

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Multietnická výchova v základních školách

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Lenka Součková

Vypracovala:
Lenka Hájková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Multietnická výchova v základních školách“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 26. 11. 2012

.....
Lenka Hájková

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Lence Součkové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Lenka Hájková

Obsah

Úvod	5
Teoretická část	7
1 Vymezení základních pojmů	8
1.1 Multietnická výchova.....	8
1.2 Multikulturní výchova.....	9
1.3 Národnostní menšina	12
1.4 Etnická menšina a etnicita.....	16
1.5 Tolerance.....	17
2 Multietnická výchova a základní vzdělávání.....	19
2.1 Multietnická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	20
2.2 Multietnická výchova ve školním vzdělávacím programu	34
2.3 Formy, metody a prostředky multietnické výchovy na základních školách.....	35
2.3.1 Metody multietnické výchovy na základní škole.....	36
2.3.2 Využitelné formy multietnické výchovy na základní škole.....	41
Empirická část.....	47
3 Průzkumné šetření k problematice multietnické výchovy na základních školách	48
3.1 Metodika provedení průzkumného šetření	48
3.1.1 Cíle průzkumného šetření a stanovené hypotézy	48
3.1.2 Charakteristika metod (technik) zpracování empirické části práce	49
3.1.3 Charakteristika výběrového souboru	50
3.2 Analýza výsledků průzkumu a jejich diskuse	51
3.2.1 (Ne)dostatek informací o příslušnících jiných národností nebo ras.....	51
3.2.2 Zdroje informací o příslušnících jiných národností nebo ras.....	52
3.2.3 Postoje k příslušníkům jiných národností nebo ras.....	54
3.2.4 Formy používané při multietnické výchově	56
3.2.5 Přítomnost jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě	57
3.2.6 Výskyt negativního jednání vůči spolužákům-příslušníkům minorit	58
3.2.7 Vyhodnocení hypotéz	59
3.3 Návrhy na zlepšení multietnické výchovy na základních školách.....	60
Závěr	63
Resumé	65
Anotace.....	66
Použité zdroje	67
Příloha	70

Úvod

Jedním z jevů, které u nás nastaly v souvislosti se společensko-ekonomickými změnami po roce 1989, je i velká migrace cizinců. Pro některé z nich byla a je naše země pouze tranzitní zemí na jejich cestě dále na západ, pro jiné z nich se naše republika stala, byť i jen na určitou přechodnou dobu, zemí cílovou. Příslušníci naší společnosti, která byla do té doby zvyklá na z velké části homogenní prostředí, se tak museli vyrovnávat s bezprostředními a častými kontakty s příslušníky jiných etnik, z nichž mnohá by se dala označit z naší zeměpisné perspektivy jako exotická.

Není proto divu, že tyto kontakty z obou stran nebyly zcela bez problémů. V naší společnosti se začaly v daleko větší míře než doposud vyskytovat takové sociálně-patologické jevy, jakými jsou rasismus či xenofobie. Jednou z účinných možností, jak tyto negativní jevy eliminovat, je i multietnická výchova. V porovnání s jinými složkami výchovy se jedná o výchovu, s níž není v naší společnosti příliš mnoho zkušeností. Tyto je nutno teprve ze strany pedagogů nabývat, přičemž je možné se současně opírat o poznatky a zkušenosti ze západní Evropy a Severní Ameriky, kde je multietnická výchova uplatňována nepoměrně déle.

Bakalářská práce si klade za cíl vymezit základní pojmy, které mají vztah k řešenému tématu – multietnická výchova, multikulturní výchova, (národnostní) menšina, etnikum, etnicita a tolerance, a posléze se zaměřit na problematiku multietnické výchovy v kurikulárních dokumentech (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program) i na možné prostředky její realizace. Uvedené cíle našly svůj odraz i ve struktuře práce, která má dvě základní části – část teoretickou a část empirickou.

Část teoretická je tvořena dvěma kapitolami. V první kapitole jsou vymezeny základní pojmy, které souvisejí s problematikou multietnické výchovy. Jedná se o pojmy „multietnická výchova“, „multikulturní výchova“, „národnostní menšina“, „etnická menšina“, „eticita“ a „tolerance“. Následující kapitola se konkrétněji zaměřuje na multietnickou výchovu v rámci základního vzdělávání. Nejprve se věnuje problematice multietnické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, poté pojednává o problematice multietnické výchovy ve školním vzdělávacím programu a závěr této kapitoly je vyhrazen formám, metodám a prostředkům multietnické výchovy na základních školách.

Empirická část je totožná s poslední – třetí – kapitolou. V této kapitole jsou rozebrány výsledky průzkumného šetření, které bylo uskutečněno k problematice multietnické výchovy na základních školách v okrese Břeclav. Toto šetření bylo provedeno za využití kvantitativní metody. Jeho výsledky jsou zde blíže analyzovány, následně jsou verifikovány formulované hypotézy a v závěru formulována některá doporučení ve vztahu k realizaci multikulturní výchovy.

Teoretická část

1 Vymezení základních pojmů

S tématem této bakalářské práce souvisí celá řada důležitých pojmů, které je vhodné na počátku vymežit. Jedná se o pojmy „multietnická výchova“, „multikulturní výchova“, „národnostní menšina“, „etnická menšina“, „eticita“ a „tolerance“. K pojmům „multietnická výchova“ a „multikulturní výchova“ je možno předeslat, že se nejedná o jediné pojmy, které bývají v souvislosti s problematikou výchovy směřující k bezproblémovému soužití různých národů, národností, ras apod. používány. Nejčastěji u nás bývá používán pojem „multikulturní výchova“, avšak lze se setkat i s pojmy „interkulturní výchova“, „multietnická výchova“, výchova k světovému občanství (angl. *education for world citizenship*), „globální výchova“ (angl. *global education*) či „mezinárodní výchova“ (angl. *international education*).¹ Poslední dva uvedené pojmy jsou užívány v podobném významu, jako ostatní zmíněné pojmy, avšak obvykle významově souvisejí s dalšími aspekty, typicky s aspekty ekologickými. Pojem „výchova k světovému občanství“ zase klade důraz zejména na právní a sociální aspekty. Lze se setkat i s terminologickými variantami „interkulturní vzdělávání“ či „interkulturální vzdělávání“, popřípadě též „mezikulturní výchova“.

1.1 Multietnická výchova

Pojmy „multietnická výchova“ (angl. *multiethnic education*) nebo „interetnická výchova“ (angl. *interethnic education*) jsou více zažité a používané hlavně ve Spojených státech amerických.² Tento pojem je možno pro potřeby této práce chápat jako interdisciplinární oblast teorie a výzkumu a soubor praktických aktivit, jejichž smyslem je utvářet u vychovávaných jedinců prostřednictvím vzdělávacích programů jejich způsobilost chápat a respektovat i jiná etnika než své vlastní, eliminovat či alespoň výrazně oslabovat etnické předsudky.

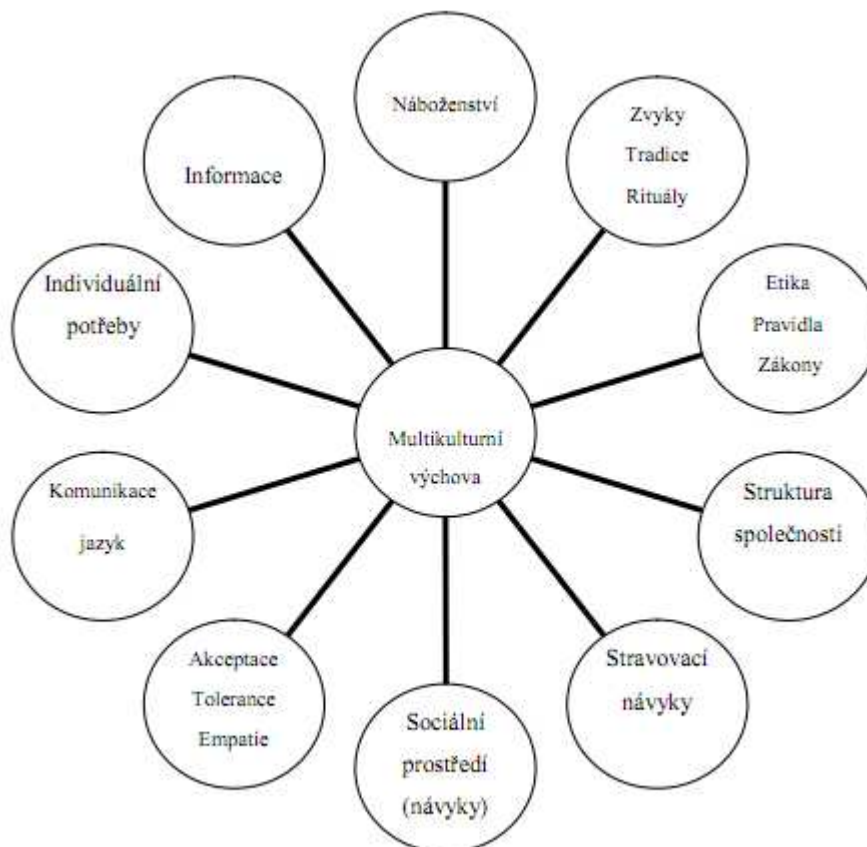
Ačkoliv se používá velmi často jako synonymum pojmu „multikulturní výchova“, je možné vyslovit názor, že pojem „multietnická výchova“ je pojmem užším, neboť v rámci jednoho etnika může existovat současně více kultur a tatáž kultura nemusí být nutně spjata s jediným etnikem. Nadto je zapotřebí uvést, že multikulturní výchova nezohledňuje pouze etnické rozdíly, nýbrž i rozdíly náboženské a další. Pro

¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1. vydání. Praha: ISV, 2001, s. 39 a 40.

² Tamtéž.

tento názor svědčí i multidimenzionální charakter multikulturní výchovy, který vyplývá z celého množství faktorů, které s ní souvisejí. Tyto faktory zachycuje obrázek 1.

Obrázek 1 Schéma faktorů souvisejících s multikulturní výchovou³



Základem multikulturní výchovy (a rovněž tak i multietnické výchovy) musí být znalost náboženství, zvyků, tradic a rituálů příslušné etnické skupiny. Následně je nezbytné se obeznámit s etickými a legislativními normami dané společnosti, její strukturou i jazykem. Důležité je i poznání sociálního prostředí, z něhož jedinec pochází, stejně jako poznání jeho stravovacích návyků a individuálních potřeb. Nezbytností je tolerance a akceptace.⁴

1.2 Multikulturní výchova

K pojmu „multikulturní výchova“ (angl. *multicultural education*, něm. *interkulturelle Eziehung*) je možno v první řadě uvést, že je používán zejména v anglo-

³ ŠVARCOVÁ, E. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 10.

⁴ Tamtéž, s. 10 a 11.

americkém kontextu (USA, Velká Británie, Kanada a Austrálie) a v mezinárodních zdrojích. V zemích Evropské unie či na poli mezinárodní vědecké komunikace je více využíváno pojmu „interkulturní výchova“ (angl. *intercultural education*). Např. v německé jazykové oblasti je v tomto smyslu používáno termínu *interkulturelle Erziehung*, v Polsku pak termínu *edukacja międzykulturowa*. Nejobecněji je tohoto pojmu používáno k označení výchovy, jež směřuje k mezikulturnímu porozumění. Tento pojem je zároveň vyjádřením snah vytvářet skrze vzdělávací programy u lidí způsobilost chápat a respektovat kultury odlišné od kultury vlastní.⁵ Do naší pedagogické teorie termín „multikulturní výchova“ začal pronikat po roce 1989, kdy bylo nutno reagovat na změnu společensko-ekonomické situace a s ní související výrazně zvýšenou migraci cizinců na naše území. Tato migrace si vynutila adekvátní reakci na každodenní realitu, kdy se příslušníci do té doby poměrně homogenní společnosti museli vyrovnat s přílivem jedinců majících původ v odlišných kulturách.

Požadavek na reflexi multikulturní výchovy je obsažen mimo jiné i v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), v němž je za jeden cíl vzdělávání stanoveno i posilování soudržnosti společnosti. V této souvislosti je zde konstatováno následující: „Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom prostřednictvím sdílených hodnot a společných tradic, ale především *zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání*, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporu demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do *výchovy k lidským právům a multikulturalitě*, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu v tomto smyslu má i menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti.“⁶

V práci *My a ti druzí* (2003) je uveden výčet některých typických definic pojmu „multikulturní výchova“, které poukazují na to, jak je tento fenomén poměrně složitý. Z tohoto výčtu je patrné, že tímto termínem je označována:⁷

⁵ GULOVÁ, L. a kol. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

⁶ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, s. 14 a 15.

⁷ NĚMEČKOVÁ, I. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003, s. 8.

- příprava na sociální, politické a ekonomické reality, jež jsou žáky prožívány v interkulturním prostředí;
- výchova a vzdělávání směřující k chápání a respektování odlišných kultur;
- proces, během kterého dochází u jednotlivců k utváření představy o rozdílech a shodách svého vlastního kulturního systému a systémů jiných, jakož i k osvojení si schopnosti regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur;
- přístup, jenž pro příslušníky etnických, rasových, náboženských a jiných minorit zajišťuje takové učební prostředí a vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny jejich specifickým jazykovým, psychosociálním a kulturním potřebám.

Pro účely této práce bude možno vyjít z definice pojmu „multikulturní výchova“ od J. Průchy, který uvádí: „Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“⁸ Od téhož autora pochází i obširnější vymezení uvedeného pojmu: „Multikulturní výchova je jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných kultur, národů, ras apod.“⁹ Zatímco první uvedená definice vyjadřuje pouze praktickou stránku multikulturní výchovy, druhá definice akcentuje i její teoretickou dimenzi.

J. Průcha dále poukazuje na skutečnost, že v důsledku převzetí anglického výrazu *multicultural education* vznikají ve výkladu terminologie určité problémy. Tento problém má svůj původ v tom, že anglický výraz *education* má několik různých významů – na jedné straně edukace (tj. výchova a vzdělávání), na straně druhé pedagogika. V naší terminologii se ovšem pojem *education* ujal jen ve významu „výchova“, což ale není úplně přesné, poněvadž doménou „... multikulturní edukace je vzdělávání, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeném učení na straně vzdělávaných subjektů.“¹⁰

⁸ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vydání. Praha: Triton, 2006, s. 15.

⁹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1. vydání. Praha: ISV, 2001, s. 158.

¹⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vydání. Praha: Triton, 2006, s. 15.

O komplexní postižení pojmu „multikulturní výchova“ se pokusili i autoři Pedagogického slovníku, která kromě jednotlivých dimenzí tohoto pojmu uvádí též cíle multikulturní výchovy a zdůrazňuje i její praktický význam: „Je to jednak interdisciplinární oblast teorie, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod.“¹¹ Rovněž M. Sapík pojímá multikulturní výchovu jakožto konkrétní činnost, když uvádí, že je to „... oblast praxe, edukační a osvětové činnosti realizované na školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížování a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.“¹²

1.3 Národnostní menšina

Problematika národnostních menšin má v multikulturní i multietnické výchově své místo z toho důvodu, neboť v současnosti patrně na světě neexistuje jediný stát, který by byl složením svého obyvatelstva homogenní. Proces globalizace totiž mimo jiné způsobuje, že v každé zemi se mísí ve větší či menší míře různá etnika a národnosti, přičemž každá země má odlišným způsobem nastaveny normy, v souladu s kterými jsou uznávána a respektována práva národnostních menšin.

Pregnantní vymezení pojmu „národnostní menšina“ (angl. *national minority*) přitom není tak snadné, jak by se mohlo na první pohled zdát. Potíže spočívají již v používání nejednotné terminologie. Používány jsou totiž i další výrazy. K jeho vyjádření se také používají další alternativy jako např. „etnická menšina“ (především pak ve Spojených státech amerických) či „jazyková menšina“. Za synonyma pojmu „národnostní menšina“ je možné rovněž považovat označení „etnická skupina“ nebo „národní skupina“. Především v německé jazykové oblasti je namísto termínu „menšina“ stále více používáno výrazu „skupina“, přičemž důvodem jeho užívání je názor, že termín „menšina“ může potenciálně vyznívat s nádechem určité méněcennosti.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 160.

¹² SAPÍK, M. Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a její aplikace ve výchově k občanství. In DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *Multikulturalita a výchova k občanství: sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd "Multikulturní dimenze v RVP ZV a její reflexe v ŠVP prostřednictvím výchovy k občanství" konané ve dnech 20. - 24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Praha: Epoque, 2007, s. 162.

Přesto je však možné k pojmu „menšina“ uvést, že se jedná o termín mnohovýznamový, jenž je hojně využíván nejen v odborné literatuře, nýbrž i v publicistice a politické praxi.

Velký sociologický slovník k pojmu „menšina“ uvádí, že se jím označuje „... obecně jakákoliv skupina lidí definovaná nějakým sociologicky významným společenským znakem, která se početně nemůže rovnat jiné skupině, tvořící v dané společnosti většinu.“¹³ Slovní spojení „národnostní menšina“ v sobě zahrnuje slovo „národnost“, jež bývá zpravidla pojímáno coby příslušnost k určitému národu nebo etniku. Podle doporučení Statistické komise OSN má být národnost zjišťována dle následujícího extenzivního vymezení, které říká, že pojmem „národnost“ je označována „... příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace.“¹⁴ Tímto způsobem je pojmu „národnost“ používáno i v našich podmínkách, a to i pro účely demografických, sociologických a školských statistik a výzkumů. Je přitom zřejmé, že tohoto pojmu je zde používáno ve smyslu „příslušnost k národu“ nebo „příslušnost k etniku“, ačkoliv hranice mezi jednotlivými těmito významy není v konkrétních případech zcela jasná. Pokud tedy existují problémy s vymezením pojmu „národnost“, pak logicky stejná, ne-li komplikovanější situace musí existovat ve vztahu k pojmu „národnostní menšina“.

V naší odborné literatuře je možné nalézt následující definici pojmu „národnostní menšina“: „Z kulturně-antropologického hlediska je národnostní menšina určité společenství lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky odlišné od většiny obyvatel státu a projevují společně přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka.“¹⁵ Z této definice lze dovodit, že pro příslušníky jednotlivých národnostních menšin má velký význam právo na užívání mateřského jazyka (tj. právo na šíření a přijímání informací v mateřském jazyce), dále právo rozvíjet vlastní kulturu, právo sdružovat se v občanských a politických subjektech (politických stranách a hnutích) či právo vydávat tiskoviny v mateřském jazyce.

¹³ PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník. 1, A-O*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 605.

¹⁴ MORÁVKOVÁ, Š. Zjišťování národnosti při sčítání lidu, domů a bytů. *Demografie*, 41, 1991, č. 4, s. 261.

¹⁵ ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 43.

Např. D. Švingalová uvádí, že pojem „národnostní menšina“ bývá používán ve dvou významech:¹⁶

- k označení skupiny osob téže národnosti, která žije v prostředí jinonárodnostní většiny;
- k označení skupiny osob, jež je v daném prostoru v minoritě, kdežto v jiném státě tvoří tatáž národnost majoritní společnost.

Ke vzniku národnostních menšin coby společenského fenoménu dochází v souvislosti se zvláštními okolnostmi, jež mají zpravidla vztah k přelomovým společensko-politickým událostem. Pro příslušníky národnostních menšin je charakteristické silné národní vědomí, jež vyplývá z historických, jazykových a kulturních tradic jejich mateřského národa. Jak vyplývá z dosud uvedeného, jsou národnostní menšiny tvořeny skupinami osob, jež se od ostatních příslušníků populace státu, v němž žijí a kteří v něm tvoří většinu (majoritu), ve větší či menší míře odlišují a v porovnání s majoritou jsou početně menší (jsou tedy minoritou). Vezmeme-li do úvahy geografické hledisko, pak je možné diferencovat mezi národnostními menšinami kompaktně nebo disperzně usídlenými a dále mezi menšinami autochtonními (tj. původními), alochtonními (tj. vzniklými v důsledku migrace a přistěhovalectví), jazykovými aj.

Zmínit je možné i definici pojmu „národnostní menšina“, jak ji uvádí ustanovení § 2 odst. 1 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o právech příslušníků národnostních menšin“): „Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“ V souladu s odst. 2 je za příslušníka národnostní menšiny považován „... občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“

¹⁶ ŠVINGALOVÁ, D. Majoritní (většinové) a minoritní (menšinové) skupiny [online]. Nedatováno. [citováno dne 28. ledna 2012]. Dostupné z [www: <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/majoritni-a-minoritni-skupiny/>](http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/majoritni-a-minoritni-skupiny/)

Lze se setkat s názory, podle kterých není definice pojmu „národnostní menšina“ obsažená v zákoně o právech příslušníků národnostních menšin zcela bez nedostatků. Za diskutabilní je považován především požadavek „odlišnosti“, a to hlavně v souvislosti s ustanovením čl. 3 odst. 2 věty první ústavního zákona č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Listina“) v souladu s nímž má každý jedinec právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Toto právo je tak Listinou garantováno i osobám, jež se od ostatních občanů neodlišují (např. etnickým původem, jazykem, kulturou, tradicemi ani jinak). Každý občan tak má na ústavní úrovni zaručeno právo se rozhodnout, k jaké národnosti hodlá patřit. „Pokud bychom přijali výklad, že uvedená definice se vztahuje pouze na okruh osob a společenských vztahů upravených zákonem č. 273/2001 Sb., pak je třeba konstatovat, že práva osob, které nesplňují podmínku odlišnosti, a přesto se v souladu s Listinou základních práv a svobod cítí být příslušníkem jiné než majoritní národnosti, zůstávají neupravena.“¹⁷ Přes naznačenou výhradu je ovšem možno fakt, že náš právní řád zakotvuje definici pojmu „národnostní menšina“, hodnotit jednoznačně kladně.

Vedle samotného vymezení pojmu „národnostní menšina“ činí obtíže též identifikace příslušníků konkrétní národnostní menšiny. V této souvislosti je možné uvést, že v zásadě existují dvě skupiny pokusů o definování národnostní příslušnosti:¹⁸

- objektivistické přístupy – jedná se o tradičnější pohled, který se vyznačuje tím, že národnostní příslušnost je posuzována za využití souboru vnějších charakteristik (k těmto mohou náležet zejména společné náboženství či kultura, tentýž národní nebo geografický původ, společný jazyk, totožná tělesná stavba apod.);
- konstruktivistické přístupy – jsou charakteristické snahou o postižení národnostní příslušnosti skrze subjektivní pocity náležitosti k příslušné skupině, pocitu sounáležitosti, jenž je základem, na kterém je postavena individuální i kolektivní identita (čili subjektivní víra ve společný původ, která vychází z podobnosti tělesného typu, zvyků, ze vzpomínek na kolonizaci a migraci) a v neposlední řadě též sdílení objektivních specifických podmínek existence.

¹⁷ ŠTĚCHOVÁ, M. a kol. *Právní ochrana etnických menšin v ČR: Závěrečná zpráva z výzkumu*. 1. vydání. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2002, s. 7.

¹⁸ NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003.

1.4 Etnická menšina a etnicita

Pojem „etnikum“ má svůj etymologický původ v řeckém výrazu *ethnos*, který je možno přeložit jako kmen, rasa či národ (ve smyslu příbuzenské skupiny na bázi rodového základu). Tato skutečnost dokládá, že původ teorie o etnické diferenciaci lidstva je velmi starého data. Současná věda operuje s pojmy „etnikum“ či „etnická skupina“ především v etnologii, kulturní antropologii a sociologii, avšak stále více se prosazuje i v pedagogice a interkulturní psychologii. Vedle již uvedených pojmů je možno se v odborné literatuře setkat též s výrazy „etnická příslušnost“, „etnické vědomí“ či „etnická identita“.

Za ústřední termín multietnické výchovy je možno považovat pojem „eticita“. Výraz „eticita“ (*ethnicity*, fr. *ethnité*) lze vymezit jako „... vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“¹⁹ Etnicitou se tedy rozumí souhrn vlastností a znaků, jimiž je vymežováno etnikum ve smyslu skupiny lidí, jež se svým národním původem odlišuje od ostatních. Jedná se především o kulturní (rozdílné kulturní vzorce), rasové, teritoriální a jazykové faktory, ale i o vlastní historii, sebepojetí, vědomí společného původu a v neposlední řadě též to, že jsou příslušníci takové pospolitosti vnímáni jako etnicky odlišní ostatními.²⁰ Etnicita je úzce spjata s prvky příslušné kultury. Má-li být tedy cílem multietnické a multikulturní výchovy poznávání a respektování kultur odlišných od kultury vlastní, pak je nezbytné poznávat a respektovat jiná etnika, která jsou nositeli takových kultur.

Samotný pojem „etnikum“ je možné vymezit následovně: „Etnikum, synonymum: etnická skupina (*ethnic group*), je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.“²¹ Etnikum (etnická skupina) je tak skupinou lidí s vlastní etnicitou, jejíž členové sdílejí pocit společné kulturní existence, jímž se odlišují od ostatních skupin v jejich okolí. K objektivním komponentám etnicity náleží zejména teritorium a jazyk, k subjektivním pak především postoje, zvyklosti či hodnotový systém. Pokud je dané etnikum méně početné, než je počet ostatních obyvatel státu, potom hovoříme o etnické menšině.

¹⁹ PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník. I, A-O*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 275.

²⁰ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, s. 76.

²¹ PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník. I, A-O*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 276.

1.5 Tolerance

Termín „tolerance“ má svůj původ v latinském výrazu *tolerantia*, což značí trpělivost nebo snášenlivost. Tímto termínem bývá označováno jak strpění a snášení nepříjemného, tak i tradování, udržování a zachovávání toho zachovánihodného. J. Sokol k tomuto pojmu uvádí: „Tolerance, česky snášenlivost, je schopnost a ochota snášet, co se nám nelíbí.“²² Důvodem této snášenlivosti je podle něj skutečnost, že nám to zase až tak příliš nevadí, eventuálně to, že nemáme jinou možnost. Dále pokračuje, že v pojmu „tolerance“ je vždy obsaženo „... záporné hodnocení toho, co tolerujeme. ... Každá tolerance je podmíněna tím, že nepříjemnost, kterou jsme odhodláni snášet, nepřesáhne jisté meze. ... Takže být tolerantní by pak znamenalo snažit se, aby toleranční pole čili meze toho, co mi nevadí, bylo hodně široké.“²³

Ve Velkém sociologickém slovníku (1996) je tolerance vymezena jakožto „... ochota připustit u druhých odlišné názory, chování, vzhled apod. Na politické scéně je princip tolerance spojován se vzestupem liberálního myšlení. Tolerance je považována za jednu ze základních hodnot demokracie.“²⁴ Toto vymezení pojmu „tolerance“ je z hlediska řešené problematiky multietnické výchovy, poněvadž poukazuje na jeden z jejích základních cílů, kterým je naučit jedince respektu k odlišnostem u druhých lidí, v daném případě u příslušníků odlišného etnika. S. Bendl odůvodňuje nutnost tolerance odlišností na jedné straně humánními důvody, které mají svůj základ v úctě k člověku a k životu, na straně druhé důvody právními, které jsou determinovány tím, že nerespektování odlišností může za podmínek stanovených zákonem vést až k trestnímu postihu netolerantního jedince, a konečně i důvody pragmatickými, jež jsou dány prospěchem z kontaktu s jinakostí, který vyplývá z toho, že vývoj je výslednicí střetávání se a prolínání rozličných pohledů na svět, přičemž rozmanitost představuje hnací motor vývoje a tím zajišťuje jeho dynamiku.²⁵

Shrme-li pohledy na toleranci, pak je možné uvést, že existují dvě základní pojetí tohoto fenoménu:²⁶

- psychologické pojetí – tolerance náleží k tzv. rysům společenského charakteru člověka, přičemž tuto vlastnost se u jedince utváří na základě naší životní

²² SOKOL, J. Tolerance, pluralismus a postmoderna. In KUNC, J., PINC, Z. a kol. *Demokracie a ústavnost*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 190.

²³ Tamtéž.

²⁴ PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník*. 2, P-Ž. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, s. 1324.

²⁵ BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 70 až 85.

²⁶ PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, s. 19.

zkušenosti během jeho ontogeneze, a to učením se při soužití s dalšími jedinci, tzn. že s touto vlastností se člověk nerodí;

- sociologické pojetí – tolerance (snášlivost) představuje významnou lidskou vlastnost, která je důležitá nikoliv jen z hlediska existence jedince, nýbrž i nezbytnou, byť i nesnadnou, podmínkou existence jakéhokoliv společenství.

Protikladem k toleranci je intolerance (nesnášlivost), kteroužto je možné charakterizovat coby umírněnější formu rasismu. Intoleranci lze přitom vymezit jako „... nedostatek úcty k jiným způsobům chování a jednání, nedostatek respektu k jinému přesvědčení či víře, než je ta naše. Projevuje se nepřijetím odlišných způsobů chování, názorů odlišných od svých vlastních. V některých případech může znamenat neadekvátní zacházení s lidmi kvůli jejich zevnějšku...“²⁷

²⁷ FRANIOK, P. Multikulturní výchova jako prevence intolerance a rasismu. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 1, s. 67.

2 Multietnická výchova a základní vzdělávání

V této kapitole bude věnována pozornost multietnické výchově v rámci základního vzdělávání, a to konkrétně v kurikulárních dokumentech – v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) a v návaznosti na něj pak ve školních vzdělávacích programech (dále jen „ŠVP“). Závěr kapitoly pak bude patřit formám a prostředkům multietnické výchovy uplatňovaných na základních školách.

Ještě před výkladem ke kurikulárním dokumentům, které mají vztah k základnímu vzdělávání, je však vhodné zmínit problematiku multietnické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“), poněvadž na tuto etapu výchovy a vzdělávání velká část na základní škole navazuje. Problematika multietnické výchovy má především vztah k rámcovému cíli předškolního vzdělávání, jímž je osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost. Dále je možno uvést, že se tato problematika promítá do klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání²⁸, jež představují jeho výstup.

Konkrétně se problematika multietnické výchovy promítá do kompetence komunikativní (zde je kompetence mající vztah k multietnické výchově formulována do kompetence vyjádřené tezí „ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“²⁹), dále do kompetence sociální a personální (v tomto ohledu jsou důležité kompetence vyjádřené v tezích „napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí“ a „je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným“³⁰) a konečně i do kompetence činnostní a občanské (v jejich případě jde zvláště o kompetence vyjádřené tezemi „uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu“ a „má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se

²⁸ Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání jsou v RVP PV vymezeny jako „... soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání; patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské; orientace pedagoga k utváření klíčových kompetencí podstatným způsobem usměrňuje jeho práci (volbu forem a metod).“ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 43 a 44.

²⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 11.

³⁰ Tamtéž, s. 11.

základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat“³¹).

Oblast multietnické výchovy se v RVP PV projevuje i ve vzdělávacím obsahu, jenž je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole, a který je stanoven pro celou skupinu dětí (tj. pro skupinu dětí od tří do sedmi let) jednotně. Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do pěti vzdělávacích oblastí, jimiž jsou oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Z uvedených oblastí jsou z hlediska řešení problematiky relevantní oblast interpersonální a sociálně-kulturní, přičemž tyto oblasti jsou nazvány jako Dítě a ten druhý a Dítě a společnost. V oblasti Dítě a ten druhý je jedním z očekávaných výstupů, tj. toho, co dítě na konci předškolního období obvykle dokáže, schopnost dítěte „chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené“.³² V oblasti Dítě a společnost je pak jedním z očekávaných výstupů předškolního vzdělávání rovněž i schopnost dítěte „chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí“.³³

2.1 Multietnická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

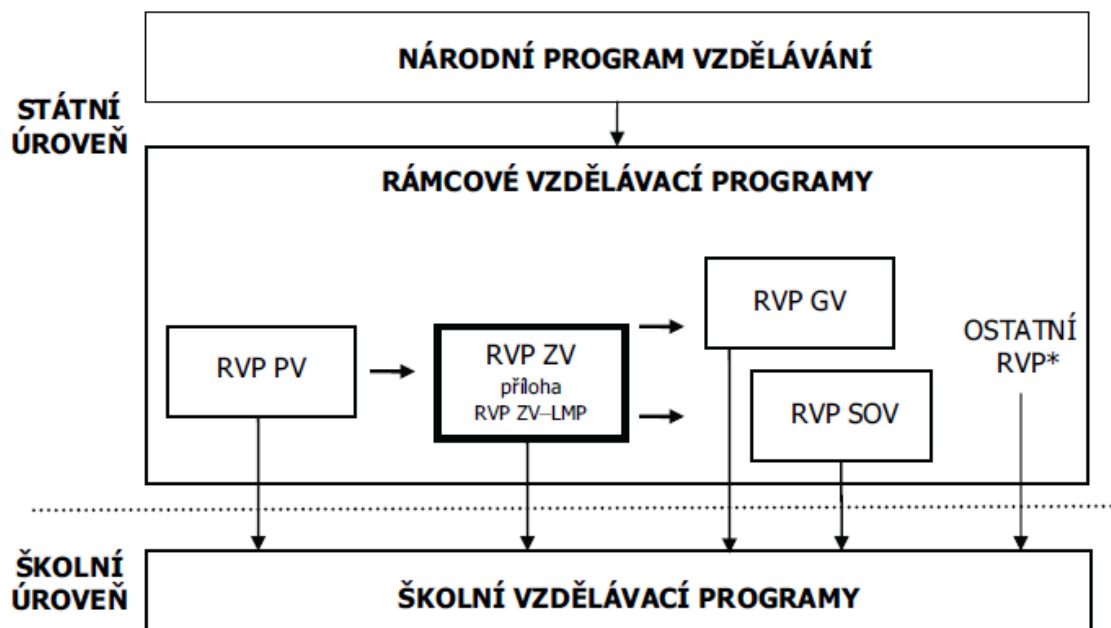
RVP ZV ve shodě s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), představuje jeden z prvků státní úrovně kurikulárních dokumentů. Tato skutečnost je patrná i z obrázku 2. Vedle již zmíněného RVP ZV tvoří součást státní úrovně kurikulárních dokumentů i Národní program vzdělávání, v němž je vymezeno počáteční vzdělávání jakožto celek. V návaznosti na tento dokument jsou pak závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (tj. etapy předškolního, základního a středního vzdělávání) vymezovány příslušnými rámcovými vzdělávacími programy, v daném případě RVP ZV.

³¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 12.

³² Tamtéž, s. 22.

³³ Tamtéž, s. 25.

Obrázek 2 Systém kurikulárních dokumentů³⁴



LEGENDA:

RVP PV ... Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;

RVP ZV ... Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP);

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání;

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání;

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, jež jsou vedle výše uvedených vymezeny školským zákonem – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, eventuálně i další.

RVP ZV vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, dále podává charakteristiku základního vzdělávání, vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání, stanovuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán, dále se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzděláváním žáků mimořádně nadaných, materiálními, personálními, hygienickými, organizačními a jinými podmínkami pro uskutečňování RVP ZV a obsahuje zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

³⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 9.

Cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence. Z cílů základního vzdělávání stojí z hlediska řešené problematiky multietnické výchovy za pozornost především cíl „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“.³⁵ Dále je zapotřebí zmínit některé klíčové kompetence, jež jsou v RVP ZV pojaty jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité k osobnímu rozvoji a uplatnění každého člena společnosti.³⁶ Problematika multietnické výchovy se zde přitom projevuje zvláště v kompetencích komunikativních, sociálních a personálních a konečně i v kompetencích občanských.

Z kompetencí komunikativních má nezanedbatelný význam ta, která je vyjádřena tezí, že žák na konci základního vzdělávání „využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“.³⁷ Z kompetencí sociálních a personálních je relevantní kompetence vyjádřená následujícími slovy: (žák se) „podílí ... na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá“.³⁸ Z kompetencí občanských je zapotřebí vyzvednout tu, podle níž má žák na konci základního vzdělávání respektovat přesvědčení druhých lidí a vážit si jejich vnitřních hodnot.

Obsah základního vzdělávání. Obsah základního vzdělávání je v RVP ZV dále orientačně strukturován do devíti vzdělávacích oblastí, kdy jednotlivé vzdělávací oblasti sestávají z jednoho vzdělávacího oboru, popřípadě z více po obsahové stránce blízkých vzdělávacích oborů. V RVP ZV jsou vymezeny následující vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace (v ní je pro multietnickou výchovu do určité míry významný vzdělávací obor Cizí jazyk), Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět (tato vzdělávací oblast je totožná se vzdělávací oblastí, která nese stejné označení, tj. Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (vzdělávací oblasti Dějepis a Výchova k občanství), Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

³⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 13.

³⁶ Viz tamtéž, s. 14.

³⁷ Tamtéž, s. 15.

³⁸ Tamtéž, s. 16.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zařazený vzdělávací obor Cizí jazyk má mimo jiné směřovat k utváření a rozvoji klíčových kompetencí mimo jiné i tím, že žáka vede ke „zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace“.³⁹ Interkulturní komunikaci je přitom možno považovat za významný předpoklad a zároveň prostředek bezproblémového soužití více etnik. „Interkulturní komunikace (intercultural communicatin) je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“⁴⁰ Interkulturní komunikace tedy probíhá i mezi majoritou (tj. u nás Čechy) a příslušníci etnických minorit (např. Romy, Slováky, Vietnamci aj.).

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Další z výše uvedených vzdělávacích oblastí – vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – je do jisté míry výjimkou v RVP ZV, poněvadž je jako jediná koncipována pro 1. stupeň základního vzdělávání. O významu této vzdělávací oblasti pro multietnickou výchovu je možno si učinit z její charakteristiky v RVP ZV: „Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.“⁴¹ Výuka v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět vytváří základy pro více specializovanou výuku mimo jiné i ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je dále dělena do pěti dílčích tematických okruhů: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Problematika multietnické výchovy je zakomponována do tematického okruhu Lidé kolem nás, v němž si mají žáci postupně osvojovat a upevňovat základy vhodného mezilidského chování a jednání, uvědomit si význam a podstatu tolerance,

³⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 21.

⁴⁰ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 16.

⁴¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 21.

pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. V tomto tematickém okruhu žáci rovněž poznávají, jak dochází ke sdružování lidí, jakým způsobem se lidé baví a jakou vytvářejí kulturu. Vedle již uvedeného se v tomto tematickém okruhu žáci seznamují na jedné straně se základními právy a povinnostmi, na straně druhé pak s problémy, které souvisejí se soužitím lidí, a jež provázejí celou společností či svět jako celek (tj. globální problémy). Z uvedeného je zřejmé, že tento tematický okruh je orientován na utváření prvotních poznatků a dovedností budoucího občana demokratického státu.⁴²

K očekávaným výstupům 1. období tematického okruhu Lidé kolem nás náleží i to, že žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků (včetně odlišností souvisejících s jejich etnickým původem), jejich přednostem i nedostatkům. Očekávané výstupy 2. období tematického okruhu Lidé kolem nás jsou v tomto směru již výrazně širší a hlubší, což je zřejmé z výčtu těch relevantních, podle kterých žák:⁴³

- na základě vlastních zkušeností vyjádří základní vztahy mezi lidmi (včetně vztahů mezi příslušníky různých etnik) a vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě);
- diferencuje v základních rozdílech mezi jedinci, obhájí během konkrétních činností vlastní názory, eventuálně připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky;
- rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která již nelze tolerovat, a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.

Z učiva, které je RVP ZV předepsáno pro tematický okruh Lidé kolem nás se k multietnické výchově vztahují především bloky pojmenované jako „soužití lidí“ (sem spadá mimo jiné problematika mezilidských vztahů, komunikace a tzv. „evropského domu“), „chování lidí“ (pojednává o vlastnostech lidí, pravidlech slušného chování a o principech demokracie), „právo a spravedlnost“ (zde především problematika základních lidských práv), „kultura“ (jeho součástí jsou i podoby a projevy kultury, masová kultura a subkultura) a „základní globální problémy“ (v centru jeho pozornosti stojí vedle jiných i významné sociální problémy a nesnášenlivost mezi lidmi).

Vzdělávací oblast Člověk a společnost. *Vzdělávací oblast Člověk a společnost* přímo navazuje na vzdělávací oblast Člověk a svět. Jak vyplývá z RVP ZV, tato

⁴² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 39.

⁴³ Tamtéž, s. 40.

vzdělávací oblast v rámci základního vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. ... Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv...“⁴⁴

V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost jsou u žáků formovány dovednosti a postoje, jež mají velký význam pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se zde totiž učí identifikovat a formulovat problémy ve společnosti v minulosti i nyní, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nalézat řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat ve skutečných životních situacích. Naznačené dovednosti a postoje mají důležité dopady i ve vztahu k etnickým menšinám, čili i z hlediska multietnické výchovy.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost sestává ze vzdělávacích oborů Dějepis a Výchova k občanství. Pro multietnickou výchovu mají význam oba uvedené obory. Vzdělávací obor Dějepis dává možnost lépe pochopit příčiny a průběh migrace některých etnických menšin. Vzdělávací obor Výchova k občanství je naproti tomu zaměřen na „... vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb.“⁴⁵ Díky tomu mají žáci možnost realistického sebepoznání, jakož i poznávání osobnosti druhých lidí, stejně jako mají možnost pochopit vlastní jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství se žáci učí respektovat a uplatňovat v běžném životě mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za své názory, chování a jednání a v neposlední řadě i jejich důsledky.

Multietnická výchova se zde promítá i do cílového zaměření oblasti Člověk a společnost, přičemž vzdělávání v této vzdělávací oblasti má směřovat k utváření

⁴⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 43.

⁴⁵ Tamtéž.

a rozvoji klíčových kompetencí tím, že žáka mimo jiné vede k níže uvedeným okolnostem:⁴⁶

- rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i dalších kulturních společností, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře;
- rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních faktů, které tvoří rámec každodenního života – aby žáci mohli poznávat a posuzovat každodenní situace a události ve vzájemných vazbách a širších souvislostech, a to včetně souvislostí mezinárodních a globálních;
- úctě ke svému národu i k dalším národům a etnikům – smyslem je rozvoj respektu ke kulturním nebo jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i rozličných společností;
- utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí – má velký význam z hlediska rozvoje realistického sebepoznávání a sebehodnocení, stejně jako pro akceptování vlastní osobnosti a osobnosti druhých lidí;
- rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost či odporujících základním principům demokratického soužití - slouží ke zvyšování odolnosti vůči případné myšlenkové manipulaci.

Vzdělávací obor Výchova k občanství zahrnuje následující bloky vzdělávacího obsahu: „člověk ve společnosti“, „člověk jako jedinec“, „stát a hospodářství“, „stát a právo“ a „mezinárodní vztahy, globální svět“. Z těchto bloků se multietnická výchova promítla především v rámci bloku s označením „člověk ve společnosti“ a částečně též v bloku označeném „stát a právo“.

Očekávanými výstupy bloku pojmenovaného jako „člověk ve společnosti“ na 2. stupni jsou vedle jiných také ty, že žák:⁴⁷

- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v nejrůznějších životních situacích, eventuální neshody nebo konflikty s dalšími lidmi řeší nenásilným způsobem;
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní specifika i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám;

⁴⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 44.

⁴⁷ Tamtéž, s. 48.

- je s to rozpoznat netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti veškerým projevům lidské nesnášenlivosti.

Ve vztahu k učivu bloku pojmenovaného „člověk ve společnosti“ je možno uvést, že různé aspekty multietnické výchovy se objevují v tématech lidská setkání (jeho obsahem jsou vedle jiného i přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi), vztahy mezi lidmi (dotýká se osobních a neosobních vztahů, mezilidské komunikace, konfliktů v mezilidských vztazích a v neposlední řadě též problémů lidské nesnášenlivosti) a zásady lidského soužití (učivo je zde zaměřeno na morálku a mravnost, svobodu a vzájemnou závislost, pravidla chování a na výhody spolupráce lidí).⁴⁸

K očekávaným výstupům bloku označeného jako „stát a právo“ náleží též ten, že žák „přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod.“⁴⁹ V tomto bloku je součástí učiva i téma nazvané jako „lidská práva“, kde jsou objasňována mimo jiné základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana, dále úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech, případy poškozování lidských práv, šikany a diskriminace.⁵⁰

Průřezová témata multikulturní výchovy. Nedílnou součástí základního vzdělávání tvoří podle RVP ZV i tzv. průřezová témata, která ztělesňují aktuální problémy nynějšího světa. Průřezová témata představují významný formativní prvek základního vzdělávání, poněvadž vytvářejí příležitosti k individuálnímu uplatňování žáků, jakož i k jejich vzájemné spolupráci. Rovněž tak přispívají k rozvoji osobnosti žáka, a to zvláště ve sféře postojů a hodnot. Pro etapu základního vzdělávání vymezuje RVP ZV níže uvedená průřezová témata, z nichž přímý vztah k multietnické výchově mají první tři uvedená:⁵¹

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

⁴⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 48.

⁴⁹ Tamtéž, s. 50.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ Tamtéž, s. 100.

Kterékoli ze shora uvedených průřezových témat se vyznačuje jednotným zpracováním. Toto zpracování:⁵²

- obsahuje charakteristiku průřezového tématu – je v ní zdůrazněn význam a postavení daného průřezového tématu v rámci základního vzdělávání;
- vyjadřuje vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka – tento přínos je zde hodnocen jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak i v oblasti postojů a hodnot;
- zahrnuje obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání – tento obsah je rozpracován do jednotlivých tematických okruhů, jež jsou v textu RVP ZV zvýrazněny tučným písmem. Jakýkoliv z těchto tematických okruhů obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Pro výběr témat a způsob jejich zpracování v rámci učebních osnov platí, že obojí je zcela v kompetenci dané školy.

K tematickým okruhům průřezových témat je možno ještě ve všeobecnosti uvést, že tyto procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, což zajišťuje propojení vzdělávacích obsahů oborů, což zároveň přispívá ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivnímu ovlivňování procesu utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci mají možnost postupně si utvářet integrovaný pohled na příslušnou problematiku a zároveň i uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata jsou obligatorní součástí základního vzdělávání, což znamená, že je povinností školy zařadit do vzdělávání na 1. i na 2. stupni veškerá průřezová témata, jež jsou v RVP ZV uvedena. K naplnění této podmínky ovšem není nezbytné, aby byla všechna zmíněná průřezová témata zastoupena v každém ročníku. Na druhé straně je však povinností školy nabídnout žákům během základního vzdělávání veškeré tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Rozsah a způsob realizace těchto průřezových témat je již stanovován školními vzdělávacími programy.

Osobnostní a sociální výchova. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v rámci základního vzdělávání klade důraz na formativní prvky a je zaměřeno na subjekt i objekt. Současně jej lze označit i jako praktické, neboť nachází každodenního uplatnění v běžném životě. Toto průřezové téma bere na zřetel osobnost žáka, stejně jako jeho individuální potřeby a specifika. Smyslem tohoto průřezového tématu je napomoci každému žákovi při utváření praktických životních dovedností.

⁵² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 100.

Přínos průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova k rozvoji osobnosti žáka má spočívat mimo jiné v následujícím:⁵³

- v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:
 - směřuje k porozumění vlastní osoby i druhých;
 - napomáhá k utváření dobrých interpersonálních vztahů ve třídě i mimo ni;
 - kultivuje elementární dovednosti dobré komunikace a s tím související vědomosti;
- v oblasti postojů a hodnot:
 - přispívá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k vlastní osobě i k druhým jedincům;
 - směřuje k uvědomění si hodnoty různosti lidí;
 - přispívá k primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování, a to včetně rasismu a xenofobie.

V RVP ZV jsou stanoveny v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova tři tematické okruhy: osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Z nich je z hlediska řešené problematiky nejvíce relevantní tematický okruh sociální rozvoj a v něm blok označený jako Mezilidské vztahy, jehož obsahem je „péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).“⁵⁴

Výchova demokratického občana. O průřezovém tématu pojmenovaném *Výchova demokratického občana* lze uvést, že má mezioborový a multikulturní charakter. Je tomu tak z toho důvodu, poněvadž je syntézou hodnot, jimiž v obecné rovině jsou spravedlnost, tolerance a odpovědnost, v rovině konkrétní jsou to pak zejména rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a v neposlední řadě i porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů. Smyslem výchovy demokratického občana je vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti.⁵⁵

Přínos průřezového tématu *Výchova demokratického občana* k rozvoji osobnosti žáka by podle RVP ZV měl mimo jiné spočívat:⁵⁶

⁵³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 101.

⁵⁴ Tamtéž, s. 102.

⁵⁵ Tamtéž, s. 103.

⁵⁶ Tamtéž.

- v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:
 - vede k aktivnímu postoji při obhajování a dodržování lidských práv a svobod;
- v oblasti postojů a hodnot:
 - napomáhá k utváření takových hodnot, jakými jsou spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost;
 - vede k respektování kulturních, etnických a dalších odlišností lidí.

Tematickými okruhy průřezového tématu Výchova demokratického občana jsou Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování. Z uvedených tematických okruhů se multietnické výchovy nejvíce dotýká průřezové téma Občan, občanská společnost a stát, jehož součástí jsou rovněž i „... principy soužití s minoritami (vztah k jinému, respekt k identitám, vzájemná komunikace a spolupráce, příčiny nedorozumění a zdroje konfliktů).“⁵⁷

Multikulturní výchova. Za stěžejní průřezové téma RVP ZV je možno ve vztahu k multietnické výchově zcela jednoznačně označit průřezové téma Multikulturní výchova. Je tomu tak i přes skutečnost, že multietnická výchova je v porovnání s výchovou multikulturní pojmem užším. Pro tento závěr svědčí i následující základní charakteristika průřezového tématu uvedená v RVP ZV: „Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmaností různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“⁵⁸

Toto průřezové téma má svůj význam jak pro příslušníky majority, tak i pro příslušníky etnických minorit. Jak vyplývá z RVP ZV, příslušníkům majority zajišťuje na jedné straně zprostředkování poznání vlastního kulturního zakotvení, na straně druhé dává možnost porozumět odlišným kulturám. To u žáků majority vede k rozvoji smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, stejně jako u nich směřuje k chápání a respektování nepřetržitě se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Vedle již uvedeného průřezové téma Multikulturní výchova umožňuje u žáků majority seznámit se se základními zvláštnostmi ostatních národností žijících ve společném státě. Ve vztahu k žákům etnických minorit je možno v souvislosti s tímto průřezovým

⁵⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 104.

⁵⁸ Tamtéž, s. 107.

tématem uvést, že příslušníkům menšinových etnik umožňuje rozvoj jejich kulturních specifik a zároveň poznávání kultury celé společnosti. Jak žákům majority, tak i žákům etnických minorit napomáhá identifikovat styčné body, které jsou výchozím momentem vzájemného respektování, společné aktivity a spolupráci.

Nelze ani opomenout skutečnost, že multikulturní výchova má svůj význam z hlediska interpersonálních vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Tento význam je dán tím, že škola je prostředím, ve kterém dochází k vzájemnému setkávání se žáků z různorodého sociálního a kulturního zázemí. Z toho důvodu je nezbytné, aby ve škole panovalo takové klima, v němž se všichni žáci bez rozdílu budou cítit rovnoprávně a kde „... budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit.“⁵⁹ Klima ve škole, které naplňuje zmíněné charakteristiky, vytváří příznivé předpoklady ke vzájemnému poznávání minority a majority, dále ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Vzhledem k tomu, že Multikulturní výchova prolíná veškerými vzdělávacími oblastmi zahrnutými do RVP ZV, označení „průřezové téma“ je více než přiléhavé. Jak je v RVP ZV uvedeno, „Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis.“⁶⁰ Vztah k uvedeným oblastem vyplývá zejména z témat, jež se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

Pokud se týká přínosu průřezového tématu Multikulturní výchova k rozvoji osobnosti žáka, tento je v RVP ZV opět rozveden po oblastech. RVP ZV přitom uvádí, že přínos uvedeného průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka spočívá:⁶¹

- v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:
 - poskytuje žákům elementární znalosti o nejrůznějších etnických a kulturních skupinách, které žijí v české a evropské společnosti;
 - kultivuje dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení vlastní osoby i dalších osob;

⁵⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 107.

⁶⁰ Tamtéž

⁶¹ Tamtéž.

- učí žáky komunikovat a žít v rámci skupiny s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat vlastní práva a naproti tomu respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých;
 - učí přijmout druhého coby jedince s týmiž právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena kultuře jiné;
 - kultivuje schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a kooperovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin;
 - rozvíjí dovednost identifikovat projevy rasové nesnášenlivosti a spolupodílí se na prevenci vzniku xenofobie;
 - učí žáky si uvědomovat eventuální dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za vlastní jednání;
 - poskytuje znalost vybraných základních pojmů z multikulturní terminologie, tj. pojmů „kultura“, „etnikum“, „identita“, „diskriminace“, „xenofobie“, „rasismus“, „národnost“, „netolerance“ apod., z nichž řada má úzkou vazbu k problematice multikulturní výchovy.
- v oblasti postojů a hodnot:
 - napomáhá žákům vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků dalších sociokulturních skupin a uznávat je, a to prostřednictvím vhodně zvolených informací;
 - podílí se na tom, aby si žáci uvědomili svoji identitu, aby byli sami sebou, jakož i reflektovali vlastní sociokulturní zázemí;
 - stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost coby příležitost k obohacení a ne jakožto zdroj konfliktu;
 - přispívá k uvědomování si neslučitelnost rasové (náboženské nebo jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti;
 - vede k angažovanosti ve vztahu k potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu;
 - učí vnímat sebe sama coby občana, jenž aktivně participuje na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Po stránce obsahové je průřezové téma Multikulturní výchova rozdělena taktéž do několika tematických okruhů. Těmito jsou tematické okruhy kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity. Konkrétní obsah uvedených tematických okruhů je závislý na aktuální situaci na dané škole, přičemž zároveň zohledňuje aktuální dění v místě školy a v neposlední řadě též stávající situaci ve společnosti. RVP ZV zároveň připouští, aby byl výběr a realizace daného tematického okruhu, případně tématu významně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.⁶²

Tematický okruh *Kulturní diference* zahrnuje následující témata: „jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.“⁶³

Tematický okruh *Lidské vztahy* má pojednávat o právu všech lidí žít společně a participovat na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s dalšími lidmi, a sice bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou či generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (tj. vzájemné obohacování různých kultur, stejně jako konflikty plynoucí z jejich rozdílnosti); předsudcích a vžitých stereotypech (sem lze zařadit především příčiny a důsledky diskriminace); důležitosti integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (čili základních morálních norem); významu kvality mezilidských vztahů z hlediska harmonického rozvoje osobnosti; toleranci, empatii, umění se vžít do role druhého; lidské solidaritě, osobním přispěním k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.

Tematický okruh *Etnický původ* má objasňovat rovnocennost veškerých etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale současně i jejich vzájemnou rovnost; postavení národnostních menšin; dále má poskytnout základní informace o různých etnických a kulturních skupinách, jež žijí v české a evropské společnosti; rozličných způsobech života, odlišném myšlení a vnímání světa; projevech rasové nesnášenlivosti (tj. jejich rozpoznávání a důvody jejich vzniku).

⁶² Srovnej Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 108.

⁶³ Tamtéž.

V rámci tematického okruhu *Multikulturalita* má být objasněna multikulturalita nynějšího světa a předpokládaný vývoj v této oblasti do budoucna; dále má být multikulturalita charakterizována coby prostředek sloužící ke vzájemnému obohacování; poukázáno na specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; zdůrazněn význam naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícného postoje k odlišnostem; a konečně i význam užívání cizího jazyka coby nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

Poslední tematický okruh nazvaný *Princip sociálního smíru a solidarity* má vštěpovat žákům „odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty.“⁶⁴

2.2 Multietnická výchova ve školním vzdělávacím programu

Jak vyplývá z ustanovení § 5 odst. 1 školského zákona, školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“) musí být v souladu s RVP ZV. Zmiňované ustanovení přitom připouští, aby byl v ŠVP obsah vzdělávání uspořádán do předmětů či jiných ucelených částí učiva (např. modulů). ŠVP je v souladu s ustanovením § 5 odst. 3 školského zákona vydáván ředitelem základní školy. Vodítko pro zpracování konkrétního ŠVP poskytuje *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* (dále jen „Manuál“), jenž byl zpracován jako metodická pomůcka Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

Manuál sice uvádí obligatorní náležitosti ŠVP, které se týkají jak jejich formální, tak i obsahové stránky, avšak bez ohledu na tuto skutečnost poskytuje jejich zpracovatelům dostatečnou míru autonomie při jejich vytváření. Uvedené se týká zvláště obsahové stránky ŠVP. Tuto okolnost je možno ze strany zpracovatelů ŠVP využít mimo jiné i v tom směru, že obsah vzdělávání přiblíží v maximální možné míře místním podmínkám, což se samozřejmě týká i průřezových témat vymezených v RVP ZV. Současně tento přístup umožňuje respektovat zásadu názornosti, která je v rámci vzdělávání ke snazšímu pochopení probírané látky vždy velmi důležitá.

Ve vztahu k průřezovým tématům, které mají souvislost s multietnickou výchovou, je možno uvést, že volnost, kterou mají zpracovatelé ŠVP při jejich

⁶⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 108.

zpracování, umožňuje do obsahu vzdělávání zařadit taková témata, která jsou „šitá na míru“ místním podmínkám. Výchova a vzdělávání tak mohou reagovat na místní specifika, která spočívají ve výskytu příslušníků určitého etnika v dané lokalitě. Je tak možno v přiměřené míře informovat příslušníky majority o historii a zvycích etnik, která se zde vyskytují, což se potenciálně pozitivně projeví v jejich přístupu k nim. Příslušníci minority při uplatňování tohoto přístupu navíc nemají dojem, že jsou ze strany majority přehlíženi, což má rovněž potenciálně pozitivní dopad na vztahy majority a minority.

2.3 Formy, metody a prostředky multietnické výchovy na základních školách

Z dříve uvedeného je patrné, že vzdělávací obsah multietnické výchovy zahrnuje poměrně širokou paletu nejrůznějších témat. Jakýkoliv obsah výchovy či vzdělávání je nezbytné realizovat prostřednictvím vhodných (tj. efektivních a účinných) metod. Výchova a vzdělávání je totiž vždy procesem interakce mezi učitelem, jeho žáky a učivem, přičemž do tohoto procesu vstupuje množství faktorů, které jej ovlivňují. Výchova a vzdělávání tak mají svoji obsahovou, procesuální a formální stránku. V tomto procesu pedagog nutně musí zohledňovat konkrétní učivo a především musí mít na zřeteli dosažení cíle, který je daným učivem sledován.

Jednotlivé výše uvedené stránky společně vytvářejí jeden celek, kterého prvky jsou spolu navzájem propojeny. Pokud obsahová stránka vychází z koncepce vzdělání, tak procesuální a formální stránka výchovy a vzdělávání jsou reprezentovány koncepcemi vyučování. Přístupy k výuce přitom podléhají v čase vývoji a proměnám. Z toho důvodu budou v následujícím výkladu zohledněny koncepce výuky, jež mají z hlediska multietnické výchovy největší význam.

Klasifikovat koncepce výuky není vzhledem k jejich různorodosti právě jednoduché. Z toho důvodu je možné se v odborné literatuře setkat s několika členěními koncepcí výuky, která vycházejí z odlišných klasifikačních kritérií. V důsledku popsaného stavu bývají v některých případech koncepce výuky v závislosti na vztahu k procesuální či formální stránce vyučování zařazovány k vyučovacím metodám či k organizačním formám výuky. Tato část kapitoly je zaměřena jak na obvyklé (čili již tradičně využívané) formy, metody či prostředky multietnické výchovy na základních školách, tak i na formy, metody a prostředky méně obvyklé.

2.3.1 Metody multietnické výchovy na základní škole

Rovněž metody multietnické výchovy je možné členit na základě nejrůznějších klasifikačních kritérií, které vycházejí z odlišných přístupů. Např. L. Mojžíšek vyučovací metody člení v závislosti na fázích výukového procesu na metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační.⁶⁵ I. J. Lerner k dělení vyučovacích metod používá hledisko stupně aktivity a tyto dělí na metody informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a konečně i metody výzkumné.⁶⁶ Zmínit je možné též dělení vyučovacích metod podle O. Pavlíka, který využívá logické kritérium, přičemž vyučovací metody v souladu s ním dělí na metody analytické, syntetické, synkritické (srovnávací), induktivní, deduktivní, genetické a dogmatické.⁶⁷

Pro účely této práce je možné vyjít z klasifikace podané J. Maňákem, který při svém dělení didaktických metod zohledňuje pramen poznání a typ poznatků. Dále budou blíže charakterizovány ty uváděné metody, které lze bez větších obtíží využít pro realizaci multietnické výchovy na základní škole. J. Maňák metody jakožto způsoby (cesty) vedoucí k dosažení výukového cíle člení následovně:⁶⁸

1. metody slovní – jsou dále děleny na:
 - monologické;
 - dialogické;
 - metody písemných prací;
 - metody práce s učebnicí nebo s knihou;
2. metody názorně demonstrační – sem řadí následující metody:
 - pozorování předmětů a jevů;
 - předvádění;
 - demonstrace;

⁶⁵ MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

⁶⁶ LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

⁶⁷ PAVLÍK, O. *Didaktika*. 2. vydání. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1949.

⁶⁸ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky: pro posluchače fakult pedagogických*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1990. Tých autor ve spolupráci s V. Švecem uvádí patrně nejvíce ucelenou klasifikace výukových metod v závislosti na didaktickém hledisku. Uvedení autoři dělí výukové metody do tří skupin, jimiž jsou klasické výukové metody (metody slovní čili vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor; metody dovednostně-praktické, kam řadí napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody; metody názorně-demonstrační tedy předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž), aktivizující metody (tyto metody dělí na metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační a didaktické hry) a komplexní výukové metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, projektová výuka a výuka dramatem). Viz. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

- projekce statická a dynamická;
- 3. metody praktické – sem spadají níže uvedené:
 - nácvik pohybových a praktických dovedností;
 - žákovské laborování;
 - pracovní činnosti;
 - grafické a výtvarné činnosti.

Metody slovní. Slovní metody využívají, jak je zřejmé z jejich označení, verbální projev učitele a žáků, popřípadě zprostředkovaný textem. K těmto vyučovacím metodám je možné uvést, že jsou tradičně velmi užívané, což vyplývá ze skutečnosti, že řeč představuje základ pro zobecňování myšlení, kdy slovo zároveň představuje symbol, jehož prostřednictvím dochází k přenosu informací. Právě slovní metody, ať již monologické, dialogické či metody práce s textem, jsou při uskutečňování multietnické výchovy na základních školách zřejmě nejvíce používanými metodami.

Monologické metody (např. vyprávění, vysvětlování, přednáška) se jeví jako nejvhodnější pro předávání informací o národech a etnicích, jejich charakteristických rysech, jakož i o rozdílech mezi nimi. Jakkoliv nelze monologické metody opomíjet, za efektivnější je možno považovat metody dialogické, mezi něž spadají např. rozhovor, beseda, diskuse, dramatizace či didaktické hry.⁶⁹ Při využití metod rozhovoru nebo diskuse může pedagog prostřednictvím vhodně zvolených otázek žáky nasměrovat k vyvozování nových skutečností, souvislostí či vztahů. Díky tomu si žáci osvojují základy logického myšlení a zároveň jsou nuceni k přemítání o dění kolem nich.

Podstata metody dramatizace spočívá v předvedení určité události nebo příběhu za využití dramatické tvorby.⁷⁰ Při využití metody dramatizace se rozvíjejí sociální vazby ve třídě, dochází k uvolnění atmosféry (což je obojí z hlediska multietnické výchovy obzvláště důležité), stejně jako k rozvoji tvořivosti zainteresovaných aktérů. Další nespornou výhodou využití metody dramatizace je skutečnost, že zprostředkovává žákům intenzivní prožitek. Toto konstatování platí především tam, kde žáci hrají role a mají tak možnost na vlastní kůži zažít na jedné straně pocit odmítnutého či utlačovaného, na straně druhé pak pocit přijetí skupinou. Vedle již uvedeného spočívá přínos hraní rolí při dramatizaci v tom, že žák musí vyvozovat řešení z navozené situace. Všechno toto posléze ovlivňuje jednání a reakce žáka v určitých situacích,

⁶⁹ V současnosti bývají metody dramatizace a didaktické hry uváděny coby samostatné vyučovací metody, neboť jejich význam při osvojování různých druhů učiva neustále narůstá.

⁷⁰ Blíže k této metodě viz např. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

neboť tento si v nich uvědomí, jaké pocity v identických situacích při dramatizaci sám prožíval.

Metodu didaktické hry je možno vymezit jako „... seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“⁷¹ Z uvedené charakteristiky této metody je možné dovodit, že se jedná o metodu, která je mezi žáky oblíbená. Z toho důvodu je vhodné tuto metodu využívat i v rámci osvojování, procvičování a upevňování učiva majícího vztah k multietnické výchově. Je však nezbytné, aby si pedagog uvědomil, že využití metody didaktické hry i v případě multietnické výchovy vyžaduje důkladnou přípravu. Metodickou přípravu k začlenění her do výuky je možné nalézt u J. Maňáka, který ji shrnuje do následujících kroků:⁷²

- vytyčení cílů hry a ujasnění důvodů volby konkrétní hry;
- diagnostikování připravenosti žáků a volba přiměřené náročnosti;
- zvážení a ujasnění pravidel hry;
- vymezení role (úlohy) vedoucího hry;
- stanovení způsobu hodnocení;
- zajištění vhodné lokace (místa uskutečnění);
- zabezpečení materiálního zajištění hry (pomůcky, rekvizity, další materiál);
- stanovení časové dotace (tj. časového limitu) pro hru;
- promyšlení eventuálních variant zvolené hry.

Poslední ze slovních metod, jež jsou využitelné při multietnické výchově, je metoda práce s textem. Při realizaci této metody učitel a žáci pracují s učebnicemi, učebními texty, časopisy, odbornou nebo krásnou literaturou a v neposlední řadě také s texty zprostředkovanými moderními médii (Internet nebo jiná multimédia). Nejedná se zde však toliko o prostou reprodukci textu, nýbrž o uplatnění dalších kognitivních operací, jakými jsou např. vnímání, zapamatování, představivost, fantazii či myšlení. Vedle toho se uplatňují i emoce.⁷³ Metoda práce s textem představuje patrně nejjednodušší prostředek předávání informací o jiných etnicích. Nezbytnou podmínkou však je, aby žáci byli schopni porozumět textu, což si vyžaduje, aby tuto dovednost dříve trénovali. Bez porozumění textu tato metoda nemůže splnit svůj účel. S ohledem

⁷¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 127.

⁷² Tamtéž, s. 129.

⁷³ ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005.

na tuto skutečnost není její využití v nižších ročnících základní školy (především v prvním a v druhém) myslitelné, neboť tehdy se teprve žáci s texty seznamují.

Metody názorně demonstrační. „Metody názorně demonstrační jsou založené především na pozorovací činnosti žáků. Působí na rozvoj paměti, jsou oporou myšlenkové činnosti žáků, rozvíjejí poznávací aktivity žáků, spojují poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí a silně mohou působit na rozvoj emocí.“⁷⁴ Nežádka dochází ke spojování některé z názorně demonstračních metod s dalšími vyučovacími metodami. V souvislosti s multietnickou výchovou je zapotřebí konstatovat, že názorně demonstrační metody jsou při její realizaci samostatně jen málo využitelné. Je tomu tak z toho důvodu, neboť v centru pozornosti multietnické výchovy stojí zejména lidské bytosti a vztahy mezi nimi. Pro ty je příznačné, že se dlouhodobě vyvíjejí. Tyto okolnosti výrazně limitují okruh činností a jevů, jež by bylo možné ze strany žáků pozorovat či demonstrovat. Z názorně demonstračních metod tak lze ve větší míře v rámci multietnické výchovy využít statické či dynamické projekce. Může se jednat zejména o ukázky ze života různých etnik, a to např. z DVD či jiného nosiče.

Metody praktické. Praktické metody jsou založeny na přímé vlastní činnosti žáků, na přímém styku se skutečností a manipulaci s ní, jakož i na konkrétní práci žáků. Všechny tyto okolnosti mají pozitivní vliv na zapamatování. O efektivnosti těchto metod svědčí následující údaje: člověk si zapamatuje 20 % z toho, co pouze slyší, přibližně 30 % z toho, co vnímá zrakem, 80 % z toho, co je jím samotným zformulováno a cca 90 % z toho, co sám udělá.⁷⁵ Stejně jako u metod názorně demonstračních i u metod praktických je možno při realizaci multietnické výchovy využít pouze některé. Do úvahy při její realizaci připadají zejména nácvik pohybových a praktických dovedností a grafické a výtvarné činnosti.

Při nácviku pohybových a praktických dovedností mají žáci s učitelem prostor pro objevování pohybových prvků, s nimiž nemají jinak možnost se v rámci majoritní kultury příliš setkat. To poskytuje příležitost pro vytváření specifického díla, které ve svém výsledku koresponduje s cíli multietnické výchovy, neboť při něm kooperují jedinci, kteří jsou nositeli kultury různých etnik. Grafické a výtvarné činnosti rovněž dávají možnost žákům, aby si vyzkoušeli činnosti, které nejsou v majoritní společnosti ve větší míře rozšířeny, což rozšiřuje jejich obzor ve vztahu k odlišným etnikům.

⁷⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) BUREŠ, M. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 203.

⁷⁵ Srovnej např. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

Tohoto je možno využít tím spíše, že žáci na základní škole inklinují k poznávání neznámých věcí a ke zkoušení nových činností. Pokud se seznamují s kulturami odlišných etnik touto formou, může to pro ně mít výrazný motivační efekt.

Brainstorming. Metoda brainstormingu je tradičně spojována především s manažerskou literaturou a řízením lidí, avšak v poslední době tato metoda nachází stále širšího uplatnění i při realizaci multietnické výchovy. Samotný pojem brainstorming je možno přeložit jako „bouře mozků“. Do odborné terminologie jej zavedl na sklonku 30. let minulého století americký teoretik Alex Faickney Osborn (1888 až 1966). K podstatě brainstormingu uvádí J. Plamínek následující: „Jde o techniku umožňující získat od skupiny lidí v poměrně krátkém čase značné množství nápadů různé kvality. Množství záměrně dominuje nad kvalitou, kvantitě je podřízeno vše. Dobře vybraná skupina ... dostane zadání, obvykle ve formě otázky, jak vyřešit nějaký konkrétní problém, a jednotliví účastníci navrhnou řešení. Brainstorming vede facilitátor, nápady jsou zapisovány tak, aby je všichni účastníci stále viděli. (...) Protože je při brainstormingu důležitá dynamika komunikace, především je nezbytné hlídat, aby shromažďování nápadů zbytečně neztrácelo rychlost.“⁷⁶

Při realizaci multietnické výchovy půjde tedy o shromažďování nápadů a asociací na některé z témat, které je relevantní z hlediska cílů multietnické výchovy (např. odlišný způsob života určitého etnika, způsob reagování na příslušníka jiného etnika v určité situaci apod.). Je vhodné tuto metodu zařadit na začátek hodiny, eventuálně jindy, kdy to může přispět k navození zájmu o příslušnou problematiku. Výstupem společné činnosti by měla být tzv. myšlenková mapa, jež je následně vodítkem pro volbu probíraného učiva. Za optimální počet účastníků brainstormingu je považováno sedm až dvanáct žáků. Celková délka generování nápadů by neměla přesáhnout 30 až 45 minut.

I v rámci multietnické výchovy by měla být při využívání brainstormingu dodržována určitá pravidla a měl by být dodržovaný určitý postup jeho realizace. Pokud se týká pravidel brainstormingu, pak je možné je shrnout do níže uvedených tezí:⁷⁷

- nepřípustnost kritiky jakýchkoliv návrhů a řešení v první fázi brainstormingu;
- naprostá volnost a produkce nápadů coby žádoucí předpoklad neformálního a tvůrčího klimatu v rámci třídy;

⁷⁶ PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 85.

⁷⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 164 a 165.

- vyprovokování maximálního možného množství nápadů;
- nezbytnost poznamenání veškerých návrhů, nápadů a myšlenek;
- inspirace dosud vyprodukovanými a zaznamenanými nápady při vytváření dalších.

Brainstorming je přitom možno doporučit realizovat podle následujícího postupu:⁷⁸

- seznámení žáků s pravidly daného brainstormingu;
- uvedení řešeného problému na tabuli;
- poznamenávání nápadů takovým způsobem, aby je měli všichni žáci na očích;
- udržení určitého časového odstupu od získání nápadů před jejich zpracováním (tj. nápady nechat tzv. „uležet“);
- zhodnocení vyprodukovaných a zapsaných nápadů.

2.3.2 Využitelné formy multietnické výchovy na základní škole

Při realizaci multietnické výchovy na základních školách je možno využít několika různých organizačních forem a přístupů k vyučování. Vedle tradičních organizačních forem a přístupů k vyučování je možno využít i přístupy novátorské, které rovněž mohou být přínosem z hlediska naplnění cílů multietnické výchovy. Takovými organizačními formami mohou být projektová výuka, kooperativní vyučování, partnerská výuka a individualizovaná výuka. Těmto formám bude věnována pozornost v následujícím výkladu.

Projektová výuka. Projektové vyučování spočívá v „... řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“⁷⁹ Za základ projektového vyučování je přitom možno označit projekt. Tento je v pedagogické literatuře vymezován různým způsobem. Například v pojetí J. Kašové se jedná o plán nebo návrh, jenž „... obsahuje obvykle stanovení konkrétního cíle (úkolů) a promyšlený postup činností, které nás k němu přivedou.“⁸⁰ Lze se setkat i s jinými definicemi, avšak pro potřeby této práce je možno uvést jednu z nejpodněnějších, která pochází od J. Maňáka, jenž pojem „projekt“ vymezuje coby „... komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou

⁷⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 165.

⁷⁹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999, s. 217.

⁸⁰ KAŠOVÁ, J., SÍGL, M. (ed.) a kol. *60 let Fakulní základní školy v Obříství: 1938-1998*. Obříství: Klub přátel školy, 1998, s. 20.

i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.⁸¹ V případě multietnické výchovy se takový projekt dotýká koexistence různých etnik.

Projektová výuka je tedy „... vyučování založené na projektové metodě.“⁸² Samotná projektová metoda je „... vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. (...) Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“⁸³ Vedle získávání nových zkušeností mají při uplatňování této metody velký význam i dosavadní osobní zkušenosti žáků, jež mají souvislost s přírodním a společenským prostředím. Opomenout nelze ani skutečnost, že projektová výuka je postavena na bázi komplexního přístupu, pro nějž je charakteristické vzájemné propojení událostí, které mohou v životě nastat. Z uvedeného je zřejmé, že u projektové výuky je více než vhodná integrace učiva z jednotlivých předmětů, přičemž tato integrace zároveň vytváří pedagogům dostatečný prostor k tomu, aby uplatňovali průřezová témata.

Problém je při projektovém vyučování vytvářen v kontextu přirozeného poznávání žáků. Hlavní problém je blíže konkretizován v cílech dílčích, které žáci řeší za využití zážitků. Aby bylo možno ze strany žáků vyřešit daný úkol, či spíše problémové situace, je nezbytné u nich vyvolat motivaci takového rázu, aby žáci měli zájem úkol (problémovou situaci) řešit zejména proto, že to má pro ně osobní přínos a dále také proto, že se to týká reálného života. Pro naplnění tohoto předpokladu je možné doporučit, aby žáci různými formami participovali na výuce, jakož i na její přípravě. Tento jejich podíl může nabývat podoby vyhledávání relevantních informací, zajišťováním vhodných materiálů, jejich výběrem a tříděním atp. K zajištění efektivnosti projektového vyučování je nezbytné, aby toto bylo završeno odpovídajícím praktickým výstupem. Může se jednat kupříkladu o hry, plakáty, výstavy, přednášky aj.

Závěrem lze k projektovému vyučování konstatovat, že se jedná o jednu z nejvíce vhodných organizačních forem multietnické výchovy. Pro tento závěr hovoří zejména to, že projektové vyučování akcentuje participaci žáka na takto vedené výuce, což podporuje jeho aktivizaci a tím i přirozeně motivuje pro následné bádání v dané oblasti. Díky tomu, že je při projektovém vyučování objasňována spjatost přírodního

⁸¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 168.

⁸² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2003, s. 184.

⁸³ Tamtéž.

a sociálního prostředí, mohou žáci na jedné straně lépe chápat fyzické odlišnosti mezi různými etniky, na straně druhé mají příležitost pochopit, že člověk je vždy součástí sociokulturního systému.

Kooperativní vyučování. K podstatě kooperativního vyučování J. Skalková uvádí, že „... je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“⁸⁴ Z této definice je patrné, že základem kooperativního vyučování je spolupráce mezi žáky, přičemž právě podle této kooperace tato forma dostala své označení. V níže uvedené definici pojmu „kooperace“ jsou zahrnuty tři různé dimenze spolupráce: cílová struktura vyučování, osobnostní rys žáka a jeho chování ve školních situacích. Tato definice pochází od H. Kasíkové, přičemž má následující znění: „Kooperace jako cílová struktura vyučování existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou svého cíle.“⁸⁵

Jsou-li dodržovány níže zmíněné znaky (elementy) kooperativního učení, pak může být velmi efektivním prostředkem osvojení si vzdělávacího obsahu multietnické výchovy. Je tomu tak z toho důvodu, neboť podstatou kooperativního vyučování je vzájemná spolupráce žáků. Žák se tak v průběhu kooperativního vyučování učí tomu, aby byl plnohodnotným členem skupiny, stejně jako postupně dospívá k poznání, že spolupráce v rámci skupiny mu umožňuje dosáhnout vyšších cílů, než je tomu v průběhu samostatné činnosti, jinými slovy vyjádřeno, že spolupráce ve skupině umožňuje dosáhnout synergického efektu.

H. Kasíková uvádí pět níže uvedených základních elementů (znaků) kooperativního učení, díky jejichž souladu lze dosáhnout žádoucího pokroku v učení:⁸⁶

- Pozitivní vzájemná závislost – tento element vyjadřuje skutečnost, že při kooperativním učení existuje vazba jedince na ostatní členy skupiny, a proto má jedinec šanci uspět toliko tehdy, pokud uspěje celá skupina. Tento fakt motivuje žáky ve skupině k tomu, aby navzájem spolupracovali. Dochází tak k propojení činností žáků během učení.

⁸⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999, s. 211.

⁸⁵ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 31.

⁸⁶ KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005, s. 31 až 37. Obdobným způsobem definuje i J. Skalková základní principy kooperativního vyučování, mezi něž řadí následující: vzájemná pomoc, tolerance, nabytí dovednosti přesně formulovat své myšlenky a chápat myšlenky druhých, reagovat na názory a požadavky skupiny a dovednost hodnotit sebe i druhé. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999, s. 211.

- Interakce tváří v tvář – při kooperativním vyučování je využíváno sociálních vztahů, které se utvářejí v malých skupinách (zpravidla dva až šest členů). Za využití tohoto přístupu je možné naplno uplatnit žádoucí sociální vlivy, které podporují učení, stejně jako identifikovat nezbytné poznávací a interpersonální dovednosti, k nimž náleží diskuse o podstatě problémů, předávání vědomostí v rámci skupiny, umění pokládat otázky, umění prosadit si na straně jedné vlastní názor, avšak na druhé straně dokázat i ustoupit, vzájemně si pomáhat, mít odpovědnost i ve vztahu ke druhým, interpersonální odměna aj.
- Individuální odpovědnost – přes akcent na spolupráci nelze při kooperativním učení pouštět ze zřetele ani roli jedince. To znamená, že žák musí v rámci skupiny prokazovat vlastní pokrok v učení, jakož i dokázat, že se díky spolupráci něco učí či už naučil. Je proto třeba výkon kteréhokoliv jednotlivce zhodnotit a využít pro celou skupinu. Z kooperativního učení musí mít prospěch všichni členové dané skupiny.
- Dovednosti pro práci v malé skupině – disponují-li děti dovednostmi ke spolupráci, pak nejlepším způsobem, jak si osvojit kooperativní dovednosti, je reálná spolupráce. Při vyučování je s těmito dovednostmi cílevědomě pracováno, přičemž se může jednat o cíle věcné (získání vědomosti o různých etnicích), tak i o cíle v rovině očekávaného sociálního chování (děti se navzájem oslovují svými jmény, ověřují, zda všichni členové skupiny ovládají probíranou látku o příslušných etnicích, navzájem se podporují atp.).
- Reflexe skupinové činnosti (skupinových procesů) – za jeden z faktorů, jenž vypovídá o pokroku při kooperativním učení, je fungování (dynamika) skupiny. Na účinnosti skupinové práce se do velké míry promítají dvě skutečnosti: to, zda a jak skupina popisuje svoji činnost, stejně jako to, jakým způsobem přijímá rozhodnutí o dalších krocích (čili o tom, co je vhodné ponechat a co je naopak nezbytné změnit). Uvedené se promítá ve dvou efektech – žáci získávají kooperativní dovednosti a udržují žádoucí pracovní vztahy a současně je touto reflexí zabezpečováno tzv. myšlení na metakognitivní úrovni (nebo též tzv. myšlení o myšlení).

Optimální fungování skupiny a k rychlé pokroky v tomto fungování předpokládá přijetí veškerých jejích členů. Pokud se podaří tento předpoklad splnit, je tento stav výbornou základnou k podvědomému přijetí principů tolerance i ve vztahu k osobám

odlišného etnického, náboženského a na jiném základě odlišném smýšlení. Při kooperativním učení mají žáci možnost si uvědomit význam sociální komunikace, poněvadž v průběhu plnění úkolu se projevuje jejich závislost na zbytku skupiny a zároveň je vyvozována jejich osobní zodpovědnost za podaný výkon. Všechny zmíněné okolnosti tak slouží jakožto účinná průprava k aktivní spolupráci s různými jedinci, což potenciálně vede k odstranění negativních projevů při koexistenci s příslušníky odlišných etnik. Je tomu tak z toho důvodu, jelikož si žáci díky práci ve skupině mohou uvědomit, že selhání či dokonce vyloučení je zdrojem ohrožení pro skupinu jako celek.

Partnerská výuka. „Partnerskou výukou se rozumí spolupráce žáků při učení v dyadických (dvoučlenných) jednotkách.“⁸⁷ Během partnerské výuky dochází tedy mezi dvěma žáky (obvykle ve stejné lavici) k výměně názorů na řešení určitého úkolu a ke srovnávání jejich postojů. Současně si žáci ve dvojici poskytují vzájemně pomoc v obtížných situacích, navzájem si opravují chyby či si kompenzují nedostatky, které se u nich vyskytnou. Lze tak konstatovat, že podstata tohoto organizačního přístupu je identická jako u kooperativního vyučování, avšak s tím rozdílem, že u partnerské výuky se jedná o dyadickou interakci. Pozitivem partnerské výuky je to, že neklade vysoké nároky na čas a organizaci, neboť ji lze realizovat i během tradiční frontální výuky, přičemž nejsou nezbytné např. změny v zasedacím pořádku. Přes tuto skutečnost není u nás bohužel partnerská výuka dosud příliš využívána.

V rámci partnerské výuky může docházet k tomu, že spolu za citlivého usměrňování ze strany pedagoga komunikují dva žáci z odlišných etnik, čili žáci s poněkud jinými názory či zvyklostmi. Tato skutečnost je z hlediska osvojování si správné otevřené komunikace s odlišnými etniky velkým přínosem. Nespornou výhodou při uplatňování partnerské výuky je skutečnost, že v případě výskytu žáka pocházejícího z odlišného etnika ve třídě může docházet k výměně názorů, porovnávání přístupů k životu, vyjasňování nejrůznějších nejasností apod., což přispívá k informovanosti o jiných etnicích a tím i v postoji a chování k nim. Výsledkem je velmi často utváření velmi blízkého kontaktu s příslušníky odlišných etnik, jenž je z hlediska tolerance k jejich specifikům velmi důležitý.

Individualizovaná výuka. Jak vyplývá ze samotného označení tohoto organizačního přístupu, vychází tato koncepce ze samostatné práce žáků, jejímž

⁸⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 149.

smyslem je osvojit si prostřednictvím vlastní aktivity nové poznatky a dovednosti, jakož i rozvíjet schopnost samostatného jednání toho kterého jedince. U individualizované výuky se tedy „Výchovné působení ... zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce.“⁸⁸

Na základě tohoto konstatování by se mohlo na první pohled zdát, že individualizovaná výuka není pro multietnickou výchovu vhodná, poněvadž při ní není přímo podporována spolupráce a komunikace mezi žáky, v důsledku čehož zde nenalzáme ani určitý sociální přínos, který je charakteristický pro skupinovou a kooperativní výuku. Na druhé straně však individualizovaná výuka pomáhá žáky naučit, jak reagovat a jaký zaujmout postoj za situace, kdy jsou sami a kdy musí tuto situaci řešit (může se jednat např. o kontakt s příslušníkem odlišného etnika). Takto získanou dovednost je možné uplatnit běžně při identifikaci diskriminace na etnickém či jiném obdobném základě. I zde se tedy uplatňují pozitiva individuální výuky, která spočívají v tom, že se při její realizaci žáci učí sebevzdělávat a sebevychovávat.⁸⁹

⁸⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2003, s. 82.

⁸⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 149.

Empirická část

3 Průzkumné šetření k problematice multietnické výchovy na základních školách

V rámci zpracování bakalářské práce bylo provedeno průzkumné šetření, které bylo realizováno formou dotazníků. Je tedy zřejmé, že toto průzkumné šetření bylo realizováno v kvantitativním formátu. K jeho volbě bylo přistoupeno z toho důvodu, neboť záměrem průzkumného šetření bylo postihnout převládající charakteristiky zkoumaného jevu, kterým byla kvalita multietnické výchovy na našich základních školách. Naplnění tohoto cíle by za využití kvalitativního formátu průzkumného šetření bylo zřejmě realizovatelné jen velmi obtížně, neboť tento formát je zaměřen spíše jen na jednotlivé případy.

3.1 Metodika provedeného průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo uskutečněno tradiční metodikou, jaká je používána u kvantitativního formátu, konkrétně u šetření prováděných za využití dotazníků. Nejprve byly formulovány cíle průzkumného šetření, následně hypotézy, které byly posléze verifikovány, dále byla u zvoleného výběrového souboru sebrána data, jež byla poté vyhodnocována a interpretována. Na základě výsledků průzkumného šetření byla nakonec formulována doporučení k optimalizaci formativního působení v rámci multietnické výchovy.

3.1.1 Cíle průzkumného šetření a stanovené hypotézy

Cíle průzkumného šetření byly stanoveny s ohledem na snahu nalézt rezervy v realizaci multietnické výchovy u nás v současnosti, jejichž využitím by bylo potenciálně možné tuto výchovu do budoucna zefektivnit. Cílem průzkumného šetření tak bylo:

- identifikovat aktuální úroveň a výstupy multietnické výchovy na základních školách;
- odhalit faktory ovlivňující kvalitu multietnické výchovy na základních školách;
- formulovat doporučení k realizaci multietnické výchovy se zřetelem k základním školám.

V návaznosti na shora uvedené cíle byly formulovány tyto hypotézy, které byly v rámci průzkumného šetření verifikovány:

Hypotéza 1: Multietnická výchova na základních školách významnou měrou přispívá k postojům dětí ve vztahu k jedincům odlišné rasy či etnicity.

Hypotéza 2: Multietnická výchova na základních školách je ovlivněna mimo jiné i tím, zda se ve třídě nachází příslušníci minority.

První uvedená hypotéza vychází z předpokladu, že větší informovanost dětí o odlišných etnicích a rasách, která by měla souviset s multietnickou výchovou, by měla v pozitivním směru ovlivňovat jejich postoje k jedincům odlišné rasy či etnicity. Tato informovanost totiž potenciálně napomáhá pochopení nikoliv jen odlišností, které pramení z odlišného etnického a rasového původu, nýbrž i k pochopení toho, co všechny jedince bez rozdílu rasy a etnicity spojuje. Logicky by se tedy měla multietnická výchova v pozitivním směru podílet na postojích dětí k jedincům odlišné rasy či etnicity.

V pořadí druhá hypotéza byla formulována na základě premisy, že možnost demonstrace obsahu multietnické výchovy na konkrétním jedinci v dané třídě napomáhá zvýšit její atraktivitu pro žáky. Pro děti je totiž charakteristické to, že je více zajímavá něco, co si mohou „osahat“, s čím samy přijdou do styku v porovnání s tím, co je pro ně vzdálené či abstraktní. Přítomnost žáka odlišného etnika či rasy tak dává dětem možnost si uvědomit, že i ti „jiní“ jsou lidé, s nimiž se dá při dobré vůli bez jakýchkoliv problémů vycházet a že takový stav je přínosem pro obě strany.

3.1.2 Charakteristika metod (technik) zpracování empirické části práce

Jak již bylo výše zmíněno, zvolenou metodou sběru dat je dotazník. Ačkoliv tato metoda má svá úskalí, která vyplývají zejména z nutnosti pečlivé přípravy formulování jednotlivých položek dotazníku, její výběr byl ovlivněn především možnostmi získání velkého objemu dat v krátkém časovém období. Sběr dat za využití této metody byl realizován v měsíci červnu 2012, kdy bylo využito toho, že výuka v tomto měsíci není již natolik intenzivní a bylo tak možno v rámci vyučování předložit dotazník žákům k vyplnění. Samotné realizační fázi předcházela tzv. pilotáž, kdy v květnu 2012 byl vytvořený dotazník předložen pěti žákům, kdy bylo zjišťováno, zda je jim srozumitelný a zda se nevyskytnou nějaké problémy při jeho vyplňování. Tímto krokem bylo zjištěno, že v dotazníku není zapotřebí provádět výraznější změny.

Při vyhodnocování dat bylo vedle výpočtu procentuálních četností využito metody testu dobré shody chí-kvadrát, která umožňuje zjistit, zda zjištěné četnosti odpovědí jsou vyšší, nežli četnosti očekávané, tzn. zda výsledek je dán náhodou

či nikoliv. Při zpracování výsledků bylo využito metod analýzy, syntézy a komparace. Podstatou analýzy je zkoumání složitějších jevů jejich rozbořením na dílčí části. Podstatou syntézy je spojování dílčích zjištění do většího celku, jímž je určitý zkoumaný fenomén. Konečně komparaci je možné vymezit jako srovnávání dvou a více jevů na základě zvoleného kritéria či zvolených kritérií. Za využití zmíněných metod byly učiněny dílčí závěry a tyto následně interpretovány.

3.1.3 Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor byl tvořen dvěma skupinami respondentů. Ta první sestávala ze žáků základní školy, které je možno označit za příslušníky majority. Do druhé skupiny respondentů byli zařazováni žáci základní školy-příslušníci různých etnik. V obou skupinách byly zjišťovány názory respondentů na úroveň multietnické výchovy, tj. na její obsahovou náplň, její formy a efektivnost, jakož i to, zda se v dané třídě nachází příslušníci minority. Názory obou skupin byly ve fázi vyhodnocování a interpretace konfrontovány prostřednictvím srovnávání (komparace).

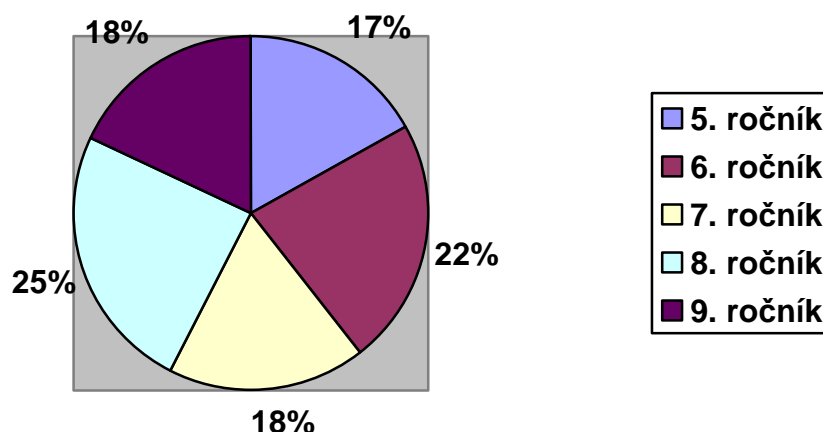
Dotazník byl předložen k vyplnění celkem 100 žákům navštěvujících 5. až 9. ročník na různých základních školách v okrese Břeclav. Ačkoliv se všechny tyto dotazníky vrátily zpět, nebylo jich šest z nich z různých důvodů vhodných k vyhodnocení (např. absence odpovědí k některým otázkám, nečitelnost doplněných údajů apod.). Je proto možné konstatovat, že průzkumného šetření se zúčastnilo 94 respondentů. Složení výběrového souboru z hlediska určitých charakteristik respondentů je uvedeno níže.

Pokud se týká zastoupení příslušníků majority a příslušníků jiných etnik, tak zástupců první uvedené skupiny bylo ve výběrovém souboru respondentů 83 (v relativním vyjádření 88,30 %), příslušníků jiných etnik v něm bylo 11 (11,70 %). U příslušníků jiných etnik bylo dále zjišťováno, k jaké národnosti či rase se hlásí. Největší zastoupení mezi nimi měli Romové, kteří byli čtyři, dále byli hojně zastoupení příslušníci vietnamské národnosti (3 respondenti) a po jednom respondentovi byli jedinci ukrajinské, slovenské, chorvatské a rumunské. Struktura této podskupiny tak do určité míry kopíruje národnostní strukturu naší současné populace.⁹⁰

⁹⁰ Podle výsledků sčítání lidu z roku 2001 bylo zastoupení národností u nás následující: česká 90,4 %, moravská 3,7 %, slezská 0,1 %, slovenská 1,9 %, polská 0,5 %, německá 0,4 %, romská 0,1 %, maďarská 0,1 %, ukrajinská 0,2 %, ruská 0,1 %, vietnamská 0,2 %, rumunská méně než 0,1 %. Srovnej např. Obyvatelstvo ČR podle národnosti. Definitivní výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2001 a 1991 [online]. (c) 2009-2012. [citováno 29. září 2012]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6518>>

U žáků bylo dále zjišťováno jejich pohlaví. Z tohoto pohledu byl soubor respondentů relativně vyrovnaný, neboť dívek bylo 48 (51,06 %), zatímco chlapců bylo 46 (48,94 %). Vedle pohlaví byli žáci dotazováni taktéž na ročník, který aktuálně navštěvovali. Tento údaj byl od nich požadován z toho důvodu, neboť bylo záměrem při vyhodnocování výsledků průzkumného šetření zjišťovat rovněž vztah délky výchovného působení na žáky a jejich postojů k příslušníkům jiných etnik. Složení výběrového souboru podle tohoto kritéria je patrné z grafu č. 1.

Graf 1 Složení výběrového souboru podle navštěvovaného ročníku

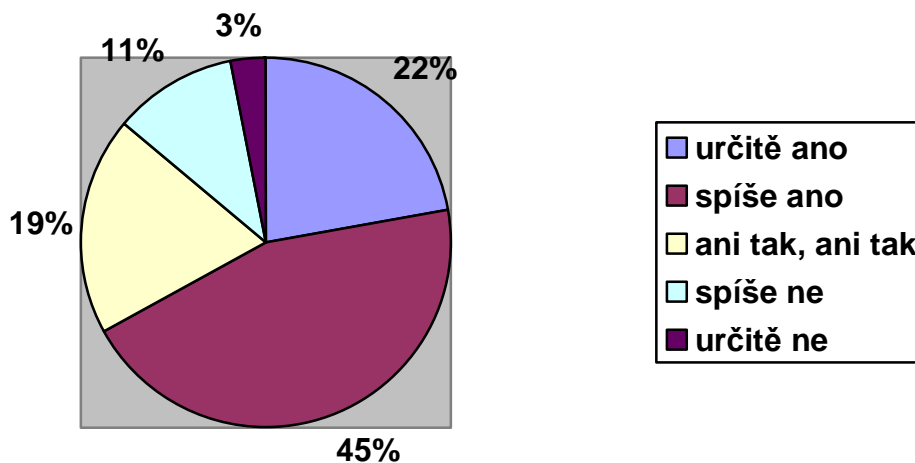


3.2 Analýza výsledků průzkumu a jejich diskuse

3.2.1 (Ne)dostatek informací o příslušnících jiných národností nebo ras

První otázka dotazníku (pomineme-li otázky zjišťující výše uvedené vybrané charakteristiky respondentů) zjišťovala, nakolik jsou dotazovaní žáci informováni o příslušnících jiných národností a ras. Tato otázka měla následující znění: „Máš dostatek informací o lidech jiných národností nebo ras?“. Žáci zde měli možnost na tuto otázku odpovídat za využití pětistupňové škály, která měla následující stupně: „určitě ano“, „spíše ano“, „ani tak, ani tak“, „spíše ne“ a „určitě ne“. Četnost jednotlivých těchto odpovědí je zachycena v grafu 2.

Graf 2 (Ne)dostatek informací o lidech jiných národností nebo ras



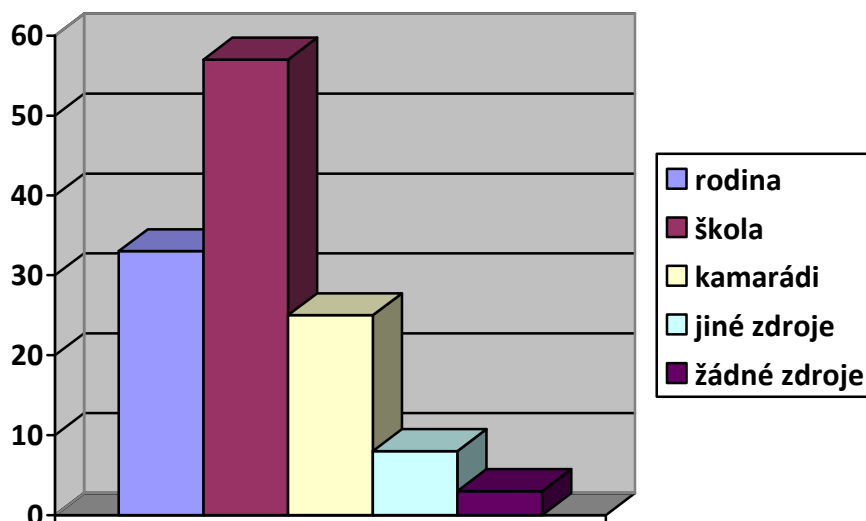
Při pohledu na graf 2 je patrné, že dvě třetiny žáků (67,02 %) má za to, že disponuje dostatečným množstvím informací o lidech jiných národností nebo ras. Více než jedna pětina žáků-respondentů (22,34 %) totiž uvedla, že určitě mají dostatek takových informací. Další více než dvě pětiny dotazovaných žáků (44,68 %) se domnívají, že mají spíše dostatek informací o lidech jiných národností či ras. Odpověď znění „ani tak, ani tak“ se vyskytla u další přibližně jedné pětiny žáků (19,15 %), kteří vyplnili dotazníky. V případě těchto respondentů se jedná s největší pravděpodobností zvláště o ty, kteří neumějí úroveň své informovanosti o dané problematice posoudit, popřípadě o ty, kteří jsou si vědomi určitých svých nedostatků v této oblasti. Zbytek respondentů (13,83 %) svoji informovanost v předmětné oblasti hodnotil ještě hůře. Zhruba jedna desetina (10,64 %) zadržela odpověď znění „spíše ne“ a tři žáci konstatovali, že určitě nemají dostatek informací o příslušnících jiných národností či ras. V globále je tak možno subjektivní hodnocení žáků o vlastní informovanosti o příslušnících jiných národností či ras jako velmi slušnou.

3.2.2 Zdroje informací o příslušnících jiných národností nebo ras

Následující otázka v dotazníku se žáků dotazovala na původ informací, které mají o příslušnících jiných národností či ras. Tato otázka byla formulována „Odkud tyto informace máš?“. K uvedené otázce měli respondenti rovněž pět možností odpovědí.

Těmito byly následující: „z rodiny“, „ze školy“, „od kamarádů“, „odjinud“ a „odnikud“. U této otázky bylo možno zahrnout více odpovědí (samozřejmě za předpokladu, že se navzájem nevyklučovaly), proto je součet četností vyšší nežli 100 %.

Graf 3 Zdroje informací o příslušnících jiných národností nebo ras



Zdaleka nejvýznamnějším zdrojem informací o příslušnících jiných národností či ras byla u respondentů škola. Tento zdroj byl uveden v odpovědích 57 žáků, což představovalo více než tři pětiny z nich (60,64 %). Škola byla dle zjištění průzkumného šetření zdrojem informací ponejvíce pro ty respondenty, kteří u předchozí otázky odpověděli, že mají ve větší či menší míře dostatek relevantních informací o příslušnících jiných národností či ras (jednalo se o odpovědi znění „určitě ano“ a „spíše ano“). Druhým největším zdrojem takových informací je rodina, kterou coby zdroj označilo 33 žáků (35,11 %). Tento výsledek není nijak překvapující, poněvadž v tomto vývojovém období je rodina pořád jedním z nejvýznamnějších formativních činitelů vyvíjejícího se jedince. Rovněž v případě rodiny platí totéž, co u školy – totiž že rodina byla zdrojem informací zejména pro ty respondenty, kteří subjektivně hodnotí svoji informovanost o příslušnících jiných národností či ras jako dobrou. V případě těchto dvou zdrojů se jedná o takové, které je možno z hlediska naplňování cílů multietnické výchovy považovat za nejvhodnější, poněvadž pedagogové i rodiče mohou

žákům potenciálně poskytovat objektivní a přiměřené informace o příslušnících jiných národností či ras.

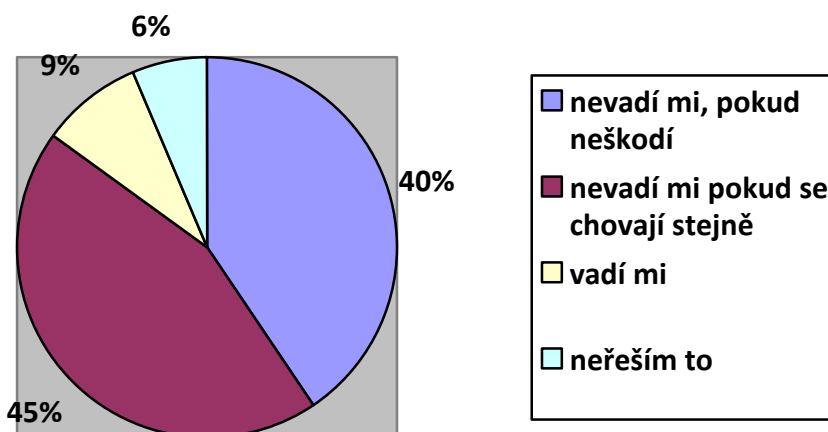
Přibližně jedna čtvrtina dotazovaných žáků (bylo jich 25, tj. 26,59 %) měla za zdroj uvažovaných informací své kamarády. Taktéž v případě tohoto informačního zdroje platí, že výsledek průzkumného šetření odráží význam vrstevníků a part vrstevníků jako socializačního činitele pro formujícího se jedince. Určitým vodítkem pro hodnocení tohoto informačního zdroje může být zjištění, že jej nejvíce uváděli ti žáci, kteří k dostatku informací o lidech jiných národností či ras zatrhávali odpověď znění „ani tak, ani tak“. Samotní respondenti tedy kamarády jakožto informační zdroj vyhodnocují poněkud zdrženlivě. Tento informační zdroj má svůj význam

Necelá desetina respondentů (osm žáků, což odpovídá 8,51 % ze všech) zatrhla v dotazníku odpověď znění „odjinud“, jež shrnovala všechny ostatní dosud neuvedené informační zdroje. Mohlo se jednat o vlastní pozorování, informace od dalších osob apod. Takto získané informace mají fragmentovitý charakter, o čemž svědčí skutečnost, že ti respondenti, kteří užili této odpovědi, zpravidla hodnotili svoji informovanost o příslušnících jiných národností či ras spíše negativně (u předchozí otázky odpověděli „spíše ne“). Zbylí tři žáci (3,19 %) uvedli, že nemají žádný informační zdroj. Otázkou je, nakolik je tento jejich názor opodstatněný. Na druhé straně je však zapotřebí vidět tu skutečnost, že se ve všech případech jednalo o respondenty, kteří k předchozí otázce uvedli, že určitě nemají dostatek informací o lidech jiných národností a ras.

3.2.3 Postoje k příslušníkům jiných národností nebo ras

Vedle úrovně informovanosti respondentů o příslušnících jiných národností a ras bylo v průběhu průzkumu zjišťováno i to, jaké mají tito postoje k nim. Tato skutečnost byla zjišťována prostřednictvím otázky znění: „Jaký je tvůj postoj k lidem jiných národností nebo ras?“ Na výběr zde měli dotazovaní žáci ze čtyř následujících odpovědí: „Nevadí mi, pokud mi nijak neškodí.“, „Nevadí mi, pokud se chovají stejně (podobně) jako já.“, „Vadí mi bez ohledu na jejich chování.“ a „Neřeším to.“ Škála odpovědí zahrnovala jak pozitivní postoje, tak i postoj negativní a postoj neutrální. Četnosti jednotlivých uvedených odpovědí je zachycena v grafu 4, ze kterého je možné zejména vyčíst, že více než čtyři pětiny respondentů (85,11 %) má k příslušníkům jiných národností a ras víceméně pozitivní postoj, respektive takto svůj postoj deklarovali zatřením příslušných odpovědí.

Graf 4 Postoje k příslušníkům jiných národností nebo ras



Nejvíce žáků ve vztahu k příslušníkům odlišných národností a ras odpovědělo, že jim nevadí za předpokladu, že se tito příslušníci chovají stejně či obdobně jako oni sami. Takto jich odpovědělo celkem 42 (44,68 %). Necelá polovina respondentů tak toleruje příslušníky odlišných národností a ras, pokud nijak nevybočují z chování, jež je v majoritní společnosti obvyklé. Zastánci tohoto postoje se přitom rekrutují hlavně z řad respondentů, kteří uvedli, že mají dostatek informací o příslušnících odlišných národností a ras, jakož i těch respondentů, kteří k otázce své informovanosti v tomto směru uvedli odpověď znění „ani tak, ani tak“. Dvě pětiny žáků (38, tj. 40,42 %) je tolerantní vůči těmto příslušníkům kdykoliv, pokud jim tito nijak neškodí. Tato okolnost je vlastně jedinou podmínkou jejich tolerance. Rovněž u takto odpovídajících respondentů se jednalo především o jedince, kteří subjektivně pocítují úroveň svojí informovanosti o příslušnících odlišných národností a ras jako dobrou.

Jednoznačně netolerantní postoj k příslušníkům odlišných národností a ras mělo osm žáků (8,51 %), kteří zatrhli odpověď znění „Vadí mi bez ohledu na jejich chování.“. V jejich případě by národnostní a rasová intolerance mohla vyplývat z jejich předpojatosti a předsudků, které pramení z nízké úrovně jejich znalostí o jiných národnostech a rasách. Pro tento závěr hovoří mimo jiné zjištění, že tento postoj zaujímali zvláště ti žáci, kteří subjektivně pocítovali úroveň svojí informovanosti

o příslušnicích odlišných národností a ras jako špatnou (odpovědi znění „spíše ne“ a „určitě ne“). Indiferentní postoj vůči příslušníkům odlišných národností a ras mělo naproti tomu 6 oslovených žáků (6,38 %), mezi nimiž převládali ti, kteří k otázce své informovanosti o jiných národnostech a rasách uvedli odpověď znění „ani tak, ani tak“.

Výše uvedené výsledky průzkumného šetření tak v zásadě korespondují s výsledky jiných výzkumů prováděných v minulosti u nás k otázkám postojů veřejnosti k imigrantům. Například z materiálu *Postoje české veřejnosti*. Tisková zpráva ov80429, jehož autorem je Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd ČR, vyplývá, že v roce 2008 se 68 % respondentů domnívalo, že u nás žijící cizinci by se měli v maximální možné míře přizpůsobit českým životním zvyklostem, dalších 27 % dotazovaných mělo za to, že by se cizinci měli těmto zvyklostem přizpůsobit alespoň částečně, pouhá 4 % oslovených jedinců vyslovila názor, že cizinci žijící u nás by měli mít možnost žít podle svého a toliko 1 % respondentů neví, jaký postoj k tomuto problému zaujmout.⁹¹ Ani v následujícím období se tyto postoje veřejnosti příliš nezměnily.⁹²

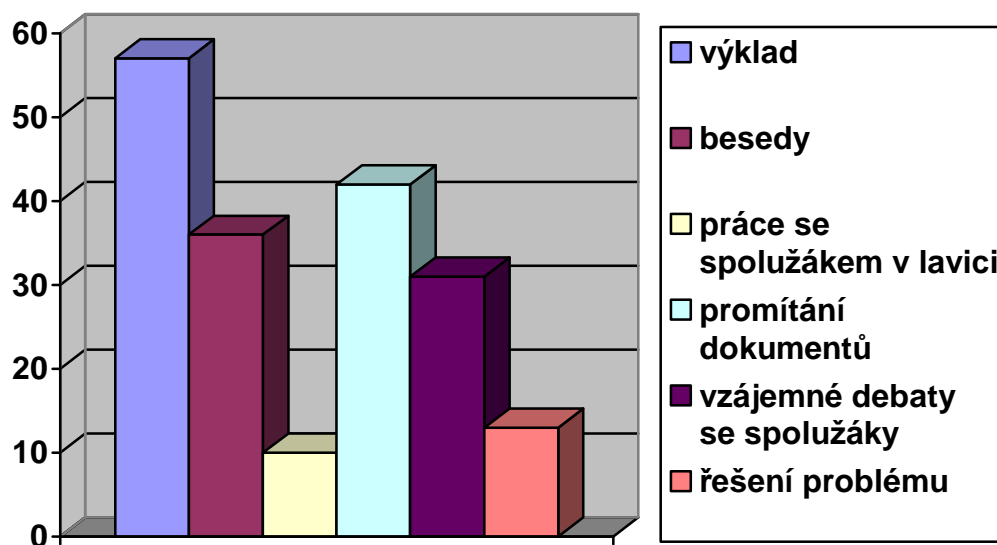
3.2.4 Formy používané při multietnické výchově

Další otázka dotazníku se de facto týkala pouze těch žáků, kteří jako jeden z informačních zdrojů o příslušnicích jiných národností a ras uvedli školu. U ostatních respondentů tento dotaz neměl smysl. Tato otázka zjišťovala, jakých forem je užíváno v rámci multietnické výchovy. Měla následující znění: „Pokud se ve škole dozvídáš informace o příslušnicích jiných národností či ras, v jaké formě jsou tyto informace předávány?“ U této otázky měli žáci možnost zaškrtnout více odpovědí, přičemž měli na výběr z následujících: „při výkladu v hodině“, „v rámci besed“, „při práci se spolužákem v lavici“, „během promítání dokumentů na DVD apod.“, „během vzájemných debat se spolužáky v hodině“ a „při řešení určitého problému v hodině“. Vzhledem ke skutečnosti, že žáci mohli u této otázky teoreticky zatrhnout i všechny nabízené možnosti, součet dosažených relativních četností je vyšší než 100 %. Míra využívání jednotlivých forem multietnické výchovy je zřejmá z grafu 5.

⁹¹ Srovnej např. DRBOHLAV, D. a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme a odkud přicházíme?* 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 126.

⁹² Viz např. VAVROŇ, J. Čechům na barvě pleti nesejde, přistěhovalec ale má umět česky [online]. 29. srpna 2012. [citováno 29. srpna 2012]. Dostupné z: <<http://www.novinky.cz/domaci/277287-cechum-na-barve-pleti-nesejde-pristehovalec-ale-ma-umet-cesky.html>>

Graf 5 Formy používané při multietnické výchově



Graf 5 poukazuje zejména na skutečnost, že různé formy multietnické výchovy jsou ze strany pedagogů využívány v různé míře. Již tradičně je nejvyužívanější forma výkladu během vyučovací hodiny. S touto se setkali všichni respondenti, kteří uvedli školu jakožto informační zdroj o příslušnících odlišných národností a ras. Bylo jich 57, což představuje 60,64 % ze všech dotazovaných. Poměrně rozšířené je i promítání dokumentů na DVD či jiné obdobné formy. S takovou formou se setkalo 42 oslovených žáků (44,68 % ze všech). Ve větší míře jsou v rámci multietnické výchovy ještě využívány besedy (36 žáků; 38,30 %) a vzájemné debaty se spolužáky během vyučovací hodiny (31 žáků; 32,98 %). Nepoměrně méně se žáci setkávají s řešením určitého problému ve vyučovací hodině (13 žáků; 13,83 %) a s prací se spolužákem v lavici (10 žáků; 10,64 %).

3.2.5 Přítomnost jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě

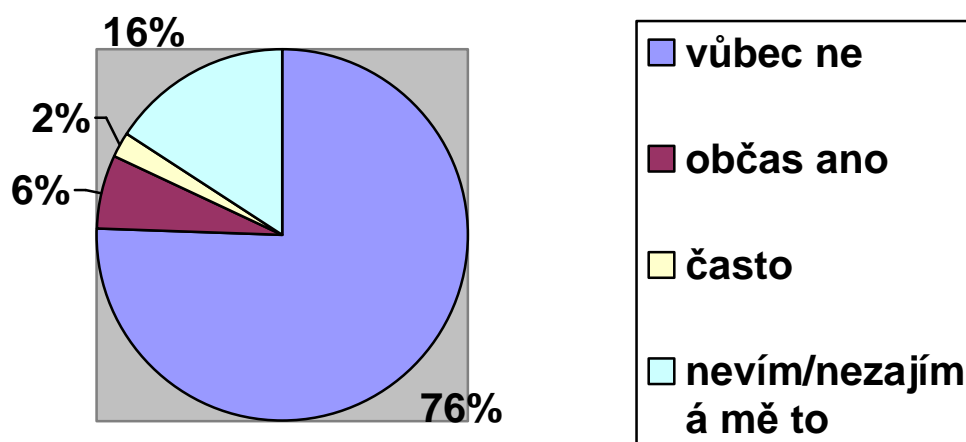
Ke druhé formulované hypotéze se přímo vázala otázka, která se dotazovala na přítomnost jedince odlišné národnosti či rasy ve třídě. Příslušná otázka byla formulována následovně: „Nachází se ve tvé třídě alespoň jeden spolužák odlišné národnosti nebo rasy?“ Jednalo se tedy o otázku dichotomickou, neboť umožňovala pouze dvě varianty odpovědí – ano nebo ne. Z výsledků průzkumného šetření vyplynulo, že necelá jedna pětina dotazovaných žáků (18 z nich, čili 19,15 %) přichází

do styku se spolužákem odlišné národnosti či rasy v rámci své třídy. Zbylé čtyři pětiny (76 žáků; 80,85 %) respondentů do styku s takovým spolužákem ve své třídě nepřicházejí. Závěrem k této otázce je možné konstatovat, že nezanedbatelná část respondentů přichází ve své třídě do kontaktu se spolužáky odlišných národností či ras. I z tohoto je zřejmý význam multietnické výchovy realizované na základních školách.

3.2.6 Výskyt negativního jednání vůči spolužákům-příslušníkům minorit

Poslední otázka dotazníku byla zaměřena na eventuální výskyt negativního jednání vůči spolužákům pocházejícím z odlišného národnostního či rasového prostředí. Tato otázka byla formulována takto: „Setkal/a jsi se během docházky do školy s nehezkým chováním vůči spolužákům odlišné národnosti nebo rasy vyplývajícím z této jejich odlišnosti?“ Respondenti na tuto otázku mohli odpovídat za využití čtyř odpovědí: „vůbec ne“, „občas ano“, „často“ a „nevím/nezajímám se o to“. Výsledky průzkumného šetření k této otázce zachycuje graf 6.

Graf 6 Výskyt negativního jednání vůči spolužákům-příslušníkům minorit



Celé tři čtvrtiny dotazovaných školáků (v absolutních počtech 71 ze všech; 75,53 % v relativním vyjádření) se s žádným negativním jednáním ve vztahu

ke spolužákům odlišného národnostního či rasového původu nesetkalo. Na druhé straně přibližně desetina respondentů (8,91 %) bylo takového chování vůči svým spolužákům-příslušníkům minorit přítomno. Pokud se týká frekvence takového kontaktu, tak šest z respondentů (6,36 %) se s ním setkává občas, další dva (2,13 %) pak často. Nemalý podíl respondentů pak na výše uvedenou otázku zatrhl odpověď, že neví, eventuálně se o tento problém nezajímá. Takových respondentů bylo patnáct (15,96 %).

3.2.7 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1. První hypotéza předpokládala, že multietnická výchova na základních školách významnou měrou přispívá k postojům dětí ve vztahu k jedincům odlišné rasy či etnicity. Za účelem ověření této hypotézy bude sledován eventuální vztah mezi zdrojem informovanosti respondentů o příslušnících jiných národností a ras (v tomto případě školou) a jejich postojem k těmto příslušníkům. Zde je zapotřebí uvést, že z respondentů, kteří měli jako zdroj předmětných informací školu (celkem 57 žáků), 53 respondentů mělo kladný postoj k příslušníkům jiných národností a ras (některá z odpovědí znění „nevadí mi“), negativní postoj (vyjádřený odpovědí „vadí mi“) měli dva respondenti a tentýž počet měl postoj indiferentní (odpověď „neřeším to“).

Nejprve formulujeme tzv. nulovou hypotézu a hypotézu alternativní. Nulová hypotéza (H_0) má znění: „Četnosti postojů k příslušníkům jiných národností a ras jsou stejné“, hypotéza alternativní (H_A) pak „Četnosti postojů k příslušníkům jiných národností a ras nejsou stejné“. Následně vypočteme hodnotu testového kritéria chí-kvadrát (χ^2). Tento výpočet se provádí podle níže uvedeného vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o}$$

Vypočtená hodnota testového kritéria chí-kvadrát činí 90,884. Tuto hodnotu je zapotřebí porovnat s tzv. kritickou hodnotou pro určitou (zvolenou) hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a dva stupně volnosti je $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$. Protože vypočtená hodnota testového kritéria chí-kvadrát je vyšší než hodnota kritická, je zapotřebí odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. To v konečném důsledku znamená, že ve skupině žáků, jejichž informačním zdrojem o příslušnících jiných národností a ras je škola, se vyskytuje signifikantně více těch, kteří k těmto příslušníkům mají pozitivní

postoje. V souladu s tímto zjištěním je tedy možno konstatovat, že první hypotéza znění „Multietnická výchova na základních školách významnou měrou přispívá k postojům dětí ve vztahu k jedincům odlišné rasy či etnicity.“ byla verifikována s kladným výsledkem.

Hypotéza 2. Další hypotéza předpokládala, že multietnická výchova na základních školách je ovlivněna mimo jiné i tím, zda se ve třídě nachází příslušníci minority. Pro verifikaci této hypotézy byl sledován případný vztah mezi přítomností jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě a informovaností respondentů o těchto příslušnících. Postupováno bude stejně jako u předchozí hypotézy. Nejprve budou formulovány nulová a alternativní hypotéza. Nulová hypotéza má následující znění: „Četnosti informovanosti o příslušnících jiných národností či ras jsou stejné.“ Hypotéza alternativní má znění: „Četnosti informovanosti o příslušnících jiných národností či ras nejsou stejné.“

Vypočtená hodnota testového kritéria chí-kvadrát činí 1,333. Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a dva stupně volnosti je $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$. Protože vypočtená hodnota testového kritéria chí-kvadrát je nižší než hodnota kritická, je zapotřebí přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

Z tohoto faktu vyplývá, že nebyl prokázán případný vztah mezi přítomností jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě a informovaností respondentů o těchto příslušnících. Ve vztahu ke druhé hypotéze znění „Multietnická výchova na základních školách je ovlivněna mimo jiné i tím, zda se ve třídě nachází příslušníci minority.“ je možno konstatovat, že nebyla potvrzena. Pouhá samotná přítomnost jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě se tak nijak zásadně nepromítá do kvality multietnické výchovy na základních školách.

3.3 Návrhy na zlepšení multietnické výchovy na základních školách

Na základě výsledků průzkumného šetření je možno formulovat některá doporučení, která lze shrnout do následujících tezí:

- Z průzkumného šetření vyplynulo, že v rámci multietnické výchovy bývají různé organizační formy využívány v různé míře. Zjištěný stav může souviset se skutečností, že někteří učitelé po vyzkoušení různých forem zůstanou u té, jež se jim nejvíce osvědčila, a další tak již nevyužívají. V důsledku tohoto stavu však

může dojít ke snížení atraktivity výuky pro žáky, neboť tato není z hlediska forem tak pestrá, jak by mohla být. Při střídání forem (ale i metod) multietnické výchovy není naznačený stav tak pravděpodobný.

- Průzkumné šetření sice nepotvrdilo, že by přítomnost jedince odlišné národnosti nebo rasy ve třídě měla významnější vliv na informovanost respondentů o příslušnících těchto minorit, avšak přesto lze jen doporučit, aby při obsazování tříd nedocházelo k segregaci žáků-příslušníků minorit do speciálních tříd. Každodenní kontakt žáků z majority se žáky-příslušníky minorit totiž nutí obě strany učit se vzájemnému soužití. Vedle toho potenciálně vede k lepší vzájemné informovanosti, což se může pozitivně odrazit v lepší kvalitě vztahů mezi oběma skupinami.
- Ve vztahu k informačním zdrojům, z nichž mají respondenti vědomosti o jiných národnostech a rasách, bylo zjištěno, že školu tímto způsobem nevnímají všichni respondenti, byť jsou zcela jistě objektem multietnické výchovy. Je sice pravdou, že multietnická výchova je realizována průřezovým způsobem, takže žákům nemusí být vždy zcela zřejmé, že příslušné informace jsou jim předávány v návaznosti na cíle multietnické výchovy, avšak na druhou stranu je varující, že poměrně velká část žáků se domnívá, že nemá dostatek informací o odlišných národnostech a rasách. V této souvislosti lze tedy doporučit, aby probíraná látka ve vhodných předmětech obsahovala detailnější informace tohoto charakteru, a to zejména s ohledem na místní podmínky. Předávání těchto informací by mělo probíhat pokud možno formou atraktivní a přístupnou žákům, přičemž i zde platí to, co již bylo uvedeno výše v souvislosti s organizačními formami multietnické výchovy.
- Dalšími významnými informačními zdroji o jiných národnostech a rasách jsou podle zjištění průzkumného šetření i rodina a vrstevníci (skupina vrstevníků). Pro efektivnější působení směrem k žádoucímu chování různých etnik vůči sobě je možné doporučit, aby se pedagogové snažili dosáhnout souladu působení jednotlivých těchto činitelů socializačního procesu, čímž by docházelo k synergickému efektu působení v rámci multietnické výchovy.
- Lze vyslovit předpoklad, že multietnická výchova bude naplňovat své cíle za situace, kdy bude sledovat zásadu, že žádné etnikum není povýšeno z jakéhokoliv důvodu nad druhé. Bude-li taková zásada dodržována během

výchovného procesu, přejde žákům do krve a budou se jí řídit i během svého každodenního života a jednání, což povede k žádoucímu jednání ve vztahu k různým etnikům. Její respektování navíc s sebou potenciálně nepřináší negativní reakce, které bývají spojeny s různými afirmativními akcemi či pozitivní diskriminací. Vyjdeme-li totiž z předpokladu, že příslušníci všech etnik jsou si rovni, zároveň je tím myšleno i to, že všichni mají stejná práva a stejné povinnosti. Tato zásada tak respektuje nezbytný předpoklad vnímání vztahů mezi jednotlivými etniky jako spravedlivých, a to proporcionalitu práv a povinností všech jedinců ve společnosti bez rozdílů národností a ras.

Závěr

Naše současná společnost není po stránce etnické ani zdaleka tak homogenní, jako tomu bylo v období před rokem 1989. Po uvedeném datu nastalo u nás (vedle jiných společenských a ekonomických změn) období zvýšené migrace a imigrace osob různých národností a ras. Statistické údaje z posledních let setrvale poukazují na skutečnost, že počet obyvatel naší republiky se nesnižuje, ale toliko díky přílivu osob z dalších zemí, které jsou přirozeně nositeli odlišné kultury, zvyků apod. Že by se popsaná situace měla v nejbližším období změnit, je velmi nepravděpodobné, a sice již z toho důvodu, že naše země není pro cizince již jen zemí tranzitní, nýbrž i zemí cílovou.

Na tuto skutečnost musely nutně dříve či později reagovat příslušné kurikulární dokumenty, do kterých byla multietnická a multikulturní výchova začleněna jednak v rámci příslušných průřezových témat, tak i do obsahové náplně jednotlivých vhodných předmětů. Multietnická výchova tvoří proto už několik let integrální součást výchovného působení na různých stupních škol, základní školy nevyjímaje. Vzhledem k tomu, že tato oblast výchovy je u nás poměrně mladá, mohou se vyskytnout nejasnosti v samotném pojmosloví multietnické výchovy, tak i po stránce praktické, čili při její realizaci. Tyto problémy mohou souviset zejména s relativně malou zkušeností pedagogů s realizací multietnické výchovy, jakož i s nižší úrovní vědomostí a zkušeností s uplatňováním novátorských metod a forem, jimiž je multietnická výchova často realizována.

Jak vyplynulo z průzkumného šetření, jež bylo uskutečněno v souvislosti se zpracováním této bakalářské práce, existují při realizaci multietnické výchovy v základních školách u nás určité rezervy. Předně bylo zjištěno, že ne všichni respondenti považovali úroveň své informovanosti o příslušnících jiných národností a ras za postačující. Toto zjištění je o to závažnější, neboť v rámci prováděného průzkumného šetření byla s kladným výsledkem verifikována hypotéza znění: „Multietnická výchova na základních školách významnou měrou přispívá k postojům dětí ve vztahu k jedincům odlišné rasy či etnicity.“ Pokud by se tedy podařilo zajistit vyšší míru informovanosti žáků o odlišných národnostech a rasách, s největší pravděpodobností by se to pozitivně odrazilo v jejich postojích k nim.

Dále průzkumné šetření poukázalo na skutečnost, že při realizaci multietnické výchovy nejsou využívány všechny formy, které přicházejí do úvahy. Nejvíce je využíván už tradičně výklad, který má z hlediska účinku tohoto druhu výchovy omezené možnosti. Pestrost forem i metod multietnické výchovy by přitom jistě přispěla k její atraktivnosti u žáků, což by se s největší pravděpodobností taktéž pozitivně projevilo v očekávaných výsledcích – ve vědomostech, postojích a zejména chování ve vztahu k příslušníkům odlišných etnik.

Bakalářská práce najde své uplatnění v několika ohledech. Předně ji bude možno využít pro studijní účely při výuce multikulturní a multietnické výchovy na pedagogických školách. Taktéž ji bude možno využít pro zájemce o rozšíření si vědomostí v oblasti, která stojí v centru pozornosti této práce. Může se jednat např. o studenty jiných škol, popřípadě o pedagogy ze základních škol. V neposlední řadě bude možné ji využít i pro účely uskutečňování případných změn v kurikulárních dokumentech. Tyto změny by mohly napomoci ke zkvalitnění multietnické výchovy na základních školách u nás.

Resumé

Otevření hranic naší země po roce 1989 měl mimo jiné za následek velký příliv cizinců. Pro některé byla Česká republika (ještě předtím Československo) pouze tranzitní zemí, pro jiné cizince byla naše země cílovým místem, kde se rozhodli usadit. Není proto divu, že se dříve v podstatě po stránce etnické homogenní společnost počala rozrůžňovat. Tento stav s sebou nutně přinesl řadu do té doby neznámých problémů. K těm nejpalcivějším náležel a i v současnosti náleží vztah majority a minority. Tato problematika je řešena na různých úrovních a různými institucemi. Výjimkou nejsou ani vzdělávací instituce, a to včetně základních škol. K zajištění kvalitní přípravy žáků základních škol je multietnická výchova integrální součástí výchovy a vzdělávání na těchto školách, přičemž tento druh výchovy našel svůj odraz i v kurikulárních dokumentech – v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a ve školských vzdělávacích programech. Při samotné praktické realizaci multietnické výchovy je uplatňována poměrně široká škála metod a prostředků. Jejich konkrétní výběr je v příslušném případě dán především znalostmi a zkušenostmi toho kterého pedagoga. Z toho je zřejmé, že při realizaci multietnické výchovy lze nalézt určité (nezřídka nemalé) rezervy. Tuto skutečnost není možné podceňovat, poněvadž na základě průzkumného šetření prováděného v souvislosti se zpracováním této práce byla s kladným výsledkem verifikována hypotéza znění: „Multietnická výchova na základních školách významnou měrou přispívá k postojům dětí ve vztahu k jedincům odlišné rasy či etnicity.“ Rezervy spočívají mimo jiné i v tom, že ze strany pedagogů nejsou využívány veškeré formy multietnické výchovy, které k ní lze využívat. Jako nejvíce využívaná byla zjištěna metoda výkladu, ostatní formy jsou již využívány méně. Využívání jiných forem by se přitom nejspíše pozitivně odrazilo ve větší atraktivnosti multietnické výchovy pro žáky a v konečném důsledku i v chování žáků vůči příslušníkům odlišných etnik.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem, které začalo být výrazně aktuální v souvislosti s migrací a imigrací na území naší země v posledních zhruba dvaceti letech. Práce má dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy a rozebrány základní aspekty multietnické výchovy na základních školách, tj. problematika multietnické výchovy v kurikulárních dokumentech a formy a prostředky multietnické výchovy používané na základních školách. V praktické části jsou analyzovány a diskutovány výsledky průzkumného šetření k problematice multietnické výchovy na základních školách a následně formulována doporučení ke zlepšení multietnické výchovy na základních školách.

Klíčová slova

Multietnická výchova, multikulturní výchova, tolerance, národnostní menšina, etnická menšina

Annotation

The bachelor degree deals with a topic that has become very important in connection with the migration and immigration in this country over the last twenty years. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part the author defines the key concepts and analyses fundamental aspects of multiethnic education at basic schools, namely the issues of multiethnic education in curriculum documents and forms and means of multiethnic education used at basic schools. In the practical part the author analyses and discusses results of a survey dedicated to issues of multiethnic education at basic schools giving recommendations for improving multiethnic education at basic schools.

Key words

Multiethnic education, multicultural education, tolerance, nation minority, ethnic minority

Použité zdroje

Zákony a předpisy:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
2. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
3. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva ČNR o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Knižní zdroje:

1. DRBOHLAV, D. a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme a odkud přicházíme?* 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 207 s. ISBN 978-80-7419-039-1
2. GULOVÁ, L. a kol. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 212 s. ISBN 978-80-210-4724-2
3. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
4. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník.* 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0
5. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3
6. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4
7. KUNC, J., PINC, Z. a kol. *Demokracie a ústavnost.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 263 s. ISBN 80-7066-309-X
8. LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky.* 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 165 s.
9. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky: pro posluchače fakult pedagogických.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 111 s.
10. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
11. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody.* 1. vydání. Praha: SPN, 1975. 324 s.

12. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
13. NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8
14. NĚMEČKOVÁ, I. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003. 83 s. ISBN 80-239-2099-5
15. PAVLÍK, O. *Didaktika*. 2. vydání. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1949. 238, 3 s.
16. PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 350 s. ISBN 978-80-7290-277-4
17. PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník. 1, A-O*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1
18. PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník. 2, P-Ž*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. s. 749 až 1627. ISBN 80-7184-310-5
19. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2437-9
20. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vydání. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2
21. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1. vydání. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
23. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
24. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1
25. ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0
26. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2

27. ŠTĚCHOVÁ, M. a kol. *Právní ochrana etnických menšin v ČR: Závěrečná zpráva z výzkumu*. 1. vydání. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2002. 165 s. ISBN 80-86008-99-1
28. ŠVARCOVÁ, E. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 57 s. ISBN 978-80-7041-251-0
29. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) BUREŠ, M. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

Časopisy a sborníky:

1. BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 70 až 85. ISSN 1211-4669
2. DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *Multikulturalita a výchova k občanství: sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd "Multikulturní dimenze v RVP ZV a její reflexe v ŠVP prostřednictvím výchovy k občanství" konané ve dnech 20. - 24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Praha: Epocha, 2007. 270 s. ISBN 978-80-87027-37-0
3. FRANIOK, P. Multikulturní výchova jako prevence intolerance a rasismu. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 1, s. 65 až 67. ISSN 1211-4669
4. KAŠOVÁ, J., SÍGL, M. (ed.) a kol. *60 let Fakultní základní školy v Obříství: 1938-1998*. Obříství: Klub přátel školy, 1998. 62 s. ISBN 80-238-2436-8
5. MORÁVKOVÁ, Š. Zjišťování národnosti při sčítání lidu, domů a bytů. *Demografie*, 41, 1991, č. 4, s. 261 až 264. ISSN 0011-8265

Internetové zdroje:

1. Obyvatelstvo ČR podle národnosti. Definitivní výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2001 a 1991 [online]. (c) 2009-2012. [citováno 29. září 2012]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6518>>
2. ŠVINGALOVÁ, D. Majoritní (většinové) a minoritní (menšinové) skupiny [online]. Nedatováno. [citováno dne 28. ledna 2012]. Dostupné z [www: <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/majoritni-a-minoritni-skupiny/>](http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/majoritni-a-minoritni-skupiny/)
3. VAVROŇ, J. Čechům na barvě pleti nesejde, přistěhovalec ale má umět česky [online]. 29. srpna 2012. [citováno 29. srpna 2012]. Dostupné z: <<http://www.novinky.cz/domaci/277287-cechum-na-barve-pleti-nesejde-pristehovalec-ale-ma-umet-cesky.html>>

Příloha

**Co o nich víme a jak se chováme k jiným národnostem
a rasám?**
(dotazník)

Milá žákyně, milý žáku.

Dovoluji si Ti představit tento dotazník, který na první pohled vypadá jako nějaký test. Nemusíš se však bát, že by šlo o nějaké zkoušení. Sama jsem studentka a v souvislosti se svým studiem píši závěrečnou práci. K jejímu úspěšnému dokončení mi můžeš pomoci pečlivým vyplněním tohoto dotazníku. Většinou můžeš zatrhnout u každé otázky pouze jednu odpověď, pouze u sedmé otázky jich můžeš zakroužkovat více.

Velmi si vážím tvé pomoci.

Lenka Hájková

1.) Jaké jsi národnosti?

- a) české (případně moravské)
- b) jiné _____ (uveď jaké)

2.) Jsem:

- a) kluk
- b) holka

3.) Jaký navštěvuješ ročník?

- a) pátý
- b) šestý
- c) sedmý
- d) osmý
- e) devátý

4.) Máš dostatek informací o lidech jiných národností nebo ras?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) ani tak, ani tak
- d) spíše ne
- e) určitě ne

5.) Odkud tyto informace máš?

- a) z rodiny
- b) ze školy
- c) od kamarádů
- d) odjinud
- e) odnikud

6.) Jaký je tvůj postoj k lidem jiných národností nebo ras?

- a) Nevadí mi, pokud mi nijak neškodí.
- b) Nevadí mi, pokud se chovají stejně (podobně) jako já.
- c) Vadí mi bez ohledu na jejich chování.
- d) Neřeším to.

7.) Pokud se ve škole dozvídáš informace o příslušnících jiných národností či ras, v jaké formě jsou tyto informace předávány?

- a) při výkladu v hodině
- b) v rámci besed
- c) při práci se spolužákem v lavici
- d) během promítání dokumentů na DVD apod.
- e) během vzájemných debat se spolužáky v hodině
- f) při řešení určitého problému v hodině

8.) Nachází se ve tvé třídě alespoň jeden spolužák odlišné národnosti nebo rasy?

- a) ano
- b) ne

9.) Setkal/a jsi se během docházky do školy s nehezkým chováním vůči spolužákům odlišné národnosti nebo rasy vyplývající z této jejich odlišnosti?

- a) vůbec ne
- b) občas ano
- c) často
- d) nevím/nezajímám se o to