechci, aby tu stály mešity. Naše kultura je přeci jen lepší.“ V předchozím tvrzení lze nahlédnout etnocentrismus. Dále lze pokračovat: „Určité rasy mi vadí, nejsem rasista, ale cikány nesnáším.“; „Mají svůj stát, tak ať si tam zůstanou.“ Z uvedeného je patrné, že média mají velký vliv na vnímání jinakosti ve společnosti, řečené lze spatřit především ve spojitosti s muslimy.

Naopak podpora imigrace do Evropy se u respondentů opírala o následující důvody. Někteří argumentovali tím, že když mohou, tak proč by nepomohli lidem v nouzi, že jím tím gestem mohou zachránit životy. Někdy

jejich přijmutí do Evropy podmiňovali slušným chováním a vyvinutím větších bezpečnostních opatření ze strany přijímajícího státu. Dále uváděli, že každý nový příchozí může být pro nás přínosem, a že by bez přistěhovalců Evropa vymřela. Také neopomenuli argumentovat hodnotou svobody, a tedy tím, že každý si může žít, kde chce, a že nikdo nemůže za to, kde se narodil. „Cituji: „Jsme povinni pomoct lidem, kteří pocházejí z nesvobody.“ Někteří uváděli příklady ze své osobní zkušenosti, např. „Chci jet do Ameriky, kdyby mi to někdo zakázal, taky by mi to nebylo příjemný.“; „Patřím k imigrantům, takže imigraci podporuji a vím, jak pro mě byla důležitá.“; „Já si taky nejsem jistá, jestli chci žít tady.“ K úsměvnějším důvodům patřilo např. „Mám rád kebaby.“ Což se objevilo nejednou.

Vše výše řečené lze shrnout pomocí jedné odpovědi z dotazníku: „Jedná se o komplexní problém a neexistuje černobílé řešení.“

Poslední otázka směřovala na postoj respondentů k pozitivní diskriminaci. Otázka zněla: „Považujete podporu znevýhodněných skupin (ženy, etnické skupiny, hendikepovaní) v oblastech zaměstnání, vzdělání a podnikání za pozitivní fakt? Např. se jedná o zavedení kvóty, že v určité politické straně musí být zastoupeno 40 % žen.“ Výsledkem výzkumu bylo, že pro jejich zavedení by bylo 68 %, proti tedy 32 %, což je přepočteno na respondenty 126 ku 59.

Opět byla položena doplňující otázka, z jakého důvodu se rozhodli pro to či ono. Výpovědi lze rozdělit do třech kategorií – první vyjádřila s pozitivní diskriminací souhlasné stanovisko, druhá s ní naopak nesouhlasí a třetí se nachází na pomezí obou předchozích, jelikož by většina z nich podpořila zvýhodnění hendikepových, velké množství i žen, ale co vesměs odmítají respondenti v této skupině je podpora etnických skupin. Nicméně většina z nich neuvádí, z jakého důvodu jsou o tom přesvědčeni. Mnoho dotazovaných se také domnívá, že u nás panuje rovnost pohlaví v přístupu k příležitostem, že tedy nemusí být ženy více zvýhodňovány. Dle některých by bylo možné v souvislosti s naší zemí hovořit o diskriminaci mužů.

Ti, co s pozitivní diskriminací nemají problém, nebo s ní souhlasí argumentovali především tím, že daní jedinci nemohou za to, jak se narodili, a

měli by dostat příležitost prosadit se ve společnosti, i když na začátku nedostali stejné „startovní podmínky“. Dále uváděli, že by se tím nastolila rovnováha ve společnosti. Zástupkyně ženského pohlaví udávaly důvod, že jsou ženami, a že by všude neměli být zastoupeni jen muži.

Druhá kategorie respondentů nesouhlasí s pozitivní diskriminací a hlavně s kvótami kvůli tomu, že by měli být přijímání lidé do práce na základě svých osobních kvalit, ne na základě nějakého procentuálního zastoupení. Dále uváděli jako důvod, že je to zbytečné a nepřirozené někoho zvýhodňovat oproti někomu jinému. Jedinci by měli být pro danou práci vybráni, zvoleni dle některých. Jeden respondent uvedl, že by pozitivní diskriminaci nepodporoval, jelikož dle jeho slov: „Když je něco správné, dříve nebo později se to prosadí samo“. Další zas uvedl na obranu svého záporného stanoviska: „Každý svého štěstí strůjcem.“ nebo: „Když si ženy vezmou krumpáč a v dole bude zaměstnáno 40 % žen, pak souhlasím s podporou v politice. Do té doby ne.“

V některých dotaznících bylo přítomno mnoho kontradiktorních sdělení. Na jedné straně hovoří o rovnosti a svobodách jako o hodnotách, a na té druhé o tom, jak by některým skupinám (muslimům nejčastěji) neumožnili imigraci do Evropy. Z některých jednotlivých dotazníků je patrné, že svůj postoj respondenti ještě nemají ujasněný, a má tak na ně ještě větší vliv rodina, škola, potažmo média. Lze uvést jeden příklad za všechny. V jediném dotazníku se objevilo: „Je lepší žít v podstatě se stejnými lidmi.“ a „Určité rasy mi vadí, nejsem rasista, ale cikány nesnáším.“ a „Všichni by měli mít stejné šance v přístupu ke vzdělání a zaměstnání.“

6. 4 Závěry výzkumu

Na začátku výzkumu byl stanoven cíl práce, jímž bylo zmapování výuky multikulturní výchovy na gymnáziích v plzeňském regionu. Dotazník si jako hlavní výzkumné otázky stanovil: „Zda a jakým způsobem je multikulturní výchova na škole realizována?“; „Jaké postoje k „odlišnému“, „cizímu“ zaujímají žáci na gymnáziích v plzeňském regionu?“

Lze konstatovat, že deklarovaný cíl byl naplněn, jelikož se pomocí vyhodnocení dotazníků zjistilo, do jaké míry a jakým způsobem je multikulturní výchova na škole ze strany učitelů vyučována, a také jakým způsobem je přijímána jejich žáky. Je zřejmé, že se na výuce multikulturní výchovy na školách podílí mnoho faktorů jak prostředí školy, třídy, učitelé, tak i vztahy mezi nimi a žáky, v neposlední řadě lze zmínit i způsob a obsah výuky.

Vstupní otázka jak v dotazníku pro učitele, tak i pro žáky se ptala na to, zda je na jejich škole vůbec multikulturní výuka vyučována? Kromě jediného učitele všichni na uvedenou otázku odpověděli kladně, situace byla jiná u žáků, u nichž sice také převládalo kladné stanovisko, ale již v menší míře, s uvedeným tvrzením souhlasilo 2/3 respondentů.

Největší měrou bylo v dotaznících uváděno, že je multikulturní výchova vyučována v rámci jiných předmětů, což se objevilo jak v rámci dotazníků pro učitele, tak i u žáků, následovala realizace v rámci besed a projektů. Nejvíce je dle žáků uskutečňována v rámci předmětů ZSV, zeměpisu a dějepisu. Cílem realizace multikulturní výchovy je dle učitelů hlavně rozvoj individuálních hodnotových postojů ve vztahu k této výchově, dle jejich slov je tak činěno nejvíce prostřednictvím metod diskuze a výkladu. Lze ještě dodat, že uvedené praktikují právě takovým způsobem, jelikož je to nejpřínosnější pro praktický život jejich žáků.

Co se týká multikulturní výchovy jako průřezového tématu v RVP a v ŠVP, lze říci, že se učitelé domnívají, že je v dostatečné míře zastoupena jak v uvedených kurikulárních dokumentech, tak i ve výuce. A podle jejich výpovědí má ve škole své místo, jelikož, na základě jejího absolvování, žáci lépe chápou rozdíly mezi kulturami, etniky a náboženstvími, a proto je tato výchova považována za důležitou součást jejich vzdělávání.

Dále byly výzkumem ozřejmeny i postoje žáků gymnázií ve vztahu k „odlišnému“. Bylo tedy zjištěno, že žáci jsou tolerantnější k odlišnostem pramenícím ve zdravotním hendikepu či v sexuální orientaci, již méně pak byla zaznamenávána tolerance vůči jiným kulturním a etnickým skupinám[275], což se

275 Viz otázka č. 9, 10, 11. uvedená v textu.

ukázalo hlavně prostřednictvím výpovědí respondentů formou otevřených otázek, o čemž je pojednáno i dále.

Na otázku, zda se lze setkat na škole s projevy xenofobie, rasismu a intolerance, bylo odpovídáno ze strany učitelů negativně. Celých 75 % z nich odvětilo, že nelze, což by korelovalo s tolerantními deklarovanými postoji žáků v polouzavřených a uzavřených[276] otázkách. V těchto otázkách bylo 64 % respondentů pro mononárodnostní stát, 55 % by ponechalo otevřené dveře do Evropy pro migranty. Dále 68 % respondentů bylo pro pozitivní diskriminaci, což ukazuje na relativně tolerantní postoje ze strany žáků vyjma mírné převahy zvolené varianty *mononárodnostní stát*. Avšak zmíněné zas neodpovídá jejich xenofobním, někdy až rasistickým poznámkám uvedeným v otevřených otázkách, které měly ozřejmit důvody[277] výše uvedených uzavřených otázek.

Z čehož plyne, že by výuka multikulturní výchovy měla směřovat na internalizaci tolerantnějších postojů žáků, nikoli na jejich pouhý povrchní souhlas s nimi, a také na to, aby správně žáci rozuměli pojmům, jež učitel užívá. Pojmová rozrůzněnost se také ukázala během výzkumu jako problém.

Velkou měrou bylo z dotazníků patrné, že se respondenti obávají přílivu muslimů do Evropy, ať uvedený postoj vznikl vlivem mediálního vykreslení příslušných osob, nebo kvůli zastávání přesvědčení, že např. každý muslim je terorista, není pro účely této práce stěžejní. Důležitější úkol lze spatřovat v tom, aby rodina, potažmo učitelé v uvedeném pozitivně působili na své děti či žáky. Stává se, že rodina mnohdy také kriticky nereflektuje zprávy z médií, jak potom uvedené můžeme chtít od adolescentů, nebo učitel sám neřeší nabízené kontroverzní otázky, nebo k muslimům také zaujímá negativní stanovisko, a tak i on napomáhá xenofobním až rasistickým náladám ve společnosti.

Bylo se dotazováno i na to, zda žáky utvářela rodina či škola v určitém vnímání kultur, a také na to, do jaké míry tomu tak je či není. V obou případech 70 % potažmo 74 % respondentů s uvedeným tvrzením souhlasilo. Což odkazuje

276 Viz otázka č. 6, 12, 15, 17 uvedená v textu.

277 Viz otázka č. 13, 16, 18.uvedená v textu.

na důležitost zastávání „správného“ mínění ze strany rodiny a učitelů v multikulturních otázkách.

Dle Ciché je realizace této výchovy velmi nákladnou záležitostí, jelikož se jí věnují nejrůznější organizace, projekty či učebnice, s větší či menší mírou kvality. I přes zmíněný fakt bylo na základě dotazníků zjištěno, že 79 % učitelů se nikdy nesetkalo s žádnou učebnicí multikulturní výchovy. Dle dotazníkového šetření, které provedla výše uvedená autorka, se prostřednictvím realizace multikulturní výchovy nedochází ke kýženým výsledkům, jež by shledávala v eliminaci rasistických a xenofobních postojů a zároveň ve větší toleranci jakékoliv jinakosti, což potvrzují i data získaná na základě zde analyzovaného výzkumu. Uvedeným důvodem může být právě neznalost těchto učebnic, nebo jejich „nedokonalé“ zpracování co se týče obsahu i formy.[278]

Dle Jiráskové ještě v roce 2006, kdy napsala jedno ze svých děl, nebylo možné čerpat informace z českých zdrojů v oblasti aplikace multikulturalismu do sféry českého vzdělávání. Neexistovala příručka, která by učitelům usnadnila orientaci v problematice multikulturalismu, a navíc jim pomohla i s realizací této výchovy v souvislosti s vytvořením metodicko-didaktické opory.[279]

Je pravdou, že dnes již existují nejrůznější projekty věnující se multikulturní výchově, jež jsou nabízeny vzdělávacími centry, institucemi, školícími středisky či organizacemi, avšak hlavní problém spočívá v tom, že jejich podstatou je multietnická problematika, tj. např. soužití majority a Romů, majority a Vietnamců. Dost často také využívají metodicko-didaktické návody na uchopení multikulturní problematiky z USA, což aplikované na české prostředí není zrovna vhodným přístupem, jelikož máme odlišné tradice, socioekonomické, historické, sociokulturní a politické podmínky, a samozřejmě se zmíněná odlišnost projevuje i ve vzdělávacích institucích.[280]

278 CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 61, 62.

279 JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy,* s. 9.

280 Tamtéž, s. 20.

S výše zmíněným nabytím informací prostřednictvím učebnic, projektů, kurzů souvisí i studium multikulturní výchovy na VŠ či získávání těchto znalostí pomocí samostudia. Pouze sedmnáct učitelů odpovědělo kladně na otázku, zda se někdy vzdělávali v multikulturní výchově, což značí, že sedm učitelů by mělo učit o něčem, čemu sami nerozumí, což lze považovat za zarážející fakt. Poté se bylo dotazováno i na to, zda je potřebné, aby se zmíněnému učili budoucí pedagogové na VŠ. 22 z 24 respondentů uvedlo, že je to spíše potřebné až nezbytné, v čemž lze spatřovat důležitost, kterou její výuce přikládají, i když se jí třeba sami nemohli na VŠ učit a na samostudium se necítili.

Lze shrnout, že v rámci České republiky se lze setkat s xenofobií, rasismem, diskriminací téměř na každém kroku, jak ostatně dokládají i výsledky zpracování otázky: „Setkal/a jste se někdy s projevy nesnášenlivosti vůči jiným etnikům, národnostem či příslušníkům různých náboženských směrů?“ Na zmíněnou otázku kladně odpovědělo 175 ze 185 dotazovaných, a proto je nutné, aby bylo cíleně působeno na děti jak v rodině, tak i ve škole směrem k zvnitřnění tolerantnějších hodnot.[281]

Je důležité si uvědomit, že celá společnost je kulturně diverzní, jelikož jinakost nelze spatřovat jen v barvě pleti, nevhodně by se řeklo v rasové příslušnosti. Odlišnost lze najít i v rámci bělochů, tedy v jedné na první pohled podobně vizuálně vyhlížející skupině, jejíž členi se nacházejí v různých socioekonomických třídách, jsou příslušníky rozmanitých etnických skupin, vyznávají jiná náboženství, mají odlišnou sexuální orientaci a různé hendikepy. Je nutné odkrýt a uvědomit si diverzity spatřované v rámci majority v určité společnosti, ať ji představují běloši či černoši.

Slova *různost, odlišnost, jinakost, diverzita* by měla být akcentována až po tvrzení, že všichni jsme prvotně lidmi.

281 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 13.

7 Problémy spjaté s výukou multikulturní výchovy

V této části práce lze jmenovat obtíže, které mohou nastat při realizaci multikulturní výchovy na školách. Jako první lze uvést to, že uvedený pojem je relativně neznámým, novým a obtížně uchopitelným v pedagogickém prostředí. V souvislosti s řečeným je také nutné zmínit nejednotné konceptuální uchopení multikulturní výchovy v ČR. Jako složité se může jevit i to, že její poznatky vychází z mnoha oborů vědecké činnosti, na druhou stranu v tom lze spatřovat i pozitivum.[282]

Za další může způsobovat problémy i tendence k zúžení obsahu multikulturní výchovy na etnické či národnostní menšiny, a v rámci ČR speciálně na problematiku Romů. Nebezpečný je i sklon k srovnávání kultury vlastní etnické skupiny s odlišnými kulturami. Další problém lze spatřovat v orientaci multikulturní výchovy ve většině případů na psychosociální aspekty výchovy zprostředkované povětšinou zážitkovou formou, a tak se upouští od kognitivní stránky této výchovy, v níž by byly terminologicky osvětleny pojmy, které souvisí s danou problematikou. Rozvoj schopností, dovedností a postojů by měl být totiž v „ideálním“ případě vyvážen i rozvojem kognitivní stránky multikulturní výchovy.[283]

Zřejmou překážku v přijímání multikulturality žáky lze vnímat v obecně panujících předsudcích a stereotypech ve společnosti. S tím souvisí i problematika negativní kulturní transmise přenášející se od rodičů na dítě, a jestliže je v uvedeném pokračováno i ze strany učitele, žák již nemá možnost vymanit se ze zmíněného bludného kruhu, jelikož přenos informací a postojů spočívá na nevědomé bázi, nikoli na racionální úvaze.[284]

Dále lze zmínit významný faktor, jenž způsobuje při výuce multikulturní výchovy problémy, je jím osobnost učitele a jeho oborové vědomosti. Např. je

282 KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In KNÁPEK, P. ed. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*, s. 19.

283 JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy,* s. 20.

284 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 98-105.

důležité, aby učitel neměl předsudky vůči jakékoliv skupině osob. S tím souvisí i otázka, zda mají být pedagogové neutrální, nebo zda mají žákům nabídnout svůj názor na určitou problematiku. Uvedené bylo také řešeno v kapitole *Multikulturní výchova v rodině a ve škole*. Kurikulární dokumenty se totiž zmíněnou otázku nezabývají. Mezi další obtíže lze zařadit i působení nízkého počtu odborníků na tuto výchovu na vysokých školách, což odkazuje na neefektivní přípravu budoucích učitelů v tomto oboru.

Lze mluvit i o problému souvisejícím s tím, že autoři kurikulárních dokumentů zřejmě dostatečně nezohlednili skutečnost, že změnit postoje a hodnoty žáků není tak jednoduchá záležitost, jak se jeví z jejich formulací v RVP.[285]

Pokud by bylo analyzované průřezové téma přirozenou součástí výuky, tak by pravděpodobně k uvedeným problémům ani nedocházelo, avšak toto tvrzení má čistě spekulativní formu. Důležitější je nalezení řešení, jak lze výše uvedené problémy postupně napravovat. Mělo by se začít již od výuky multikulturalismu a multikulturní výchovy na českých vysokých školách, pak by se mělo pokračovat přes poskytnutí různých kurzů, projektů, workshopů, tištěných materiálů již praktikujícím učitelům a v neposlední řadě by se mělo apelovat i na rodiny dětí, aby nevychovávaly své potomky k nenávisti k jinakosti. Na závěr této kapitoly je nutné zdůraznit, že tzv. ideální učitel by měl disponovat jistou dávkou spontánnosti, kreativity, přirozenosti, nadšením a trpělivostí, což však žádnou cílenou přípravou nelze zajistit.[286]

285 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 27.

286 ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, s. 106.

8 Závěr

Diplomová práce byla věnována *Multikulturní výchově na gymnáziu ve vazbě na její teoretický koncept.*

Vztah mezi multikulturalitou, multikulturalismem a multikulturní výchovou je velmi úzký. Multikulturalita je jev odkazující k mnohosti kultur, který byl, je a bude přítomný ve společnosti bez ohledu na to, jestli je ideologie multikulturalismu společností podporována, nebo naopak kritizována. Pro učitele je důležité uvědomění si, že multikulturalismus je východiskem pro multikulturní výchovu, a tak musí nejprve porozumět této ideologii, a až poté lze uplatnit poznatky z teoretické koncepce v praktické edukaci žáků. Stejným způsobem bylo logicky postupováno i ve struktuře této práce.[287]

Nejprve byl v základní charakteristice představen multikulturalismus jako teoretický koncept, aby bylo zřejmé, jaké je myšlenkové zakotvení multikulturní výchovy. Bylo pojednáno o samotném pojmu *multikulturalismus*. Poté bylo poukázáno na dějinný vývoj zmíněného konceptu, a také byly představeny názorové proudy této ideologie, mezi které tedy patří liberální, komunitaristický a kritický multikulturalismus.

Dále se práce zaměřila na teoretický výklad zabývající se multikulturní výchovou. Opět byl nejdříve analyzován uvedený pojem, poté se bylo již možné zaměřit na přístupy, z nichž vychází. Lze jmenovat kulturně-standardní a transkulturní přístup, od nichž se pak různě odvíjí i praktická výuka multikulturní výchovy na školách. Také byly představeny její cíle, ke kterým směřuje pomocí naplňování svého předmětu. Vše výše uvedené lze nalézt v rámci kapitoly *Multikulturní výchova v teorii*.

Další důležitá teoretická část práce směřovala k představení skutečnosti, jak se v rámci českých zemí rozvíjela multikulturní výchova, kde má své počátky, a kde je jí v dnešní době konec. Nezůstala opomenuta také její specifika v porovnání s výukou multikulturní výchovy ve světě. V souvislosti s výše zmíněným lze říci, že se ve vyučování v českém prostředí uplatňuje především

287 PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 238-252.

důraz na „romskou problematiku“, z čehož je patrné zúžení multikulturní výchovy na „rasové hledisko“, a tak jsou opomíjeny jiné druhy diference.[288]

Multikulturní výchova by však neměla upozorňovat jen na odlišnosti mezi lidmi, ale měla by usilovat i o hledání toho, co mají všichni lidé společného napříč všemi jinakostmi.[289] Nelze popírat skutečnost skupinových rozdílů, ale na druhou stranu je nutné si uvědomit, že žádná lidská osobnost nemůže být redukována jen na ně.[290]

Poslední kapitola první části práce se týkala multikulturní výchovy ve vzdělávací praxi. Tato výchova byla představena jako jedno z průřezových témat, které vzniklo v souvislosti s kurikulární reformou, jež je zpodobněna ve formě *rámcových vzdělávacích programů* a posléze i prostřednictvím *školních vzdělávacích programů*.

Poté následovala, co se týče obsahu a rozsahu, doplňková část práce zakládající se na výzkumném šetření, které se uskutečnilo prostřednictvím dotazníků, jež byly distribuovány mezi učitele a žáky vyšších gymnázií napříč plzeňským regionem. Oběma skupinám byl předložen jiný dotazník, některé otázky byly shodně formulovány, aby se mohly jejich odpovědi posléze komparovat. Prostřednictvím analýzy dotazníků se dospělo buď ke grafickému ztvárnění výsledků výzkumu formou sloupcových a koláčových grafů u uzavřených a polouzavřených otázek, nebo ke kvalitativní analýze volných odpovědí respondentů.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že dle učitelů je multikulturní výchova na škole realizována, s uvedeným tvrzením souhlasilo pouhé 2/3 žáků. Tato její realizace probíhá hlavně v rámci předmětů jako je ZSV, dějepis a zeměpis, což slouží jako doklad tvrzení, jež je uvedeno v úvodu práce, a týká se propojení témat multikulturní výchovy s mnou studovanými obory.

288 PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma*, s. 8.

289 Tamtéž, s. 107.

290 MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, s. 105.

Na základě analýzy dotazníků se dále zjistilo, že metoda výkladu a diskuze jsou nejrozšířenějšími způsoby, jakými se realizuje výuka multikulturní výchovy. Největší měrou jsou dle učitelů z plzeňského regionu využívány k rozvoji individuálních hodnotových postojů žáků. Dle nich je v ŠVP i ve výuce multikulturní výchova dostatečně zastoupena, a navíc napomáhá k tomu, aby žáci lépe chápali rozdíly mezi etniky, kultury a náboženstvími.

Cílem výzkumu nebylo jen zmapování způsobu výuky multikulturní výchovy na gymnáziích, ale i zhodnocení postojové orientace žáků vyšších gymnázií plzeňského regionu vůči různým odlišnostem. Bylo zjištěno, že u jmenovaných převládají negativní postoje zvláště k etnickým či kulturním skupinám, což se největší měrou projevilo u muslimů, v souvislosti s nimiž se objevovaly xenofobní až negativní postoje. Na druhou stranu neutrální až pozitivní myšlenky se ukázaly ve vztahu k hendikepovaným a homosexuálům. Je nutné si uvědomit, že uvedené postoje se utváří již od dětství, a tak je těžké je měnit, zvláště pak ty, které se vztahují k etnické a kulturní odlišnosti. I když je zvrácení tohoto procesu obtížné, rodina, učitel, ani škola jako instituce by na něj neměly rezignovat, jelikož by se nám jeho uskutečnění mohlo odvděčit ve formě tolerantnějších postojů uvedených respondentů.

Lze říci, že kapitoly z teoretické části práce posloužily jako základ pro formulaci otázek v dotazníku a i pro následnou analýzu jejich odpovědí. V závěru práce pak byly představeny problémy spjaté s multikulturní výchovou, které vyplynuly právě ze zhodnocení zmiňovaných dotazníků a z rozboru literatury.

V práci byl tedy popsán jak teoretický koncept multikulturalismu, tak i jeho praktické vyústění ve výuce multikulturní výchovy, následně pak proběhlo i dotazníkové šetření týkající se realizace této výchovy na vyšších stupních gymnázií v plzeňském regionu.[291]

Lze říci, že cíl spatřovaný v objasnění konceptů multikulturalismu a multikulturní výchovy byl naplněn prostřednictvím zpracování první teoretické části této práce. Koncepty byly nejprve prezentovány v neutrální podobě, po

291 PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*, s. 213.

jejich uvedení do kontextu se cílilo na představení multikulturní výchovy z pohledu kritického multikulturalismu, jelikož uvedený přístup k této výchově v českém prostředí nerozvíjí mnoho odborníků, a také proto, že je dle mého názoru vhodnějším nástrojem k její realizaci na školách, což potvrzuje i Hirt. Argumenty pro toto tvrzení jsou uvedeny v teoretické části práce věnující se multikulturní výchově.[292]

Lze shrnout, že cílem práce byla revize multikulturalismu jako teoretického rámce na bázi jeho kritického přístupu, následně i zohlednění zmíněného ve vazbě na multikulturní výchovu jako na edukační nástroj ve školách.

292 HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*, s. 11, 12.

9 Seznam použité literatury a pramenů

BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. B. p. v. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

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

BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií.* 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-099-2.

BARŠA, P. et al. *Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2012. ISBN 978-80-7405-188-3.

BERÁNKOVÁ, K., MRÁZOVÁ, E. *Každý je důležitý: vzájemně se poznávejme!*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-851-2.

BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

ČAPEK, R. et al. *Od Rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita...* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-563-8.

DOLEŽALOVÁ, O. et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. b. p. v. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, c2007. ISBN 978-80-87000-13-7.

EDELSTEIN, M. Multiculturalism Past, Present, and Future. *College English* [online]. 2005, Vol. 68, No. 1. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/3195810>.

FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-10-5.

GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. et al. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. b. p. v. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HILL, I. Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education.* [online]. 2007, Vol. 53, No. 3. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/27715380>.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. B. p. v. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9.

JAKOUBEK, M. Multikulturalismus. *iReferáty.cz* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z <http://www.ireferaty.cz/310/1105/Multikulturalismus>.

JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova - předsudky a stereotypy*. 1. vyd. Praha: Epocha, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

KOLÁŘ, Z. et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In KNÁPEK, P. et al. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-547-2.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP.* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html/>.

LEISTYNA, P. *Defining a Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. New York: State University of New York, 2002. ISBN 0-7914-5507-6.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2098-5.

MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge, 2010. ISBN 0-203-85805-0.

MITCHELL, B. M., SALSBURY, R. E. *Encyclopedia of Multicultural Education*. Westport: Greenwood Press, 1999. ISBN 0-313-30029-1.

MOREE, D. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jak-pomoci-ucitelum-ucit-multikulturne/>.

MOREE, D. et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. b. p. v. Praha: Člověk v tísni o. p. s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha. b. p. v. Praha: MŠMT a Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETRUCIJOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-083-1.

PETRUSEK, M. *Společnost a kultura: sociologické úvahy a eseje*. 1. vyd. Praha: Malovaný kraj, 2012. ISBN 978-80-904956-5-4.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

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

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RACE, R. *Multiculturalism and Education*: *Contemporary Issues in Education Studies*. London: Continuum International Publishing Group, 2011. ISBN 978-8470-6018-1.

SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 2. vyd. Praha: Dokořán, 2011. ISBN 978-80-7363-380-6.

SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-328-5.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

Vzdělání. Děti, žáci a studenti na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. *ČSÚ* [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023301.pdf/>.

ZÍKOVÁ, T. et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011 ISBN 978-80-261-0054-6.

10 Seznam grafů a tabulek

Graf 1: Jakým způsobem je na Vaší škole realizována multikulturní výchova?. .72

Graf 2: Jaké výukové metody využíváte při realizaci multikulturní výchovy?....73

Graf 3: Při výuce multikulturní výchovy se nejvíce soustředím na:.....74

Graf 4: Jaký je důvod, proč se soustředím na uvedený typ výuky?.....74

Graf 5: Domníváte se, že je multikulturní výchova v ŠVP a poté i ve výuce dostatečně zastoupena?.....75

Graf 6: Jakou formu podpory ze strany školy byste považovali za nejpřínosnější pro výuku multikulturní výchovy?.....77

Graf 7: Setkávám se na škole s projevy rasismu, xenofobie, intolerance.....78

Graf 8: Výuka multikulturní výchovy přispívá k tomu, že žáci lépe chápou rozdíly mezi kulturami, etniky a náboženstvími.....79

Graf 9: Cílená příprava budoucích učitelů na multikulturní výchovu je:.....80

Graf 10: Vzdělával/a jste se nějakým způsobem v multikulturní výchově?.....80

Graf 11: Slyšel/a jste někdy o multikulturní výchově?.....81

Graf 12: Jakým způsobem byla multikulturní výchova vyučována?.....82

Tabulka 1: V rámci jakého/ých předmětu/ů byla uskutečňována?.....83

Graf 13: Domnívám se, že mě moje rodina utvářela v určitém vnímání cizích kultur.....84

Graf 14: Domnívám se, že mě škola utváří v určitém vnímání cizích kultur.....85

Graf 15: Jaký je Váš vztah ke kultuře?.....86

Graf 16: Pocit, jenž ve mně vyvolávají lidé jiného etnika, národa, náboženské příslušnosti či hendikepovaní nebo homosexuálové.....88

Graf 17: Žil/a byste radši ve státě, kde by převládal 1 národ, nebo v mnohonárodnostním státě či ve státě složeném z různých etnik?.....89

11 Resumé

The thesis deals with multicultural education at the secondary school in relation to its theoretical concept. The main aim of the work is the revision of multiculturalism and multicultural education as a theoretical frameworks based on their critical approaches. The thesis aims to determine whether and how multicultural education is implemented at secondary schools in Pilsen region.

The first part is devoted to the introduction of multiculturalism as a theoretical concept. It discusses the term of multiculturalism. Moreover, it points out the historical development of the concept and introduces different approaches to the ideology, which include liberal, communitarian and critical multiculturalism.

Furthermore, the work focuses on the theoretical interpretation of multicultural education. Again, the concept is analyzed first, afterwards it is already possible to focus on its approaches. It is conceivable to appoint a cultural-standard and transcultural approaches that influence the practical teaching of multicultural education in schools.

Another important part of the theoretical work is concerned with the development of multicultural education in the Czech Republic. It might be stated that lessons of multicultural education in this country are focused on "Roma issues". Thus, multicultural education is narrowed to a racial aspect, which leads to the neglect of other kinds of differences.

The last chapter of the first part of the thesis is related to multicultural education in educational practice. This education is created in the context of the curriculum reform.

The second practical part is based on research that was carried out through questionnaires, which were distributed among teachers and students of the secondary schools across the Pilsen region. The research results are presented either as a graph and a table, or by a qualitative analysis of free responses of the respondents. The aim of the research was to find out ways of teaching of the multicultural education at secondary schools and to evaluate the attitudes of

pupils to various differences in higher levels of secondary grammar schools of Pilsen region.

Additionally, multiculturalism as a theoretical concept is described in the work, as well as its practical implication in form of multicultural education. And finally, the results of questionnaire survey are analyzed.

12 Přílohy

12. 1 Výuka multikulturní výchovy na gymnáziích – dotazník pro učitele

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění předloženého dotazníku týkajícího se výuky multikulturní výchovy na gymnáziích. Zpracovávám diplomovou práci na zmíněné téma, a proto potřebuji co nejvíce vyplněných dotazníků, abych mohla provést výzkum.

Prosím Vás, abyste při odpovědích vycházeli ze své vlastní zkušenosti. Vyplnění Vám zabere zhruba 10 minut. Správnou odpověď prosím zakroužkujte, pokud Vám nebude vyhovovat žádná z nabízených, je možnost uvést své vlastní vyjádření v možnosti *jiná odpověď*. Některé otázky nenabízejí žádné odpovědi, vyplnit je můžete tedy dle svého uvážení. Vámi poskytované údaje nebudou zneužity, bude jich využito pouze k výzkumným účelům. Děkuji Vám za spolupráci.

Eliška Václavíková, studentka FF ZČU, obor učitelství pro střední školy ZSV-GEO

1) Věk:
   a) 20-30
   b) 31-40
   c) 41-50
   d) 51 a více
2) Pohlaví:
   a) muž
   b) žena
3) Aprobace:
4) Jakým způsobem je multikulturní výchova na Vaší škole realizována? *(Možno zakroužkovat více odpovědí)*
   a) jako samostatný předmět
   b) v rámci jiných předmětů
   c) v rámci výběrových seminářů
   d) formou projektů
   e) formou besed
   f) formou kurzů
   g) *jiná odpověď. (uveďte)*:

5) V rámci jakého předmětu/jakých předmětů je na Vaší škole uskutečňovaná multikulturní výchova?

6) Realizujete Vy sám/sama multikulturní výchovu ve svých hodinách?

a) ano

b) ne

7) Pokud ano, jaké metody výuky při ní využíváte? *(Možno zakroužkovat více odpovědí)*

a) výklad

b) diskuzi

c) brainstorming

d) metodu kritické analýzy textu

e) metodu zážitkové pedagogiky

f) *jiná odpověď. (uveďte)*:

8) Soustředíte se nejvíce na: a) výklad informací o cizích kulturách

b) rozvoj interkulturních dovedností žáků

c) rozvoj individuálních hodnotových postojů žáků

9) Z jakého důvodu se na daný typ nejvíce soustředíte? Pokládám to za:

a) nejefektivnější způsob výuky

b) nejpřínosnější do praktického života

c) nejzábavnější formu výuky

10) Domníváte se, že je multikulturní výchova v ŠVP a poté i ve výuce dostatečně zastoupena?

a)V ŠVP i ve výuce je dostatečně zastoupena.

b) V ŠVP je jí věnováno místo, ve výuce již absentuje.

c) V ŠVP ani ve výuce jí není ponecháno mnoho prostoru.

11) Spatřujete smysl v realizaci průřezových témat na gymnáziu?

a) ano (*uveďte jaký*):

b) ne

12) Spatřujete smysl ve výuce multikulturní výchovy na gymnáziu?

a) ano (*uveďte jaký*):

b) ne

13) Vyberte nejvhodnější tvrzení týkající se multikulturní výchovy:

a) Považuji její absolvování za důležitou součást vzdělávání žáků.

b) Praktikuji ji jen proto, že je to tak nařízeno v ŠVP.

c) Považuji ji za nadbytečnou součást vzdělávání.

d) Její výukou na školách se nic ve společnosti nezmění.

14) Setkali jste se někdy s učebnicí/emi multikulturní výchovy?

a) ano

b) ne

15) Pokud ano, považujete ji/je za kvalitně zpracované?

a) ano

b) ne

16) Jakou formu podpory ze strany školy byste považovali za nejpřínosnější pro výuku multikulturní výchovy?

a) tištěné materiály

b) DVD

c) e-learning

d) školení

e) *jiná odpověď. (uveďte)*:

17) Setkávám se na škole s projevy rasismu, xenofobie, intolerance.

a) zcela souhlasím

b) spíše souhlasím

c) spíše nesouhlasím

d) zcela nesouhlasím

e) *jiná odpověď. (uveďte)*:

18) Výuka multikulturní výchovy přispívá k tomu, že se žáci chovají lépe k jiným kulturám a k jiným sociálním skupinám.

a) zcela souhlasím

b) spíše souhlasím

c) spíše nesouhlasím

d) zcela nesouhlasím

e) *jiná odpověď. (uveďte)*:

19) Cílená příprava budoucích učitelů na multikulturní výchovu je:

a) zcela zbytečná

b) spíše zbytečná

c) spíše potřebná

d) nezbytná

e) *jiná odpověď. (uveďte):*

20) Vzdělával/a jste se nějakým způsobem v multikulturní výchově?

a) ano, na VŠ

b) ano, samostudiem

c) ne, na VŠ jsme takovou možnost neměli

d) ne, samostudium mi nepřišlo důležité

e) *jiná odpověď. (uveďte)*:

21) Jak si představujete osobnost „ideálního“ učitele multikulturní výchovy?

12. 2 Výuka multikulturní výchovy na gymnáziích – dotazník pro žáka

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění předloženého dotazníku týkajícího se výuky multikulturní výchovy na gymnáziích. Zpracovávám diplomovou práci na zmíněné téma, a proto potřebuji co nejvíce vyplněných dotazníků, abych mohla provést výzkum.

Prosím Vás, abyste při odpovědích vycházeli ze své vlastní zkušenosti. Vyplnění Vám zabere zhruba 10 minut. Nejvíce vyhovující odpověď prosím zakroužkujte, pokud Vám nebude vyhovovat žádná z nabízených, je možnost uvést své vlastní vyjádření v možnosti *jiná odpověď*. Vámi poskytované údaje nebudou zneužity, bude jich využito pouze k výzkumným účelům. Děkuji Vám za spolupráci.

Eliška Václavíková, studentka FF ZČU, obor učitelství pro střední školy ZSV-GEO

1) Věk žáka: a) 15
b) 16
c) 17
d) 18
e) 19

2) Pohlaví: a) muž
b) žena

3) Slyšel/a jste ve škole někdy o multikulturní výchově? (pozn. Multikulturní výchova je výukou o lidech lišících se od převládající společnosti příslušností k jiné kultuře, etniku, náboženství)

a) ano
b) ne

4) Pokud ano, jakým způsobem byla multikulturní výchova vyučována? *(Možno zakroužkovat více odpovědí)*

a) jako samostatný předmět
b) v rámci jiných předmětů
c) v rámci výběrových seminářů
d) formou projektů
e) formou besed
f) formou kurzů
g) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

5) Pokud ano, v rámci jakého/jakých předmětu/předmětů byla uskutečňována?

6) Domnívám se, že mě moje rodina utvářela v určitém vnímání cizích kultur.

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím
d) zcela nesouhlasím
e) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

7) Domnívám se, že mě škola utváří v určitém vnímání cizích kultur.

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím
d) zcela nesouhlasím
e) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

8) Jaký je Váš vztah ke kultuře? *(Možno zakroužkovat více odpovědí)*

a) ctím svou vlastní kulturu
b) akceptuju mnohost a mnohotvárnost kultur
c) toleruji mnohost a mnohotvárnost kultur
d) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

9) Máte ve třídě spolužáka patřícího k jiné kultuře?

a) ano
b) ne

10) Setkal/a jste se někdy s projevy nesnášenlivosti vůči jiným etnikům, národnostem či příslušníkům různých náboženských směrů.

a) ano
b) ne
c) nevím

11) Jak byste popsal/a pocit, který ve Vás vyvolávají lidé odlišného etnika, národnosti, náboženské příslušnosti?

a) strach
b) nervozita
c) lhostejnost
d) nenávist
e) zvědavost
f) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

12) Jak byste popsal/a pocit, který ve Vás vyvolávají hendikepovaní lidé?

a) strach
b) nervozita
c) lhostejnost
d) nenávist
e) zvědavost
f) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

13) Jak byste popsal/a pocit, který ve Vás vyvolávají homosexuálové?

a) strach
b) nervozita
c) lhostejnost
d) nenávist
e) zvědavost
f) *jiná odpověď. (Uveďte)*:

14) Žil/a byste radši ve státě, kde by převládal 1 národ, nebo v mnohonárodnostním státě či ve státě složeném z různých etnik?

a) 1 národ
b) mnoho národů a etnik

15) Z jakého důvodu? *(Navazuje na 14. otázku)*

16) Máte kamaráda jiné národnosti či etnické příslušnosti?

a) ano *(jaké)*:
b) ne

17) Kdybyste měl/a možnost, zastavili byste příliv imigrantů do Evropy?

a) ano
b) ne

18) Z jakého důvodu? *(Navazuje na 17. otázku)*

19) Považujete podporu znevýhodněných skupin (ženy, etnické skupiny, hendikepovaní) v oblastech zaměstnání, vzdělání a podnikání za pozitivní fakt? Např. se jedná o zavedení kvóty, že v určité politické straně musí být zastoupeno 40 % žen.

a) ano
b) ne

20) Z jakého důvodu? *(Navazuje na 19. otázku)*