

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

Multikulturní výchova na 2. stupni základní školy

(diplomová práce)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslav Sapík, PhD.

Autor práce: Gabriela Vondráková

České Budějovice, 2009

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

Multikulturní výchova na 2. stupni základní školy

Multicultural education in the second grade of elementary school

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslav Sapík, PhD.

Autor práce: Gabriela Vondráková

České Budějovice, 2009

Prohlašuji, že svou diplomovou práci s názvem „Multikulturní výchova na 2. stupni základní školy“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 20. dubna 2009

.....
Gabriela Vondráková

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Miroslavu Sapíkovi, PhD. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracování mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat i Mgr. Daně Šátavové, že mi ochotě umožnila realizovat metodické přípravy v jejích hodinách.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na průřezové téma Multikulturní výchova se zřetelem na praktické pojetí v jednotlivých ročnících druhého stupně základní školy. Práce je rozdělena na tři části.

V první, teoretické části, je vymezen pojem multikulturní výchova a zmíněn samotný původ vzniku multikulturní výchovy. Dále je tato část věnována charakteristice obsahové stránky multikulturní výchovy a samotné realizaci multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech.

Druhá, praktická část, je zaměřena na tvorbu pěti metodických příprav vycházejících z jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu Multikulturní výchova. Třetí část se věnuje konkrétním zkušenostem autorky s multikulturní výchovou, jež jsou spjaté s realizací metodických příprav na základní škole.

ANNOTATION

The diploma work is aimed at the topic of Multicultural Education with a regard on its practical handling in the particular forms of the second grade of primary school. My work is divided into three parts.

In the first, theoretical part, the concept of multicultural education is explained and there is also mentioned its origin. Furthermore, there is a characteristic of what the multicultural education entails and its realization itself in school educational programmes.

The second, practical part is focussed on the creation of five methodological guidelines which are based on the particular topics throughout the subject of Multicultural Education. The third part deals with individual experience of the author with the multicultural education, closely connected with the realization of methodological guidelines of the basic school.

OBSAH

ÚVOD.....	14
1. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V TEORII.....	16
1.1 VZNIK A VYMEZENÍ POJMU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	16
1.2 OBSAH PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA PODLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
1.3 REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH A JEJÍ PODPORA V MÉDIÍCH.....	30
2. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V PRAXI.....	40
2.1 VE MĚSTĚ BABYLONU	41
2.2 KAŽDÝ JSME JINÝ, A PŘESTO JSME VŠICHNI STEJNÍ.....	48
2.3 ŽIJÍ TU S NÁMI – ZNÁME JE?	54
2.4 NEDOROZUMĚNÍ NA TRŽIŠTI.....	71
2.5 KDO JE KDO	80
3. ZKUŠENOSTI S MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU VE VZDĚLÁVACÍ PRAXI.....	89
ZÁVĚR.....	97
SUMMARY	99
PŘÍLOHY	101
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	103
INTERNETOVÉ ZDROJE	105

ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem zvolila současnou koncepci jednoho z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání - Multikulturní výchovy - a její možné pojetí na druhém stupni základní škol. Všeobecně budu svou práci koncipovat především jako práci didaktickou, spojenou se vzdělávacím oborem Výchova k občanství.

Multikulturní výchova je relativně nový pedagogický pojem, který teprve začátkem 90. let 20. století vstoupil do českého prostředí. I přesto, že dnes je již multikulturní výchova součástí rámcových vzdělávacích programů pro základní i gymnaziální vzdělávání, je stále málo terminologicky ukotvená. Její uplatňování ve školství je proto problematické a složité. Obtížnost zavádění multikulturní výchovy do škol je úzce spjata nejen s terminologickou rozrůzněností pojmu samotného, nýbrž i s nestálostí základních pojmů, se kterými multikulturní výchova pracuje. K tomu se navíc v posledních několika letech, tedy v období, kdy je multikulturní výchova náplní práce mnoha učitelů, stále častěji dostává do popředí otázka, jak by mělo začlenění tohoto průřezového tématu do výuky vlastně vypadat. Rámcový vzdělávací program totiž nejenže vymezuje jednotlivé tematické okruhy multikulturní výchovy značně obecně a neurčitě, ale učitelům nenabízí ani žádné konkrétní výukové metody a nedává jim návod, jak s průřezovým tématem pracovat.

Vědoma si všech nastíněných problémů, vytyčila jsem si za cíl své diplomové práce najít na ně možné odpovědi. Záměrně používám přívlastek „možné“, neboť si uvědomuji, že pokud bych chtěla zodpovědět všechny otázky skutečně vyčerpávajícím způsobem, musela bych na každou z nich nahlížet z různých úhlů a to bohužel není z důvodu rozsahu mé diplomové práce uskutečnitelné. Proto se v následujících kapitolách zaměřím především na didaktický základ multikulturní výchovy. Jak je obsah multikulturní výchovy popsán v rámcovém vzdělávacím programu? Jaké problémy s sebou toto vymezení přináší? A jakými způsoby můžeme multikulturní výchovu zařadit do školních vzdělávacích programů? To jsou hlavní otázky, na které budu hledat odpovědi v teoretické části své diplomové práce prostřednictvím komparativní metody. Budu tak srovnávat vlastní poznatky získané studiem s citacemi jiných autorů. Abych se vyhnula případným terminologickým nejasnostem, objasním v úvodu teoretické části ještě samotný pojem multikulturní výchova a zmíním také vědecké přístupy tvořící z mého pohledu jeho základ.

Praktickou část budou tvořit metodické přípravy vycházející z jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu, jež budou moci sloužit jako pomůcka při koncipování školních vzdělávacích programů. V této části budu využívat principů analytické metody. V závěrečné části se podělím o své vlastní zkušenosti s realizací všech pěti metodických příprav na základní škole. Vytvořím v podstatě jakousi syntézu svých poznatků a postřehů.

Cílem mé diplomové práce je tedy nejprve charakterizovat, co tvoří didaktický základ pro multikulturní výchovu, a poté prostřednictvím propracovaných metodických příprav ukázat možné pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací praxi.

1. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V TEORII

1.1 Vznik a vymezení pojmu multikulturní výchova

Česká společnost se v posledním desetiletí proměnila ve vskutku pluralitní společnost. Počet cizinců a jejich dětí žijících na území České republiky prudce narostl, a tak se stále častěji v každodenním životě setkáváme s lidmi z nejrůznějších kultur. Proto vidím jako velmi dobrý krok zařazení tématu multikulturní výchovy do rámcového vzdělávacího programu. Její důsledná realizace na školách jistě pomůže snižovat nežádoucí chování žáků vůči příslušníkům etnických menšin.

Původ vzniku koncepce multikulturní výchovy zkoumal Jan Průcha, autor několika publikací o multikulturní výchově. Uvádí, že se teorie multikulturní výchovy začala rozvíjet v 60. letech, a to ze dvou hlavních zdrojů. Jeden zdroj tvořila tehdejší napjatá situace v USA, druhý zase nelehká společenská situace v západní Evropě.

Neklidnou situaci ve Spojených státech amerických popisuje konkrétně takto: „(...) se v USA v 50. a 60. letech vyhrotily rasové a etnické problémy do té míry, že se staly jedním z nejzávažnějších krizových jevů americké společnosti. Ve sféře vzdělávání se to projevovalo jako nerovnost v přístupu ke vzdělávání mezi bílými Američany oproti Afroameričanům, hispánským Američanům, Indiánům aj. V důsledku toho se rozvinul zájem odborníků v sociálních vědách a v pedagogice o příčiny, které tuto nerovnost mohou způsobovat. (...) Někteří pedagogičtí odborníci (...) pak hledali řešení v zavádění multikulturní výchovy do škol. (...) Dnes je multikulturní výchova v USA součástí oficiální školské politiky a vzdělávacích programů na úrovni základních, středních i vysokých škol (...).“¹

Zatímco ve Spojených státech amerických bylo zavedení multikulturní výchovy do vzdělávacího systému spojeno s dlouhotrvající multietnickou strukturou společnosti, v zemích západní Evropy byl její vznik spojen s masovou imigrací lidí z kulturně odlišných zemí. „Tak především v Německu (s imigrací Turků aj.), ve Francii (s imigrací Afričanů), ve Velké Británii (s imigrací Indů a jiných Asiatů) se začaly ve školách vyskytovat pedagogicky velmi tíživé situace: Ve velkých městech se v populaci žáků projevuje vysoká proporce, či dokonce převaha dětí z rodin imigrantů nad dětmi vlastního obyvatelstva země.“² Tato situace byla nakonec po vzoru Spojených států amerických

¹ Průcha, J.: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 42.

² Tamtéž, s. 43.

vyřešena zařazením multikulturní výchovy do oficiálního školského systému. Země západní Evropy i spojené státy americké se tak mohou pochlubit již dlouholetou existencí multikulturní výchovy ve vzdělávání.

Zatímco ve světě se teorie multikulturní výchovy začala rozvíjet v 60. letech 20. století, v českém prostředí se její prvky začaly ve školství objevovat teprve se společenskými změnami po roce 1989, tedy až začátkem 90. let. Do té doby bylo vzdělávání plně podřízeno politickým ideologiím socialistického režimu, který nedovoloval, aby byl obsah učiva interpretován jinak, než jak jej určoval stát. Školy ani učitelé neměli mnoho příležitostí vnést do procesu učení vlastní iniciativu a obsah učiva nějakým výraznějším způsobem měnit. Až v souvislosti s celkovou proměnou politického systému po roce 1989 se postupně uvolňovala i oblast vzdělávání, která prošla do dnešní doby procesem výrazné transformace.

Multikulturní výchova jako taková fakticky vznikla roku 2004 s vytvoření nového školského zákona, jenž zásadním způsobem proměnil český vzdělávací systém. Zákon byl navrhnutý vládou, ale vytvoření nových dokumentů bylo svěřeno dvěma odborným vzdělávacím institucím. Tvorbu vzdělávacího plánu pro gymnázia, základní a mateřské školy dostal na starost Výzkumný ústav pedagogický v Praze, návrh vzdělávacího plánu pro ostatní střední školy a učiliště připadl Národnímu ústavu odborného vzdělávání. Obě tyto instituce postupně připravují veškeré dokumenty týkající se školské reformy. Výzkumný ústav pedagogický již připravil metodický manuál, takzvaný rámcový vzdělávací program, jenž školám poskytuje základní orientaci v dovednostech, které mají získat jejich absolventi. Na vzniku dalších dokumentů se teprve pracuje. Každá škola musí zároveň vypracovat svůj vlastní školní vzdělávací program.

A dnes, tedy dvacet let od jejího postupného pronikání do českého školství, již multikulturní výchova vystupuje jako samostatné průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu. Toto průřezové téma je důležitou částí reformních vzdělávacích plánů, neboť informovanost o různých kulturách a schopnost orientovat se v pluralitním světě je pro dnešní mládež velmi významné.

Pro pochopení a práci s multikulturní výchovou ve školách je důležité si položit otázku, co vlastně multikulturní výchova je a z čeho vychází. Obrátme tedy nyní naši pozornost na samotné vymezení multikulturní výchovy (Multicultural Education/ Interkulturelle Erziehung). To není v odborné literatuře ani na odborných webových serverech jednotné. Vedle názvu multikulturní výchova se totiž můžeme setkat s mnoha alternativními koncepty, či chcete-li pojmy, které jsou chápány jako synonyma

k uvedenému pojmu. Jedná se například o interkulturní pedagogiku, interkulturní výchovu, interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, výchovu k světoobčanství, globální výchovu a podobně. Tato skutečnost jen názorně dokládá onu zmiňovanou terminologickou neukotvenost.

Za nejbližší termín k pojmu multikulturní výchova lze nejspíše považovat pojem interkulturní výchova či interkulturní vzdělávání. V příručce *Interkulturní vzdělávání*, kterou v rámci projektu *Varianty* vydala společnost *Člověk v tísni*, autoři vysvětlují, proč používají termín interkulturní namísto pojmu multikulturní: „Multikulturní znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Multikulturní může být každá společnost, v níž koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, ale zároveň v ní může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Oproti tomu termín interkulturní (lat. inter = mezi) zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými.“³

S tímto lze souhlasit. Domnívám se, že z tohoto úhlu pohledu je Česká republika společností multikulturní, to jest společností, ve které vedle sebe sice žijí různá etnika, ale zároveň v ní stále dochází k různým projevům diskriminace a rasismu proti odlišným skupinám. Proto si myslím, že bychom se ve škole měli snažit o interkulturní výchovu, to jest výchovu, ve které bude přítomen onen mezikulturní dialog. Ačkoliv sama považuji název interkulturní výchova za výstižnější, budu pro potřeby své diplomové práce nadále používat termín multikulturní výchova, neboť ten je zakotven v rámcovém vzdělávacím programu a je aktuálně používán v české pedagogické praxi.

V teorii multikulturní výchovy se propojují poznatky hned několika vědeckých disciplín. Je tomu tak proto, že toto průřezové téma vytváří velmi mnohostrannou oblast, kterou nelze nějak jednoduše uchopit. Multikulturní výchova se dotýká komunikace, chování, znalostí a postojů, jazyka a dalších oblastí. Aby bylo možné vytvořit komplexní pojetí multikulturní výchovy, je nutno účelně propojovat přístupy jednotlivých věd, které k teorii multikulturní výchovy přispívají. Jedná se zvláště o tyto vědy: kulturní antropologii, sociologii, etnografii, etnologii, psychologii, pedagogiku, mezinárodní právo a politologii. Nejvýrazněji z nich podle mého názoru ovlivňují obsah a celkové pojetí multikulturní výchovy obory sociologie a kulturní antropologie. Proč právě tyto disciplíny?

³ *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 12 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>.*

Kulturní antropologie, věda o kultuře člověka, je přirozenou základnou pro multikulturní výchovu. Lze ji definovat jako „společenskou vědu zabývající se lidskými kulturami, jejich vznikem a vývojem, srovnáváním různých kultur a významem kultury pro člověka. Vychází od jednotlivce a klade důraz na to, jak lidé svým kulturám a společnostem sami rozumějí. Proto se zajímá také o historii a místní tradice.“⁴ To vše jsou zajímavé a pro vzdělávací praxi nezbytné poznatky, se kterými se v rámci multikulturní výchovy pracuje. Mohli bychom si vůbec představit studium multikulturní společnosti bez zkoumání různých kultur a jejich srovnávání? Podle mého názoru nikoli, a proto vidím kulturní antropologii jako nezbytný základ multikulturní výchovy.

Je očividné, že svět, ve kterém naprostá většina zemí má multikulturní strukturu a ve kterém se tudíž setkávají příslušníci různých kultur, je třeba zkoumat vedle kultury i samotné jedince a sociální skupiny. Tyto oblasti studuje sociologie a ani bez ní bychom tudíž koncepci multikulturní výchovy nemohli tvořit kompaktně. Jan Průcha k tomu říká: „Není možné zkoumat společnost sociologickými prostředky, aniž by se nebraly v úvahu právě etnické a kulturní faktory.“⁵

Důležité, i když ne tolik jako vědecké disciplíny zmiňované výše, jsou pro multikulturní výchovu přirozeně také etnologie a etnografie jakožto vědy o etnikách. Etnografie zkoumá dějiny, způsob života a kulturu lidu určitého národa. Etnologie je vědní disciplínou zabývající se zobecňováním konkrétních etnografických poznatků získávaných v terénním výzkumu.⁶

Koncepce multikulturní výchovy je utvářena též několika základními pojmy. Jejich charakteristika však není jednotná a liší se navzájem podle autorů a zdrojů, z nichž vychází. Tato pojmová nejasnost má samozřejmě dopad i na vzdělávací praxi. Jednotlivé pojmy se v ní mezi sebou často zaměňují nebo naplňují jiným obsahem. Abych se proto vyhnula případným nejasnostem, nabízím čtenářům možné pohledy na některé základní pojmy. Mým cílem však rozhodně není nahradit vědecké pojetí, nýbrž vymežit je spíše ze školského hlediska, to jest tak, aby jejich charakteristika odpovídala rozumovým schopnostem žáků druhého stupně základní školy. Názory odborníků na jednotlivé pojmy

⁴ http://cs.wikipedia.org/wiki/Kulturn%C3%AD_antropologie, [cit. 2008-08-18].

⁵ Průcha, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV, 2001, s. 50.

⁶ Srov. Průcha, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV, 2001, s. 49. „Etnografie je v českém a většinou i v evropském pojetí považována za vědní disciplínu zabývající se jak hmotnými aspekty lidské kultury, tak aspekty způsobu života národů a etnik. Bývá úzce spojena s folkloristikou, jež popisuje a zkoumá slovesné výtvořky, hudební, taneční a výtvarné produkty etnických společenství.“

tvorí jen jakousi nástavbu a žákům nejsou primárně určeny. V následujících odstavcích budu klasifikovat deset pojmů multikulturní terminologie, které osobně považuji za nejdůležitější a s nimiž by se podle mě měli žáci na základní škole v rámci průřezového tématu Multikulturní výchova postupně seznámit.

Národnost. Nejčastěji je chápána jako příslušnost jednotlivce k určitému národu nebo etniku. Definici výrazu národnost lze vyčíst z podrobných vysvětlivek ke Sčítacímu listu osob ze sčítání obyvatelstva prováděného roku 2001. Píše se v nich: „Údaj o národnosti vyplní každý podle svého rozhodnutí. Národností se rozumí příslušnost k národu, národnostní nebo etnické menšině. Pro určení národnosti není rozhodující mateřská řeč ani řeč, kterou občan převážně používá nebo lépe ovládá, ale jeho vlastní rozhodnutí. Hlásí-li se k více národnostem nebo k žádné, budiž to zaznamenáno. Národnost dětí do 15 let se řídí podle rodičů.“⁷ Z textu vyplývá, že každý jedinec má poměrně značnou svobodu volby při určování vlastní národnosti. Přehled obyvatelstva České republiky podle národnosti k 1. březnu 2001 je uveden v přílohách (viz příloha č. 1).

Národ. Národ lze pro potřeby praxe stručně definovat jako společenství jedinců, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Za hlavní znaky národa můžeme považovat společný jazyk, společné národní zvyky a tradice. Velký sociologický slovník uvádí tuto definici: „Národ je zvláštní vědomé kulturní a politické společenství lidí, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Národy se vymezují především třemi hledisky: (a) kulturou - nejčastěji jde o společný spisovný jazyk, náboženství nebo dějinnou zkušenost, (b) politickými hledisky - například vlastním státem nebo jiným politickým určením v rámci vícenárodnostního státu a (c) sociálně-psychologickými hledisky – tj. subjektivním vědomím o příslušnosti k danému národu.“⁸ Někdy bývá jako znak národa jmenován i stát. Právě ve spojitosti s výrazy národ a stát se hovoří o takzvaných státech multinárodních (těch je většina), státech národních, to jest takových, kde se většina obyvatel hlásí k jednomu národu a o národech, které svůj vlastní stát nemají.⁹ Národ bývá velmi často spojován s výrazem etnikum, neboť mezi oběma pojmy existuje pouze málo zřetelná významová hranice.

Etnikum. Výraz etnikum pochází z antické řečtiny, ze slova „ethnos“. Původně označoval kmen, rasu či národ. Etnikum tvoří skupina lidí, kteří mají společný původ,

⁷ Zjišťování národnosti ve sčítání lidu 1921 - 2001 [online]. Český statistický úřad [cit. 2008-11-05]. Dostupný z WWW:

<[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/\\$File/Kapitola1.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/$File/Kapitola1.pdf)>.

⁸ Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996, s. 668.

⁹ <http://cs.wikipedia.org/wiki/N%C3%A1rod>, [cit. 2009-01-09].

obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu.¹⁰ Podíváme-li se blíže na jeden ze zmíněných rysů, společný jazyk, zjistíme, že ten sice často slouží jako rozlišovací znak etnik, avšak není tomu tak vždy. Existují četné případy, zejména u jazyků klasifikovaných jako světové, kdy jeden jazyk užívají různá etnika.

Národnostní menšina. S vymezením termínu národnostní menšina existují snad ještě větší problémy než s termíny předchozími. Jde o hojně užívaný termín, který bývá v českém prostředí často zaměňován s jinými pojmy – to je jeden z jeho hlavních problémů. V souvislosti s národnostní menšinou se můžeme setkat s výrazy, které v zásadě označují tutéž skutečnost, jako například: minoritní skupina, menšinová skupina, menšina, etnická skupina. V České republice je pojem vymezen právní normou, a to zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, kde se praví v § 2, odst. 1: „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 (...)“. Tuto charakteristiku považuji za nejvhodnější k použití ve vzdělávací praxi. Ještě jiné pohledy a názory na tento pojem nabízí Leoš Šatava, přední autor zabývající se u nás problematikou národnostních menšin.¹¹

Podle sčítání obyvatelstva v roce 2001 se na území České republiky vyskytují tyto národnostní menšiny: albánská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská, rumunská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská, vietnamská.¹²

Rasa. Tento výraz označuje skupinu části populace lišící se od jiné skupiny různými typickými znaky, zejména barvou pleti. „Pojem se historicky vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie, kdy věda objevovala a upřesňovala, že lidský rod (*homo sapiens*) není jednotný, nýbrž se odlišuje určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličeje, výška a tělesné proporce. (...) V antropologické teorii ras

¹⁰ Průcha, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006, s. 29.

¹¹ „Výraz „národnostní menšina“ je mnohovýznamový a nepřesný pojem, jenž bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden stručný „střešní“ termín všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na „vlastním“ teritoriu.“ Šatava, L. *Národnostní menšiny v Evropě.* Praha: Ivo Železný, 1994, s. 16.

¹² *Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky [online]. Český statistický úřad [cit. 2008-11-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/$File/Kapitola2.pdf)>.*

bylo zavedeno určité třídění lidstva – rasová taxonomie – převážně podle tělesných příznaků. Jako základní rasové skupiny byly vyčleněny rasa bílá, žlutá a černá; v současné vědecké terminologii rasa (plemeno) europoidní, mongoloidní, negroidní.¹³ Toto dělení však není jednotné, například encyklopedie Wikipedia uvádí vedle těchto ještě rasu australonéskou.¹⁴ Z vědeckého hlediska nebylo nikdy prokázáno, že by některá lidská rasa byla vývojově nadřazená ostatním. Překrucování vědeckých poznatků a populismus vedl ke vzniku rasismu.

Rasismus. Nejčastěji bývá tento výraz označován jako ideologie, která vychází ze strachu z cizího a která předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských ras. Rasisté jsou osoby, které hanobí, odsuzují a kritizují odlišnou rasu. Kromě rasového násilí tedy rasismus zahrnuje i rasovou diskriminaci a nejrůznější druhy negativního chování vůči odlišným osobám či rasám. „Rasové teorie jsou podloženy představou, že lidstvo je původně rozděleno na nižší a vyšší rasy.“¹⁵ V souvislosti s rasismem bývá v odborných textech rozlišován takzvaný měkký a tvrdý rasismus.¹⁶

Kultura. Kulturou se dnes rozumí rozsáhlý soubor jevů, který zahrnuje oblast vědění, víry, jazyka, morálky, práva, umění, zvyků, výchovy, jednání, výroby atd. Pojímá vše, co lidem umožňuje utvářet svět. Podle Průchy lze rozlišit dvě různá pojetí kultury: (1) Podle širšího pojetí zahrnuje pojem všechno, co vytváří lidská civilizace – tedy materiální výtvořiny lidské činnosti a duchovní výtvořiny lidí. (2) Podle užšího pojetí je pojem vztahován spíše k projevům chování lidí – kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, předávané zkušenosti.¹⁷ O žádné kultuře nemůže objektivně říci, zda je lepší či horší než ta naše. Filozof Francis Fukuyama upozorňuje na nebezpečí posuzovat kvalitu kultury jiných národů v kontextu národní (vlastní) kultury a dodává: „De gustibus non est disputandum – neboli proti gustu žádný dišputát... Stejně jako nelze říci, že určitá národní či krajová kuchyně je objektivně lepší než jiná, ani v jiných záležitostech neexistuje způsob, jak posoudit, zda určitý soubor mravních pravidel je lepší nebo horší než jiný.“¹⁸ Na tuto myšlenku bychom v hodinách multikulturní výchovy neměli rozhodně zapomínat. Je také úzce spjata s pojmem diskriminace.

¹³ Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007, s. 62.

¹⁴ http://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%A1_rasa, [cit. 2009-01-09].

¹⁵ Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 13.

¹⁶ Srov. Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 13.

¹⁷ Průcha, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 46.

¹⁸ Fukuyama, F. *Velký rozvrat*. Praha: Academia, 2006, s. 28.

Diskriminace. Tento pojem bývá nejčastěji klasifikován jako jednání, při kterém je ve stejné situaci s jednou osobou zacházeno horším způsobem než se zachází s osobou jinou. Důvodem diskriminace může být pohlaví, věk, národnost či etnická příslušnost, náboženství, zdravotní stav, sexuální orientace, politické smýšlení, rodinný stav, sociální původ a jiné.

Stereotyp, předsudek. Obecně můžeme napsat, že stereotyp označuje jakýsi ustálený vzorec chování a myšlení. Vzniká na základě zobecnění, zjednodušení nebo překroucení reálné skutečnosti a projevuje se přisouzením některých typických vlastností celé skupině jedinců, a to bez ohledu na individuální vlastnosti jedinců. Takovým stereotypem mohou být například teze: Romové kradou, Vietnamci neplatí daně, Italové jsou veselí, Rakušané jsou pracovití, Ukrajinci jsou mafiáni, Němci jsou hluční a agresivní. Stereotypy rozlišujeme pozitivní a negativní.

Vedle tohoto výrazu se často setkáváme i s pojmem předsudek. Někteří autoři chápou tyto pojmy jako dvě synonyma, jiní definují výraz předsudek jako negativní stereotyp. Osobně se přikláním k tomu rozlišovat ve vzdělávací praxi stereotyp pozitivní a negativní; negativní stereotyp pak definovat jako synonymum k předsudku. Takové třídění ostatně doporučuje i publikace *Interkulturní vzdělávání: „Zatímco stereotyp může mít i pozitivní náplň (například Němci jsou důmyslní organizátoři a nositelé technického pokroku), předsudek obsahuje záporné hodnocení, odsouzení – je projevem negativního vztahu (Němci jsou výbojní, agresivní, mají sklon k autoritářství a totalitarismu).“¹⁹*

Předsudek tedy můžeme žákům vysvětlit jako negativní přisuzování vlastností lidem dopředu, aniž bychom je lépe poznali. S vnímáním předsudků se setkáváme již od útlého věku. Už jako malé děti nevědomky přejímáme názory svých rodičů. Mnohdy jsou však postoje našich vzorů, to jest rodičů, předpojaté, nevycházejí z konkrétních znalostí a mají spíše podobu subjektivních, negativně laděných názorů, tedy předsudků.

¹⁹ *Interkulturní vzdělávání II. – doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísni, 2005, s. 34 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_komplet.pdf>.*

1.2 Obsah průřezového tématu Multikulturní výchova podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Jak již bylo v předchozí kapitole řečeno, koncepce multikulturní výchovy vyšla z reformního školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, na jehož základě byl vytvořen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Obsah průřezového tématu Multikulturní výchova je s tímto programem již pevně spjat.

Myslím, že je na tomto místě vhodné pohovořit krátce o systému rámcového vzdělávacího programu. Ten je na jedné straně tvořen jednotlivými vzdělávacími oblastmi, které jsou vymezeny různými vzdělávacími předměty, a na straně druhé tvořen takzvanými průřezovými tématy. Těch je celkem šest a jejich cílem je prostupovat všemi předměty a vzdělávacími oblastmi. Tato celá koncepce je pak ještě zastřešena takzvanými klíčovými kompetencemi představujícími souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jednotlivců, jimiž mají být absolventi škol vybaveni.

Podmínkou efektivní realizace koncepce multikulturní výchovy ve vzdělávacím systému je pochopení, že toto průřezové téma netvoří uzavřenou oblast informací a metod. „Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.“²⁰ Všichni žáci bez ohledu na příslušnost k etnické, náboženské, sociální nebo jiné skupině by měli mít možnost poznat spravedlivé a rovnoprávné soužití.

V následujícím textu se budu zabývat tím, jak je téma multikulturní výchovy popsáno v rámcovém vzdělávacím programu a do jakých vzdělávacích oblastí se prolíná.

Multikulturní výchova, jakož i ostatní průřezová témata, prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Největší možnosti pro zařazování prvků multikulturní výchovy do výuky má vzdělávací oblast Člověk a společnost s obory Výchova k občanství a

²⁰ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

Dějepis. Podívejme se, jakého učiva se právě v těchto oborech multikulturní výchova dotýká²¹:

- rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice
- přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi
- konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti
- tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti
- stereotypy v posuzování druhých lidí
- základní lidská práva, poškozování lidských práv, diskriminace
- nový etnický obraz Evropy
- kulturní rozrůzněnost doby
- totalitní systémy – komunismus, fašismus, nacismus
- druhá světová válka, holocaust
- příklady mezinárodního terorismu
- kulturní rozrůzněnost v době modernizace společnosti

Cíle multikulturní výchovy lze dokonce uskutečňovat i ve zdánlivě odtažitějších oblastech jako Jazyk a jazyková komunikace (jazyková diference, srovnání komunikačních prostředků různých jazykových a kulturních prostředí, zařazování „menšinových“ literatur do výuky, literatura jako svědectví o útlaku, rozmanité životní styly a kulturní zvyklosti, realie při výuce cizích jazyků), Umění a kultura (zařazování zahraničních a „menšinových“ uměleckých projevů), z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis.

Obsahová stránka multikulturní výchovy je v rámcovém vzdělávacím programu vymezena pěti tematickými okruhy. Ty pro učitele představují jakousi nabídku témat. Nemusí být realizovány všechny, „výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu může být významně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.“²² Pro následující klasifikaci tematických okruhů multikulturní výchovy vycházím z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

²¹ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

²² Tamtéž.

- **KULTURNÍ DIFERENCE** – 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

- **LIDSKÉ VZTAHY** – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěvek k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy

- **ETNICKÝ PŮVOD** – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku

- **MULTIKULTURALITA** – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání

- **PRINCIP SOCIÁLNÍHO SMÍRU A SOLIDARITY** – odpovědnost a příspěvek 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

Při tvorbě vlastních metodických příprav jsem se rozhodla zpracovat jednu přípravu v rámci každého tematického okruhu. Vytvořila jsem tak celkem pět metodických příprav, z nichž každá (s výjimkou jedné) je věnována jinému ročníku druhého stupně. Průřezové téma se ale dá rovněž realizovat i v rámci celoškolských, ročníkových či třídních projektových dnů nebo prostřednictvím jiných aktivit. Možnostem realizace multikulturní výchovy je věnována kapitola 1.3.

Objasněme si nyní, jaké klíčové kompetence multikulturní výchova rozvíjí. V etapě základního vzdělávání je za klíčové považováno těchto šest kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Multikulturní výchova rozvíjí především čtyři kompetence. Jsou to v první řadě kompetence sociální a personální („Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.“²³) a kompetence občanské („Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení.“²⁴). Nemalou měrou se též dotýká kompetencí k řešení problému („Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.“²⁵) a komunikativních kompetencí („Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“²⁶)

Vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program je novým a stále ještě dostatečně neukotveným učebním plánem, bývá jeho postavení a význam v českém školském systému poměrně často diskutován, a to nejen samotnými pedagogy, ale i ostatními odborníky, například psychology. Ve kterých otázkách se jejich názory liší a ve kterých naopak shodují? A co si myslí o průřezovém tématu Multikulturní výchova? Pojďme se na některé názory podívat detailněji.

Jan Buryánek například upozorňuje na citlivé a zodpovědné zacházení s celým průřezovým tématem. Podle něj nemá být koncepce multikulturní výchovy pouze dalším učivem či nově přidaným tématem, ostatně takový přístup by ani neodpovídal změnám,

²³ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Tamtéž.

k nimž rámcový vzdělávací program směřuje. Aby byla realizace multikulturní výchovy efektivní, je třeba zavést do výuky vedle nových témat také různé interaktivní výukové metody, skupinové vyučování a snažit se vytvořit multikulturně vstřícné klima celé školy.²⁷ Shodné pojetí výuky multikulturní výchovy popisují také jiní autoři, například Zdeněk Svoboda a Dagmar Šimáková.²⁸

Také se domnívám, že smyslem multikulturní výchovy není jen předávání faktů. Tuto myšlenku jsem se snažila zohlednit i ve svých metodických přípravách. Důležitější než sdělování prostých informací pro mě byl zážitek. Vždyť naučit se novým znalostem a pochopit nové skutečnosti mohou žáci i jinak než prostřednictvím klasické frontální výuky.

Jan Průcha zase spatřuje problém v pevně nevymezeném obsahu multikulturní výchovy. Konstatuje, že v českém prostředí se multikulturní výchova často zaměřuje pouze na soužití s Romy a zdůrazňuje, že je třeba se zabývat i jinými neméně závažnými tématy, jako například srovnávání kultury Čechů s kulturami sousedních etnických skupin - Němců, Slováků, Rakušanů a Poláků.²⁹ Je těžké posuzovat vhodnost nepříliš konkrétního vymezení multikulturní výchovy. Je třeba si uvědomit, že každému učiteli vyhovuje něco jiného. Někdo s nadšením uvítá svobodu při volbě témat, jiný by naopak měl raději témata pevně určena. Osobně se domnívám, že pokud učitel chce a bere multikulturní výchovu vážně, jistě do své výuky nezařadí pouze jednostranné téma. A na druhé straně - i kdyby byla témata multikulturní výchovy pevně stanovena, nezabrání to tomu, aby je někteří učitelé opominuli.

Pojďme se ještě podívat na názor Bryana Faye, uznávaného profesora filozofie. Ve své práci se sice nezabývá přímo multikulturní výchovou, nýbrž multikulturalismem, ale řadu jeho myšlenek bychom z mého pohledu rozhodně mohli označit jako základní cíle multikulturní výchovy. Říká například: „Znamená-li multikulturalismus něco, pak představu, že jiné musíme chápat z jejich, nikoli ze svého hlediska.“³⁰ Často posuzujeme cizince podle našich kulturních komunikačních norem a zvyklostí a nedochází nám, že se tak můžeme dopouštět mnoha chyb. Nejprve bychom se, myslím, měli snažit pochopit mentalitu jiných národů (etnik) a teprve až pak hodnotit jejich chování.

²⁷ Buryánek, J. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: < <http://www.rvp.cz/clanek/450>>.

²⁸ Srov. Svoboda, Z., Šimáková, D. *Problematika didaktického uchopení výuky multikulturní výchovy* [online] [cit. 2008-10-31]. Dostupný z WWW: < pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/svoboda_simakova_sekce2.DOC>

²⁹ Průcha, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2008-08-18]. Dostupný z WWW: < <http://www.rvp.cz/clanek/32>>.

³⁰ Fay, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, s. 137.

Bryan Fay hovoří také o nejčastější koncepci multikulturalismu. Tou je podle něj jakási oslava rozdílnosti. „(...) rozdíly mezi různými skupinami lidí by se podle ní měly vyzdvihovat a ctít.“³¹ Domnívám se, že právě tyto myšlenky by měly být v hodinách multikulturní výchovy naplňovány.

³¹ Fay, B. *Současná filosofie sociálních věd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, s. 14.*

1.3 Realizace multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech a její podpora v médiích

Podoba začlenění multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů se na jednotlivých školách liší v závislosti na jejich konkrétních potřebách, možnostech a celkové ochotě se tímto tématem vůbec zabývat. Velké rozdíly panují i mezi samotnými učiteli, kteří se rozhodli zařadit multikulturní výchovu do své výuky.

Při konkrétní realizaci multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů se řada učitelů potýká s nedostatkem informačních zdrojů, učebních textů a vzorových příkladů, jak s tématy multikulturní výchovy pracovat. To je fakt, na který vedle vyučujících upozorňují i někteří odborníci. Z vlastní zkušenosti však vím, že situace se v posledních letech zlepšuje. Je evidentní, že společnost začala problematickou situaci nedostatku multikulturně zaměřených materiálů řešit, a tak vyšlo nejen několik kvalitně zpracovaných publikací zabývajících se multikulturní výchovou, ale vzniká i množství odborných publikací a zajímavých internetových serverů, jejichž činnost vždy nějakým způsobem souvisí s obsahem multikulturní výchovy.

V následujícím výkladu se pokusím podat systematický přehled o knihách, které mohou být dobře využitelné při tvorbě multikulturní výchovy a uvedu též několik užitečných internetových stránek podporujících multikulturní výchovu.

Knihy, jež v posledních letech vyšly, bychom mohli rozdělit na ty, které dobře poslouží zvláště pro učitelovu orientaci a vzdělávání, to jest teoreticky zaměřené, a na ty, které jsou svým praktickým obsahem použitelné přímo ve vyučovacích hodinách.

Takovou praktickou publikací jsou *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy* od Evy Cílkové a Petry Schönerové, kterou v roce 2007 vydal Portál. Knihu využijí především učitelé prvního stupně základních škol, mateřských škol a vedoucí skupin dětí ve věku 5 - 11 let. Ovšem využila jsem ji při tvorbě metodik i já osobně. Publikace poskytuje dětem formou pestrých aktivit základní informace o jiných státech, národech, lidech a o dětech stejného věku, které z různých důvodů žijí v České republice. Autorky uvádějí náměty pro tyto země: Ukrajina, Rusko, Srbsko, Řecko, arabské země, Indie, Vietnam, Čína. Při činnostech se děti seznamují se základními geografickými a historickými údaji, s hudbou v národním jazyce, státní vlajkou, národní kuchyní a dalšími kulturními odlišnostmi. Jak je vidět, autorky se snažily, aby děti prožívaly činnosti mnoha smysly – sluchem, zrakem, hmatem i chutí. Kniha se zaměřuje také na rozvíjení spolupráce a komunikace při práci ve skupinách nebo s rodiči.

Další hodně prakticky zaměřenou knihu sepsalo hned několik autorek: Jarmila Hannah Čermáková, Dana Rabiňáková, Helena Stöhrová a Tatjana Šišková. Jmenuje se *TY + JÁ = KAMARÁDI* a vydalo ji ISV nakladatelství v roce 2000. Tato kniha obsahuje poznatky o odlišnostech a shodách jednotlivých kultur a o jejich vlivu na život lidí. Zpracovány jsou v alternativních didaktických postupech. Dětem jsou v nich zprostředkovávány obecné informace o multikulturní světě promítnuté do jejich bezprostředního okolí, do každodenního života, her a činností. Kniha obsahuje i soubor praktických aktivit k problematice rasových předsudků a projevů agrese, jenž často obsahuje prvky dramatické výchovy (jednoduché divadelní hry, básničky, říkanky, pohádky) a sociálně-psychologického výcviku. Skládá se z těchto kapitol: Náš je svět; Rodina; Škola, zaměstnání, povinnosti; Hrajeme si rádi; Příroda kolem nás; Věci kolem mě; Lidé a já; Česká republika – náš společný domov. Publikace je zajímavá tím, že obsahuje řadu literárních útvarů přeložených do cizího jazyka, například ruštiny, romštiny, vietnamštiny, arabštiny či srbochorvatštiny. Svými nároky na úroveň psychického a sociálního vývoje jsou aktivity připraveny pro děti ve věku 7 - 12 let.

Z mého pohledu též čistě praktickou a skutečně dobře využitelnou didaktickou příručkou vydanou v rámci programu Varianty společností Člověk v tísní jsou *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství* (Nikolai, T. (ed.), Praha 2007). Společnost Člověk v tísní se dlouhodobě zabývá interkulturním vzděláváním a stejně jako mnoho učitelů vnímá nedostatek didaktických materiálů vhodných pro práci s průřezovým tématem Multikulturní výchova. Společnost byla také jednou z prvních organizací, které se začaly zabývat terénní sociální prací v takzvaných sociálně vyloučených lokalitách v České republice. Terénní sociální pracovníci se setkávají při své práci s nejrůznějšími lidskými osudy. Některé z nich se autoři příručky pokusili zařadit do dvanácti didakticky zpracovaných případových studií. Rekonstruované příběhy tedy vycházejí ze skutečných událostí a informace v nich obsažené jsou pravdivé. Didaktický oddíl publikace je v úvodu doplněn ještě o kapitolu sledující příčiny a projevy segregace v českém školství a dále o kapitolu poskytující učitelům snadnější orientaci v základních „multikulturních“ pojmech. Příručka je svou náročností a náplní vhodná spíše pro starší žáky.

Také další zajímavou příručku s názvem *PRŮřezNÍK aneb Jak začít s průřezovými tématy* vydala v roce 2008 společnost Člověk v tísní. Týká se vybraných průřezových témat a jejich zpracování formou dlouhodobějších projektů. Na sepsání knihy se pod vedením editorky Kateřiny Kociánové podíleli pedagogové z různých pražských středních

škol a učilišť. Kniha je výsledkem dvouletého projektu „Praktická podpora mediální, multikulturní a globální rozvojové výchovy ve školních vzdělávacích programech pražských středních škol a učilišť“, který zaštiťovala společnost Člověk v tísni a do kterého se zapojilo pětatřicet pražských středních škol. Příručku tvoří konkrétní vzdělávací projekty zahrnující v sobě prvky některého z průřezových témat, a to s podrobnou charakteristikou a popisem činností.

Zcela netradičně zpracovává tematiku multikulturalismu komiks *Cože? Já, a rasista?* vydaný roku 2002 Multikulturním centrem Praha. Jde o překlad anglického originálu. Publikace je určena žákům posledních ročníků základních a studentům středních škol. Kombinuje vtipné i vážnější krátké příběhy z každodenního života, zvláště reakce směrem k odlišnosti, s nimiž se můžeme setkat v obchodě, na dovolené nebo i při rozhovoru s přáteli či rodiči. Nezaměřuje se přitom jen na rozdíly etnické a národnostní, ale bere v úvahu i pohlaví, vzdělání, společenský profil, věk, sexuální orientaci a náboženství lidí, kteří mohou být v danou chvíli vnímáni jako „ti druzí“ a zažít diskriminující chování ze svého okolí. Krátké epizody ukazují, že obětí rasismu a xenofobie se může stát každý z nás. Informativní brožurka je vhodnou pomůckou pro diskusi na téma rasismu a diskriminace mezi žáky a učitelem.

Knihu, jejíž editorkou je Tatjana Šišková a která stojí na pomezí mezi ryze praktickou a teoretickou, vydalo pod názvem *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* nakladatelství Portál v roce 2008. Publikaci připravili přední čeští psychologové, sociologové, pedagogové, antropologové a další odborníci z oblasti sociálních věd. Kniha je členěna do šesti kapitol. První část vysvětluje ze sociologického a právního hlediska, co je rasismus, diskriminace, zda má vůbec smysl mluvit o různých lidských rasách a jak vypadá multikulturní a interkulturní společnost. Další dvě části přinášejí základní informace o národnostních menšinách žijících na našem území po dlouhou dobu, o situaci uprchlíků i o kultuře a zvycích etnik, která se u nás ve větší míře objevila v posledních letech (Vietnamci, lidé z Blízkého východu). Velká pozornost je věnována romským tradicím a hodnotám a dále také kořenům a historii antisemitismu. V závěru knihy čtenáři naleznou metodiku práce s mládeží, konkrétní strategii v oblasti multikulturní výchovy, doplněnou o řadu cvičení a her. Šestá kapitola podává přehled organizací a sdružení zabývajících se problematikou menšin a integrace cizinců a zahrnuje i slovníček pojmů.

Další publikace, která je též teoreticky-praktická, je dílo Jana Průchy a nazývá se *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum* (ISV nakladatelství, 2000). Tato práce

byla vůbec první knižní publikací, která systematicky zpracovala problematiku multikulturní výchovy. Kniha objasňuje, že multikulturní výchova je vedle praktické vzdělávací činnosti také oblastí vědecké teorie a výzkumu. Je to velmi souborná, zajímavá a podnětná kniha.

Jednu z nejucelenějších prací k multikulturní výchově u nás představuje příručka z roku 2002 s názvem *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Sepsal ji kolektiv autorů pod vedením Jana Buryánka. Tato práce je opět jedním z výsledků projektu *Varianty*, který byl realizován společností Člověk v tísni. Příručka poskytuje ucelené a odborně dobře zpracované teoretické informace k problematice interkulturního vzdělávání. Učitelům i studentům přináší vysvětlení základních pojmů souvisejících s kulturou a specifiky vnímání rozdílů a odlišností. Zejména však poskytuje tyto konkrétní náměty k multikulturní výchově: Romové, Uprchlíci a migranti, Židé, Cizinci v České republice, Gayové a lesbičky. Tato témata jsou zpracována nejen velmi dobře po odborné stránce, ale jsou doplněna také velkým množstvím praktických námětů, které mohou využívat zejména učitelé při realizaci multikulturní výchovy.

V roce 2005 vydali autoři druhý díl této příručky, a to pod názvem *Interkulturní vzdělávání II: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Publikace volně navazuje na první díl. Obsahuje tři hlavní části: předmluvu, didaktickou část a tematickou část. V didaktické části jsou popisovány a objasňovány srozumitelnou formou základy interkulturního vzdělávání, zásady komunikace ve výuce interkulturního vzdělávání, principy práce s předsudky a stereotypy a kritická analýza mediálního textu. V tematické části nalezneme tyto užitečné kapitoly: Gender, Česko-německé vztahy, Subkultury (skinheads, neonacismus atd.). Obdobně jako v prvním dílu je text velmi dobře odborně zpracován, a to včetně praktických námětů, které mohou učitelé využít v multikulturní výchově.

Teoreticky-praktickou knihou je i kniha Věry Jiráskové *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy* z roku 2006 (Epocha, Praha), která může dobře sloužit jako pomůcka při tvorbě multikulturní výchovy. Kniha autorka rozdělila do třech oddílů. V první části se pokouší analyzovat stav multikulturní výchovy v českém školství, popisuje konkrétní problémy se zaváděním multikulturní výchovy do výuky a hned z několika hledisek vymezuje pojem multikulturalismus. Druhý oddíl je již praktičtější. Vedle popisu klíčových kompetencí a efektivních metod při realizaci průřezového tématu autorka uvádí i několik pracovních listů souvisejících s projektovým vyučováním a též konkrétní příklady projektů. Třetí část se týká didaktického zpracování multikulturní tematiky předsudků,

stereotypů a vzájemné komunikace v podobě interaktivních hodin, které Věra Jirásková i sama odzkoušela. Řazení kapitol je velmi logické a celkově tvoří systematicky uspořádaný celek.

Čistě teoretickou prací je *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*, kterou napsal již jednou zmiňovaný Jan Průcha. Publikaci vydalo nakladatelství Portál roku 2007. V knize bohaté na informace podává autor přehled dosavadních znalostí o interkulturní psychologii. Zabývá se jak teoretickými koncepcemi, tak výsledky různých výzkumů, například o rozdílech mezi kulturami, o psychických problémech imigrantů a příslušníků etnických minorit či rozdílech v komunikaci. Výklad je rozdělen do tří částí: Teoretické základy, Výzkumné pole interkulturní psychologie, Aplikace interkulturní psychologie.

Další neméně zajímavou teoretickou prací od stejného autora je kniha *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Knihu vydalo v roce 2006 nakladatelství Triton. Je to v praxi dobře využitelná kniha. Základní teoretický text vychází často z praxe a z výzkumných nálezů k praxi se vztahujících. Kniha je členěna do sedmi kapitol. Do každé z nich jsou začleněny tzv. rámce, to jest graficky odlišené texty obsahující různé doklady a příklady čerpané jednak z faktických událostí, jednak z různých analýz a výzkumů, a to z Česka i ze zahraničí. Vedle rámců jsou v textu zařazeny didaktické aplikace, to jest podněty a návrhy k tomu, co by mohli učitelé využívat přímo ve vyučování.

Ryze teoretickým, značně odborným dílem, je kniha *Politická teorie multikulturalismu* politologa Pavla Barši (Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 1999). Kniha nás seznamuje se základními fakty a pojmy spjatými s termínem multikulturalismus, uvádí filozofická zdůvodnění multikulturních politik a zároveň stručně charakterizuje přístupy k mezirasovému a mezikulturnímu soužití v tradičních přistěhovaleckých státech, mezi které řadí USA, Austrálii, Kanadu a státy západní Evropy. Autor se zabývá též evropskou problematikou menšin a v závěru, inspirován zkušenostmi přistěhovaleckých států, naznačuje i jistá východiska pro soužití Čechů s Romy v České republice. V díle nalezneme zajímavé poznatky a myšlenky, které však z mého pohledu v praxi využijeme málo, a když, tak spíše na střední škole.

Nakonec uvádím ještě nejnovější knihu zpracovávající tematiku multikulturní výchovy, která byla vydána na konci roku 2008 v rámci vzdělávacího programu Varianty společnosti Člověk v tísní. Nazývá se *Než začneme s multikulturní výchovou* a sepsala ji Dana Moree. Publikace sice nenabízí konkrétní didaktické techniky, po kterých volá mnoho vyučujících, ale poskytuje zajímavé materiály, které mohou vyučujícím posloužit

jako návod či inspirace, jak aplikovat multikulturální témata do své výuky. Autorka rozdělila knihu na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části stručně představuje myšlenkové zdroje multikulturální výchovy, zejména jednotlivé teorie multikulturalismu. Na východiska multikulturální výchovy pak navazuje prezentace možných přístupů k výuce multikulturální výchovy a stručné shrnutí dosavadního vývoje vzdělávacího systému v České republice. V praktické části publikace představuje autorka pohled na aplikaci témat multikulturální výchovy z pozice přístupu založeném na osobnostním pojetí pedagogiky.

Mnoho zajímavého lze najít i na internetu. Existuje několik internetových stránek, které se věnují právě multikulturální výchově a tomu, jak s ní pracovat ve školách. Za všechny zmíním tři, se kterými jsem také osobně pracovala.

Výzkumný ústav pedagogický na svém vzdělávacím portálu www.rvp.cz pomáhá pedagogům předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání při zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe. Pedagogové ocení, že kromě teoretických článků, dokumentů, koncepcí a podobně jsou na stránkách uvedeny i příklady z praxe, návrhy na zpracování netradiční vyučovací hodiny a další praktické odkazy.

Zajímavým, velmi praktickým a v praxi skutečně dobře využitelným serverem je www.czechkid.cz. Ten uvádí formou dialogů konkrétní příběhy a problémy dětí různých národností. Každý z dialogů zpracovává jinou oblast průřezového tématu Multikulturální výchova. Ke všem dialogům zároveň autoři připravili podkladové materiály pro pedagogy. Uvozené jsou krátkým představením toho, o co v dialogu jde, následuje vysvětlení pojmů vztahujících se k danému tématu, stať, která celé téma představuje, a na závěr jsou dialogy doplněny o různé příběhy a příklady. Kromě materiálů vážících se bezprostředně ke konkrétním dialogům jsou k dispozici také doplňkové texty. Mají spíše obecný charakter a týkají se například těchto témat: Vietnamci v České republice, Slováci v České republice, Neonacismus, Romové – asimilace nebo integrace, Třídy pro jazykovou přípravu. Editorkou a vedoucí realizačního týmu Czechkid je Dana Moree, autorka výše zmiňované knihy Než začneme s multikulturální výchovou.

Webový portál vzdělávacího programu Varianty na stránce www.varianty.cz realizuje společnost Člověk v tísni. Server nabízí aktuální informace, texty a metodické materiály využitelné pro výuku multikulturálního vzdělávání, globálního rozvojového vzdělávání a mediální výchovy. Poskytuje soubor možností, jak pomocí interaktivního způsobu učení naplňovat cíle a obsah průřezových témat rámcového vzdělávacího programu.

Pojďme se nyní podívat, jak je multikulturní výchova realizována ve školních vzdělávacích programech. Prvotní otázky, které by podle mě měly stát u zrodu multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech, jsou tyto: „Jak začlenit multikulturní výchovu do výuky? Jaké metody zvolit při realizaci multikulturní výchovy ve výuce? Jakou formu výuky uplatnit? Zkusme nyní na tyto otázky nalézt odpovědi.

Multikulturní výchovu můžeme do školního vzdělávacího programu zahrnout několika způsoby:

1. Zařadit její jednotlivá témata do různých vzdělávacích oblastí.
(Například informace o historii Romů nebo Vietnamců do oblasti Člověk a společnost, ukázky ukrajinské nebo africké hudby do oblasti Člověk a kultura.)
2. Vyučovat Multikulturní výchovu v samostatném předmětu nebo semináři.
3. Vyučovat celé průřezové téma v jedné vzdělávací oblasti.
(Například v oblasti Člověk a společnost, která multikulturní výchovu nejvíce postihuje.)
4. Zahrnout tematické okruhy multikulturní výchovy do speciálních projektů, které v rámci školního roku škola uspořádá.
(Může se jednat o celoškolní, ročníkové či třídní projektových dny.)
5. Profilovat celou školu prostřednictvím jednoho průřezového tématu.

Marie Rokosová se zabývala srovnáním školních vzdělávacích programů šestnácti pilotních škol a přišla se zajímavými výsledky: „Vzdělávací obsah průřezového tématu Multikulturní výchova a jeho tematické okruhy jsou v ŠVP převážně integrovány do jednotlivých vyučovacích předmětů 1. - 9. ročníku, ale také jsou v některých školách obsahem celoškolních projektů.“³² Tuto informaci potvrzuje například projekt Vietnamský den uspořádaný Základní školou Tábořská na Praze 4, Vietnamský den v pražské Základní škole Mendíků, projekt Pestrý svět uskutečněný v rámci projektového dne Česko - součást Evropy uspořádaného pražskou Základní školou Litvínovská nebo Národní den v liberecké základní škole spočívající v poznávání kultury, tradic a mentality různých národů světa. Podívejme se na některé projekty zblízka.

³² Rokosová, M. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: < <http://www.rvp.cz/clanek/2106>>.*

Impulsem a potřebnou motivací pro uspořádání projektového dne na Základní škole Táborská bylo především negativní hodnocení Vietnamců žáky. V blízkosti školy se totiž vyskytuje početná vietnamská komunita, tržnice a mnoho obchodů s vietnamskými majiteli. Do školy v té době chodilo jen šest vietnamských školáků. Jedna z učitelek, která se podílela na organizaci projektu Vietnamský den, uvedla, že se „právě díky tomuto projektu vztah žáků k vietnamské menšině změnil, děti už nemají tak velké předsudky a vůči svým vietnamským spolužákům se chovají férověji.“³³

Narozdíl od předchozí základní školy měli učitelé v základní škole Mendíků důvod ke zrealizování multikulturního projektového dne jiný. Tato základní škola se nachází na území Prahy 4 a patří k těm školám, které jsou tradičně hojně navštěvovány dětmi vietnamských imigrantů. Během Vietnamského dne mohli žáci prožít hodinu vietnamštiny, odnést si poznatky o historii a geografii Vietnamu, o kulturních zvycích, ochutnat vietnamské jídlo nebo sníst banán po vietnamském způsobu. Seznámili se i s vietnamským popem a z obrázků rozvěšených po chodbách žáci poznali i kus vietnamské přírody a státní vlajku Vietnamu. K organizaci Vietnamského dne přizvala škola i odborníky: Svaz vietnamských studentů a mládeže v Čechách, velkoobchod SAPA, Klub Hanoi a vietnamské velvyslanectví. Vznikl tak multikulturní den věnovaný historii, kultuře, tradicím a zvykům Vietnamu.³⁴

Marie Rokosová nás také seznamuje se zařazením průřezového tématu do praxe. Uvádí, že do školních vzdělávacích programů jsou nejčastěji zařazovány následující tři tematické okruhy a to především z toho důvodu, že je jim věnováno nejvíce výukového materiálu: Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ. Již méně jsou do vzdělávacích programů zařazovány tematické okruhy Princip sociálního smíru a solidarity a Multikulturalita.³⁵ Také z tohoto důvodu jsem v rámci praktické části vytvořila pět metodických příprav vycházejících z jednotlivých tematických okruhů.

Z výzkumu ještě Marie Rokosová zjistila, že multikulturní výchova je nejčastěji zařazována do společenskovedních předmětů.³⁶

³³ *Vietnamský den u Mendíků [online]. Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni [cit. 2008-10-31]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/new/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&&orderCol=title&direction=DESC&item=177>>.*

³⁴ *Tamtéž.*

³⁵ *Rokosová, M. Multikulturní výchova – ukázka zpracování [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2106>>.*

³⁶ *Tamtéž.*

K otázce, jaké metody zvolit při realizaci multikulturní výchovy, musím z vlastní zkušenosti poznamenat, že bez aktivního zapojení studentů bude i sebelepší metoda práce marná. Bez spolupráce žáků není kvalitní uskutečnění multikulturní výchovy možné. Osobně preferuji interaktivní výuku, při které má student možnost nejen pracovat s informacemi, ale také si formovat vlastní postoje a názory. V hodinách multikulturní výchovy můžeme uplatňovat tyto metody práce: diskuzi, ústní projevy v rámci prezentace různých skutečností (osobnosti, národa, pojmu a tak dále), práci s textem, písemné projevy (například dopis, článek, sepsání charty, pětílístek), výtvarné projevy (například koláže, kreslené vtipy, komiksové příběhy), tvorbu nejrůznějších tematicky zaměřených plakátů, aktivizační hry, dramatizaci, brainstorming, poslech rozhlasu či zhlédnutí videa, filmu. Zapomínat bychom neměli ani na reflexi, to jest závěrečné zhodnocení hodiny jak ze strany vyučujícího tak ze strany žáků. Podle Dany Moree by metody práce měly být voleny tak, aby jednak napomáhaly dosažení stanoveného cíle a jednak korespondovaly s tím, na co si učitel tróufne, ve kterých metodách se cítí dobře.³⁷

Jakou formu výuky můžeme v multikulturní výchově uplatnit jako tu nejvhodnější? Na tuto otázku je poměrně těžké jednoznačně odpovědět. Výběr vhodné formy výuky je závislý na mnoha faktorech: na kolektivu třídy, tématu hodiny, přístupu učitele. Domnívám se, že nejčastěji bychom měli do výuky zařazovat skupinovou práci, neboť rozšiřuje komunikační dovednosti u žáků, prohlubuje spolupráci a žáci se díky ní mohou učit kompromisu. Ve třídách s celkovým počtem žáků okolo pětadvaceti, je dobré tvořit skupiny maximálně čtyřčlenné. Takové skupiny dosahují nejlepších výsledků. Vyšší počet by již mohl ovlivnit osobní zapojení každého žáka skupiny do konkrétní aktivity. Samozřejmě ale vždy záleží na konkrétní podobě hodiny. Vhodná je také práce ve dvojicích či samostatná práce.

Na závěr bych chtěla podotknout, že bychom se jako učitelé měli snažit rozvíjet žádoucí postoje k lidem jiné národnosti také osobním příkladem. K tomu, aby žáci rozvíjeli kladné postoje k dětem jiných národností a aby naopak děti pocházející z odlišného kulturního či sociálního prostředí cítily, že jsou součástí třídního kolektivu, je možné přispět například vystavením obrázků či fotografií zemí, z nichž pocházejí, fotografiemi významných osobností jejich etnické skupiny a tak podobně. Důraz bychom měli klást na pozitivní prezentaci, a to především u příslušníků etnik, jejichž mediální obraz není příznivý (Ukrajinci, Romové). Měli bychom mít na paměti, že žáci se doma, ve svém okolí

³⁷ Moree, D. *Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 96.*

nebo z médií dozvídají negativně zbarvená sdělení o příslušnících různých etnických či národnostních skupin. V této souvislosti se nám jistě vybaví obecně pověstná nezaměstnanost Romů, kriminalita Ukrajinců, zneužívání sociálních dávek Romy, obchodování s nelegálními značkami Vietnamci. Tento obraz bychom se měli snažit změnit.

2. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V PRAXI

V teoretické části své diplomové práce jsem tedy již charakterizovala obsah celého průřezového tématu, zmínila problémy, se kterými se multikulturní výchova potýká a popsala jsem také, jakým způsobem je (či může být) multikulturní výchova realizována ve školních vzdělávacích programech. V následující kapitole se zaměřím na praktickou stránku multikulturní výchovy. Pro potřeby této diplomové práce jsem se rozhodla vytvořit pět metodických příprav vztahujících se k jednotlivým tematickým okruhům průřezového tématu Multikulturní výchova. Metodiky mohou být zároveň inspirací při tvorbě školních vzdělávacích programů.

V každé podkapitole vždy nejprve popíši metodiku celé hodiny, přiřadím k ní i využití pracovní listy, a poté průběh uskutečněné hodiny krátce zhodnotím. Zaměřím se především na své bezprostřední dojmy a na zajímavé momenty, ke kterým během výuky došlo.

Výuka byla realizována v hodinách výchovy k občanství³⁸ a občanské výchovy na druhém stupni Základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích. Zde jsem také s učitelkou občanské výchovy Mgr. Danou Šátavovou všechny metodické přípravy osobně zkonzultovala. Každou hodinu jsem realizovala v jiné třídě.

Tato škola má vytvořený školní vzdělávací program, který prozatím realizuje v šestých a sedmých ročnících. Ostatní ročníky druhého stupně jsou ještě vyučovány podle staršího vzdělávacího programu Základní škola. Ve školním roce 2009/2010 budou podle školního vzdělávacího programu vyučovány i osmé ročníky a o rok později i ročníky deváté.

Průřezové téma Multikulturní výchova je ve školním vzdělávacím programu Základní školy Grünwaldova začleněno do výchovy k občanství, konkrétně do sedmého ročníku k tematickému celku Člověk a kultura, v němž jsou probírána například tato témata: Kulturní život ve společnosti, Náboženství, Kulturní tradice, Národnosti. K přípravám na hodiny výchovy k občanství jsou využívány nejnovější učebnice nakladatelství Fraus.

³⁸ *Termín nový, používaný Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2007)*

2.1 Ve městě Babylonu

Téma	Ve městě Babylonu
Ročník	šestý
Cíl hodiny	Poznat různé kultury z hlediska jejich pozdravů a pochopit význam užívání cizího jazyka jako nástroje k dorozumění
Průřezové téma	Multikulturní výchova
Tematický okruh průřezového tématu	Multikulturalita
Časová dotace	45 minut
Po absolvování vyučovací hodiny žák	
▪ zná	různé druhy pozdravů
▪ umí	pozdravit spolužáka v pěti různých jazycích
▪ zaujímá postoje	vůči specifickým rysům různých jazyků
Metody práce	aktivizační hra na pozdravy, pantomima, výtvarná práce
Forma výuky	individuální práce, práce ve dvojicích
Pomůcky a potřebné materiály	lístečky s konkrétními způsoby pozdravů (25x), mapa Evropy a Asie, kartičky s pozdravy a jazyky (12x), lístečky s pokyny na pantomimu, volné papíry na reflexi (25x)
Obsah hodiny	
<p><u>1. Motivační úvod (10 min)</u></p> <p>Každý žák si vylosuje jeden proužek papíru s konkrétním způsobem pozdravu a podle instrukcí na lístečku pozdraví své spolužáky, jednoho po druhém, a řekne k tomu své křestní jméno. Na lístečcích budou tyto způsoby pozdravů (viz pracovní list č. 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pozdravte druhého třemi polibky střídavě na obě tváře. (Polsko, Belgie, Holandsko) ➤ Pozdravte druhého dvěma polibky střídavě na obě tváře. (Španělsko, Slovensko) ➤ Pozdravte druhého pevným stiskem ruky a pak obě podané ruce přikryjte svou levou rukou. (Vietnam) 	

- Pozdravte druhého tak, že semknete ruce jakoby k modlitbě a mírně se ukloníte. (Japonsko)
- Pozdravte druhého třením svého nosu o jeho nos. (Inuité)
- Pozdravte druhého mocným vřelým obětím. (Rusko, Dánsko)
- Pozdravte druhého pevným stiskem ruky. (Německo)
- Při pozdravu stůjte asi 60 cm od zdravěného a potřeste mu rukou, ruku stiskněte jen lehce. (Anglie)
- Pozdravte druhého nejprve pevným stiskem ruky a poté ho uchopte ještě za palec. (trampský pozdrav)

Nejllepší bude tuto „hru na pozdravy“ realizovat ve dvou řadách (tj. tak, jak se zdraví hokejisté na konci zápasu). Každý žák bude druhé zdravít vždy tím „svým“ způsobem.

Po této hře položí vyučující žákům tyto otázky: Setkali jste se někdy v životě s těmito pozdravy? Zdravil vás tak někdo? Které pozdravy vám byly nepříjemné a proč? Víte, odkud jednotlivé pozdravy pocházejí? Jak moc je jejich přiřazení k jednotlivým zemím opodstatněné? Zdraví například všichni Němci pevným stiskem ruky?

Pokud žáci nevědí, odkud jednotlivé pozdravy pocházejí, vyučující jim to sdělí.

2. Výkladová část (20 min)

Žáci se od učitele dozvědí, kolik cizinců žije v České republice a z jakých zemí nejčastěji pocházejí (viz příloha č. 2). Žáci si ve spolupráci s vyučujícím ukáží jednotlivé státy na mapě.

Učitel umístí na tabuli pomocí magnetek dvanáct větších kartiček, na nichž bude napsáno jednak šest jazyků a jednak pozdrav „ahoj“ v češtině, polštině, ukrajinštině, ruštině a slovenštině (viz pracovní list č. 2). Úkolem žáků je přiřadit ke kartičce, na které je napsán určitý jazyk, kartičku se správným pozdravem. Např. ruština – privjet. Poté se žáci naučí jednotlivé pozdravy vyslovovat.

Co kdybychom se neznali? Domluvili bychom se beze slov? Následuje pantomima ve dvojicích. Žáci si vytvoří dvojice. Jeden ze dvojice vylosuje kartičku s popisem konkrétní situace (viz pracovní list č. 3). Ukáže ji svému partnerovi. Jejich úkolem je vymyslet způsob, jak by se zeptali na ulici v cizí zemi na konkrétní otázku z karty. Obyvatelé země nemluví jazyky, které členové dvojic ovládají, a žáci neznají

místní jazyk. Žáci postupně předvádějí svá řešení a ostatní spolužáci hádají, co předvádějí. Tuto hru bychom mohli realizovat jako soutěž řad. Na kartách jsou tyto otázky:

- Kolik je hodin ?
- Kde bych si mohl koupit něco k jídlu ?
- Kde bych našel toalety ?
- Kam bych si tady mohl jít večer zatančovat ?
- Zabloudil jsem. Kde je prosím nádraží ?
- Kolik stojí ubytování ve dvoulůžkovém pokoji ?

3. Shrnutí a reflexe (5 min)

Na závěr žáci zhodnotí hodinu pomocí sluníčkové metody. Každý si na volný list papíru nakreslí sluníčko a namísto paprsků napíše své názory na průběh hodiny. Na konci hodiny se žáci s vyučujícím pozdraví libovolným pozdravem v cizím jazyce.

Pracovní list č. 1³⁹

Pozdravte druhého třemi polibky střídavě na obě tváře.

Pozdravte druhého dvěma polibky střídavě na obě tváře.

Pozdravte druhého pevným stiskem ruky a pak obě podané ruce přikryjte svou levou rukou.

Pozdravte druhého tak, že semknete ruce jakoby k motlitbě a mírně se ukloníte.

Pozdravte druhého třením svého nosu o jeho nos.

Pozdravte druhého mocným vřelým obětím.

Pozdravte druhého pevným stiskem ruky.

Při pozdravu stůjte asi 60 cm od zdravěného a potřeste mu rukou, ruku stiskněte jen lehce.

Pozdravte druhého nejprve pevným stiskem ruky a poté ho uchopte ještě za palec.

Pozdravte druhého třemi polibky střídavě na obě tváře.

Pozdravte druhého dvěma polibky střídavě na obě tváře.

Pozdravte druhého pevným stiskem ruky a pak obě podané ruce přikryjte svou levou rukou.

Pozdravte druhého tak, že semknete ruce jakoby k motlitbě a mírně se ukloníte.

Pozdravte druhého třením svého nosu o jeho nos.

Pozdravte druhého mocným vřelým obětím.

Pozdravte druhého pevným stiskem ruky.

Při pozdravu stůjte asi 60 cm od zdravěného a potřeste mu rukou, ruku stiskněte jen lehce.

Pozdravte druhého nejprve pevným stiskem ruky a poté ho uchopte ještě za palec.

³⁹ *Upraveno podle:*

<http://www.varianty.cz/index.php?id=17&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=40&item=12>, [cit. 2009-02-10].

Ruština

privjet

Polština

cześć / ahoj

Slovenština

ahoj

Vietnamština

chào

Ukrajinština

pryvit

Čeština

ahoj

⁴⁰ Čerpáno z: Cílková, E., Schönerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Portál: Praha, 2007.

Pracovní list č. 3

Kolik je hodin ?

Kde bych si mohl koupit něco k jídlu ?

Kde bych našel toalety ?

Kam bych si tady mohl jít večer zatancovat?

Zabloudil jsem. Kde je prosím nádraží ?

Kolik stojí ubytování ve dvoulůžkovém pokoji ?

Evaluace hodiny

Výuka byla realizována v šestém ročníku. Již předem jsem byla učitelkou občanské výchovy upozorněna na skutečnost, že se jedná o třídu hokejistů a že chodí do hodiny kvůli obědu o pět až deset minut později. Hodinu jsem proto tvořila tak, aby se dala kdykoliv podle potřeby zkrátit. Při hodině bylo přítomno pětadvacet žáků.

Aktivita žáků mě velmi mile překvapila. Tak velkou spoluprací a viditelné nadšení jsem nečekala. Hodina proběhla zcela podle plánu, neboť žáci pracovali bystře a hbitě. Nejvíce se jim asi líbila závěrečná pantomima. Na příště bych doporučovala obstarat si předem politickou mapu světa, aby bylo možné ukázat, kde jednotlivé státy leží.

2.2 Každý jsme jiný, a přesto všichni stejní

Téma	Každý jsme jiný, a přesto všichni stejní
Ročník	sedmý
Cíl hodiny	Popsat diskriminační chování a znát objekty diskriminace
Průřezové téma	Multikulturní výchova
Tematický okruh průřezového tématu	Princip sociálního smíru a solidarity
Časová dotace	45 minut
Po absolvování vyučovací hodiny žák	
▪ zná	pojmy rasismus, předsudek, diskriminace, druhy diskriminace
▪ umí	rozpoznat diskriminační chování, reflektovat diskriminaci na základě vlastní zkušenosti, vyjmenovat objekty diskriminace
▪ zaujímá postoje	citlivě posuzuje situaci diskriminovaných osob
Metody práce	ústní projevy – hodnocení komiksů, kritické myšlení, diskuze, dramatizace, brainstorming, zhlédnutí videa
Forma výuky	skupinová a individuální práce
Pomůcky a potřebné materiály	videonahrávka, notebook, ofocené komiksy (min. 5), volné papíry na závěrečnou reflexi
Obsah hodiny	
<p><u>1. Motivační úvod (5 min)</u></p> <p>V úvodu hodiny pustí vyučující žákům videonahrávku s názvem “Kde je ta peněženka?” (Zdroj: http://www.predsudky.cz/materialy). Jedná se o dvouminutový příběh odehrávající se v tramvaji. Po zhlédnutí videa následuje rozbor – Proč si muž myslel, že mu peněženku ukradl mladík tmavé pleti? Jaké předsudky měl vůči holčičce? Byli jste někdy svědky něčeho podobného?</p> <p><u>2. Výkladová část (30 min)</u></p> <p>Vyučující vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, jak by zhlédnutý příběh popsali</p>	

jedním slovem. Jaká slova by je napadla? Žáci pak samostatně zapisují své myšlenky na tabuli. Ideální by bylo, kdyby se mezi nimi objevilo i slovo diskriminace.

Vyučující vyzve žáky, aby si do sešitů napsali vertikálně slovo diskriminace. Následujícím úkolem je vymyslet ke každému písmenu výrazu diskriminace slovo, které s ním nějak souvisí. Slovo nemusí začínat na konkrétní písmeno, stačí, když jej bude mít v názvu. Jedná se v podstatě o nápodobu hry scrables. Např. lov – m y s

L i v e c

d i v O č á k

V á š e ň

Žáci pak chodí k tabuli a v psaní jednotlivých slov se střídají. Společně s vyučujícím poté pojem diskriminace charakterizují prostřednictvím těchto otázek:

- Kdo může koho diskriminovat?
- Jak můžeme ostatní diskriminovat? – Vyučující vysvětlí rozdíl mezi diskriminací přímou a nepřímou.
- Máte osobní zkušenost s diskriminací? Jak jste se cítili?
- Byli jste někdy na straně útočníka diskriminace? Máte nějaké nejistoty ohledně toho, jak jste se zachovali? Co byste dnes udělali jinak?

Po zodpovězení těchto otázek a objasnění pojmu diskriminace následuje skupinová práce. Vyučující vytvoří nejlépe čtyřčlenné skupiny. Každá skupina si vylosuje jeden komiks, který si v tichosti přečte, a zamyslí se nad jeho obsahem (viz pracovní list č. 1). K dispozici má vyučující tři verze komiksů. Z toho vyplývá, že některé skupiny budou mít příběhy shodné. Pak vyučující požádá postupně každou skupinu, aby ostatním vylíčila obsah příběhu a diskutuje s nimi např. o těchto otázkách: Jde v příběhu o diskriminaci? O jaký druh diskriminace se jedná? Kdo koho diskriminuje a kvůli čemu? Jak bychom se cítili my sami na místě diskriminovaných?

Pokud zbude čas, mohla by některá skupina svůj příběh přehrát. Vhodné by bylo, kdyby žáci příběh přetvořili tak, aby vyzněl kladně, tj. neobsahoval projev diskriminace.

3. Shrnutí a reflexe (10 min)

Je konec hodiny. Vyučující vyzve žáky, aby zkusili nakreslit sami sebe, jak z této hodiny odchází s velkým batohem na zádech. V batohu mají všechny věci, které by si rádi vzali s sebou domů. Žáci si do batohu mohou dát pocity, myšlenky, nové pohledy na svět, nově získané vědomosti, informace atp.



⁴¹ Čerpáno z: Cože? Já, a rasista? Praha: Multikulturní centrum, 2002, s. 5-8.





Evaluace hodiny

Tato vyučovací hodina byla realizována v sedmém ročníku. Při hodině bylo přítomno dvacet žáků. Musím přiznat, že průběh této hodiny mě zklamal. Hlavním problémem bylo nejen téma, které žáky příliš neoslovilo, ale také samotný kolektiv třídy. Žáci se v úvodu hodiny sice zapojili do výuky aktivně, bylo vidět, že je videonahrávka zaujala, avšak u společné kontroly nápodoby hry scrables bylo patrné, že se někteří z nich nudí a činnost je nebaví. Proto byli také hlučnější, vyrušovali a vymýšleli řadu vulgarismů a nesmyslných slov. Bohužel pak svým chováním strhli i většinu třídy, která byla do té doby klidná a aktivní. Jak jsem po této hodině od vyučující občanské výchovy zjistila, jedná se o velmi problémovou třídu a nestmelený kolektiv.

2.3 Žijí tu s námi – známe je?

Téma	Žijí tu s námi – známe je?
Ročník	osmý
Cíl hodiny	Seznámit žáky s pěti největšími skupinami cizinců navštěvujících v České republice základní školy, jejich životními příběhy a základními geografickými údaji jejich zemí
Průřezové téma	Multikulturní výchova
Tematický okruh průřezového tématu	Etnický původ
Časová dotace	45 minut
Po absolvování vyučovací hodiny žák	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ zná 	pět největších skupin cizinců navštěvujících české základní školy, hlavní města těchto zemí: Polsko, Rusko, Ukrajina, Slovensko, Vietnam
<ul style="list-style-type: none"> ▪ umí 	spolupracovat ve skupině, argumentovat vlastní myšlenky, ukázat na mapě jednotlivé státy a porovnat jejich velikost s Českou republikou
<ul style="list-style-type: none"> ▪ zaujímá postoje 	vůči různým etnickým skupinám a jejich mnohdy nelehkým osudům
Metody práce	ústní projevy – prezentace osobností, vyhledávání informací, diskuze, tvorba plakátů, aktivizační hra
Forma výuky	skupinová práce
Pomůcky a potřebné materiály	barevné samolepicí štítky (5 barev), 5 listů s fotografiemi, pytlík s 5 fotografiemi stočenými do ruličky, 5 desek s informacemi (životní příběh, slepá mapa, základní geografické údaje), lepidlo, fixy, 5 papírů formátu A3, 22 lístečků na závěrečnou reflexi
Obsah hodiny	
<p><u>1. Motivační úvod (5 min)</u></p> <p>V úvodu hodiny rozdělí vyučující žáky do skupin pomocí hry Tečkovaná. Žáci se</p>	

postaví do kruhu, zavřou oči a vyučující každému nalepí na čelo barevnou značku (barevný samolepicí štítek). Předem žáky upozorní, že se jich bude dotýkat na čele. Barvy střídá tak, aby vedle sebe stojící hráči nebyli označeni stejně. Vyučující rozdělí žáky rovnoměrně, podle jejich aktuálního počtu ve třídě. Pak vyzve žáky, aby otevřeli oči a zcela v tichosti, pouze pomocí gest a mimiky, vytvořili skupiny podle určitého společného znaku (tj. podle barvy).

2. Výkladová část (35 min)

Každá z pěti skupin dostane pět fotografií různých osobností (viz pracovní list č. 1). Úkolem žáků je zamyslet se, odkud asi jednotlivé osoby pocházejí. Vyučující jim sdělí, že jednotlivé osobnosti reprezentují pět největších skupin cizinců navštěvujících české základní školy. Jedná se o Khiema z Vietnamu, Dašku z Polska, Alexeje z Ruska, Katarínu ze Slovenska a Bohdana z Ukrajiny. Žáci své názory sdělí ostatním. Vyučující zatím o národnosti jednotlivých osob nic neříká. Každá skupina si pak vylosuje jednu fotku. Bude na ní osobnost, kterou budou muset představit ostatním. Žáci za tím účelem dostanou desky s těmito informacemi – jménem osobnosti a jejím životním příběhem, slepou mapou a listem se základními geografickými údaji (viz pracovní list č. 2, 3, 4). Jejich úkolem bude zjistit:

1. Kde leží stát, ze kterého vaše osobnost pochází? Vyznač jej na slepé mapě.
2. Je ten stát větší nebo menší než Česká republika? Porovnej.
3. Vaše osobnost pochází z hlavního městě té země. Věděli byste jeho název?
4. Představte nám vaši osobnost. Proč přijela do Česka? Jaké jsou její vlastnosti? Co ji trápí?

Úkoly napíše vyučující na tabuli. Na samostatnou práci dostanou žáci přibližně deset minut. Zkončí ji vytvořením plakátu: na čistý papír formátu A3 mohou umístit fotografii, mapku, napsat jméno osobnosti a její rodnou zemi nebo doplnit o další zajímavé informace, které se dočtou v příložených materiálech. Plakáty tvoří skupiny podle vlastní fantazie.

Po uplynutí doby vyhrazené na samostatnou práci vyzve vyučující některou ze skupin, aby představila ostatním spolužákům svou osobnost. Na jejich projev jim stanoví limit – 3 minuty. Zároveň stanovení časoměřiče – dobrovolníka, aby stanovený limit sledoval. Skupina by nejen měla zodpovědět všechny zadané otázky, ale členové

skupiny by se měli v ústních projevech střídat. Postupně se vystřídá všech pět skupin.

Na konci tohoto bloku vyučující zhodnotí práci jednotlivých skupin a společně s žáky se zamyslí nad složitými osudy cizinců.

3. Shrnutí a reflexe (5 min)

V závěru hodiny vyučující rozdá žákům papíry s předtištěnými začátky vět (viz pracovní list č. 5) a požádá je o vyplnění:

- Na dnešní hodině se mi líbilo: ...
- Nebavilo mě dělat: ...
- Nejzábavnější bylo: ...
- Moc se mi nelíbilo: ...

Pracovní list č. 1



Zdroj: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 478.



Zdroj: archiv autorky



Zdroj: archiv autorky



Zdroj: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 472.



Zdroj: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 470.

Pracovní list č. 2

Následující příběhy jsou z důvodu přípravy na vyučování uměle vytvořené. Realita, kterou popisují, je však skutečná.

Alexej, Rusko

Jmenuji se Alexej, je mi 18 let a narodil jsem se v Praze. Můj otec je architekt, matka učitelka. Do tehdejšího Československa přišli v roce 1989 kvůli práci. Otec zde totiž dostal pracovní nabídku. Líbilo se jim tu, a tak tu zůstali. No, a pak jsem se narodil já.

V dětství jsem měl problémy. Lidé o nás mluvili buďto jako o Sovětech nebo si nás pletli s Ukrajinci a říkali, že jsem hloupí. Bylo to hlavně proto, že do Česka začali jezdit za prací lidé z Ruska a vykonávali tu ty nejhorší práce. Teď se ale informovanost postupně zlepšuje. I když stále čelíme mínění, že Rusové jsou méněcenní lidé. Přichází sem široké spektrum lidí. Od obyčejných dělníků, přes kvalifikované a vzdělané odborníky z různých oborů, umělce, až po velmi bohaté lidi, kteří v Česku chtějí podnikat.

V současné době studuji gymnázium a hraji s ruskou kapelou, ve které jsou ale i Češi, kteří mají rádi rockovou hudbu. Po maturitě bych šel rád studovat na vysokou školu.

Mám bratrance, který žije v Rusku a od něj vím, jak to chodí v ruských školách. Jsem rád, že chodím do té české. V Rusku je totiž povinným oblečením uniforma a docházka na základní škole trvá 10 let. Hodnota známek se označuje úplně obráceně než v Česku – ze vynikající výkon je známka pět, za nedostatečnou jednička. V Rusku se také používá jiná abeceda – azbuka. Tu mě ale rodiče naučili, takže ji umím.

Bohdan, Ukrajina

Jmenuji se Bohdan, je mi 17 let a žiji v Uherském Hradišti. Do Česka jsem přišel se svou maminkou před dvěma lety. Mamka s tatínkem měli malou firmu, ale zkrachovali, a pak začal otec pít. Pořád se doma hádali a mamka se rozhodla, že takhle už to dál nejde. A tak jsme přijeli do Česka. Mám ještě staršího bratra Ihora, ale ten zůstal společně s mou babičkou a otcem na Ukrajině. Je překladatelem.

Mamka pracuje jako cukrářka v jedné brněnské cukrárně. Já studuji obchodní akademii. V životě bych chtěl něčeho dosáhnout. Mým snem je otevřít si jednu vlastní cukrárnu. Ve škole se mi moc líbí a vážím si toho, že do ní mohu chodit. Je to tady úplně jiné než na Ukrajině. Tam jsou školy vybaveny jen nejnужnějším zařízením, vše ostatní, jako například křídly, nástěnky či záclony, se kupuje z darů rodičů. Třídy vůbec nejsou tak útulné a čisté jako tady.

Za začátku jsem měl problémy s českým jazykem. O letních prázdninách jsem chodil k jedné paní učitelce, která mě učila česky, takže když jsem loni v září nastoupil do 9. třídy, trochu už jsem česky rozuměl. Stále jsem si však musel doma hodně slovíček překládat, takže domácí příprava do školy mi zabrala mnohem víc času, než mým spolužákům. K té paní jsem pak chodil ještě asi půl roku. Spolužáci ze střední školy mě chválí, že jsem se za dva roky naučil tak dobře česky. To mě těší. Mými nejoblíbenějšími předměty jsou angličtina a účetnictví. Už jsem se zúčastnil i řady olympiád z anglického jazyka.

Nevím, zda-li je možné porovnávat Česko a Ukrajinu. Malou a obrovskou zemi. Na Ukrajině jsou lidé silně věřící. Nedělní oběd a rozjímání po něm je také důležité. Také já s maminkou chodíme každou neděli na bohoslužbu, kde se scházíme se svými ukrajinskými přáteli. Myslím, že Ukrajinci jsou asi hlučnější a výbušnější než Češi, ale jsou srdeční a pohostinní.

Khiem, Vietnam

Jmenuji se Khiem, je mi 30 let a žiji společně se svou manželkou Evou a osmiletou dcerkou Vanessou v Praze. Manželka je Češka. Pracujeme společně v jedné vietnamské restauraci, kterou vlastní naši přátelé. Manželka je účetní, já kuchař. V práci se nám líbí.

Do Prahy jsem přijel se svými rodiči v 16 letech. Rodiče tu začali podnikat. Nastoupil jsem na Střední hotelovou školu a vystudoval obor kuchař – číšník s maturitou. Ve škole mi to ze začátku vůbec nešlo, čeština je úplně jiný jazyk než vietnamština. I proto byl pro mě první rok v Česku obtížný. Neuměl jsem jazyk a ve třídě se se mnou nikdo moc nebavil. Na konci prvního ročníku k nám do třídy přišel Zdeněk, se kterým jsme se hodně sblížili. Pomáhal mi s češtinou a já mu zas ukazoval různé kuchařské finty, které jsem znal ještě z Vietnamu od své babičky. Také jsem ho učil vařit různá vietnamská jídla. Teď už mám kamarádů víc, ale Zdeněk je stále mým nejlepším českým přítelem.

Po maturitě jsem poznal Evu. Rodiče o ní ze začátku nechtěli ani slyšet, přáli si, abych si našel dívku „od nás“. Jenže my jsme se měli rádi. Dnes už mají naši Evu rádi a Vanessu ještě víc. Jsem rád, neboť rodina je pro nás Vietnamce velmi důležitá.

Žiji v Čechách 14 let a líbí se mi tu. Přesto se mi však někdy po mé rodné vlasti zasteskne. Hlavně ve chvílích, kdy cítím, že tu náš národ není vítaný. Uvedu příklad. Dcerka chodí do školy, ve které je málo cizinců a vůbec žádný další Vietnamec. Jednou, když byla v družině, udělalo se jí špatně. Ležela a čekala, až pro ni přijde maminka. Když přicházela Eva do třídy, slyšela, jak nějaký kluk vykřikl: „Ta Vietnamka stejně umře!“ Vanessa to bohužel slyšela také a byla z toho velmi smutná. Samozřejmě jí říkám, že lidé jsou různí, hodní i zlí. Jenže moje vysvětlení pro ni nikdy nebude tak přesvědčivé jako útok spolužáka.

Přál bych si, aby jednou začali spolužáci Vanessu brát jako normálního člena třídy, a ne jako – tu Vietnamku.

Katarína, Slovensko

Jmenuji se Katarína a je mi 20 let. Pocházím ze Slovenska, kde jsem se svými rodiči vyrůstala až do svých patnácti let.

Můj otec byl obchodním zástupcem slovenské pobočky jedné větší české firmy s podlahovými krytinami, ale zhruba před šesti roky dostal nabídku vést pobočku v Praze, a jak říká: „Dobrá ponuka môže prísť len raz za život a hlavne sa neodmieta [Dobrá nabídka může přijít pouze jednou za život a hlavně se neodmítá]. Po roce jsme se za ním s mámou přestěhovaly. Mamka byla chvíli doma, než si tu našla podobnou práci jako na Slovensku – pracuje jako zdravotní sestra. Já jsem na Slovensku dokončila základní školu a tady v Čechách jsem pak nastoupila na čtyřleté gymnázium. Letos tu budu maturovat.

Češtinu jsem nikdy nebrala jako cizí jazyk. Je velmi podobná slovenštině. Navíc jsem se na Slovensku často dívala na českou televizi nebo si četla nějaké české časopisy, takže studovat v češtině pro mě nebylo zas tak těžké jako je to pro jiné cizince. Teď už ani nikdo nepozná, že nejsem Češka. Doma ale mluvíme slovensky, je to přece jen můj mateřský jazyk. Největší problémy mám s českým pravopisem, neboť ten se od toho slovenského docela dost liší, a tak jsem mívala z diktátů pořád pětky.

Asi díky Tatrám miluji horské sporty. Lyžuji, lezu na umělých stěnách a taky ráda běhám. Chůze po horách je to nejlepší, co znám, zvláště, když jdu se svými přáteli a neseme si věci a jídlo v batohu na zádech. Zdá se mi, že takhle si vždycky nejvíc odpočinu a „pročistím“ si hlavu.

Daška, Polsko

Jmenuji se Daška, je mi 11 let a již čtvrtým rokem chodím do české základní školy Havířově, kde bydlím společně s rodiči a mladším bratrem.

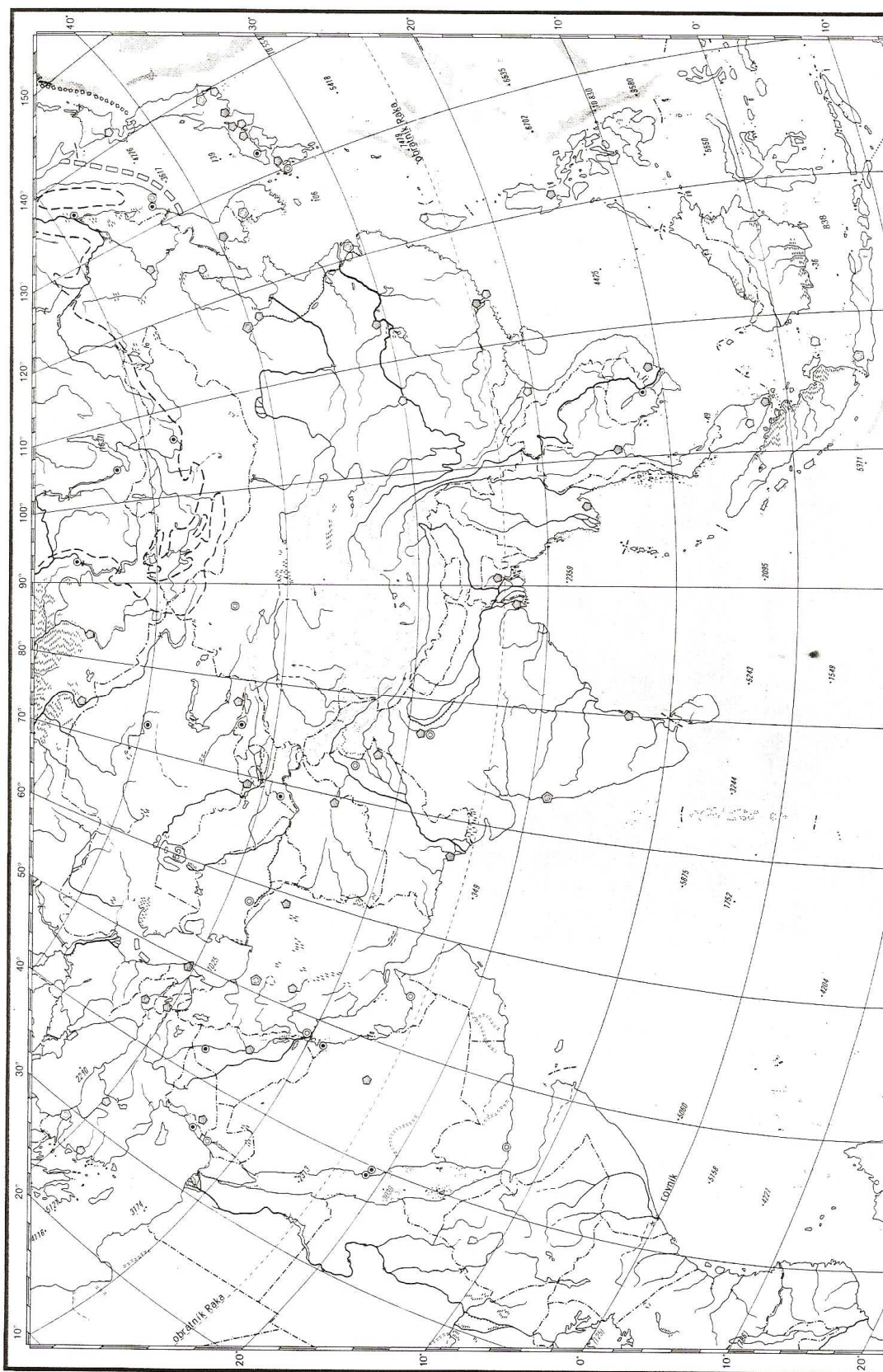
Tatínek je učitelem. Asi před pěti lety zrušili v naší polské vesničce základní školu, kde tatínek učil. Dlouho pak nemohl najít nové místo, až se mu ozval ředitel polské základní školy v Havířově, a tak jsme se celá rodina přestěhovali do České republiky. Tatínek je učitelem polštiny a hudební výchovy. Maminka nyní pracuje jako magistra v lékárně.

Ve škole se mi líbí, našla jsem si tu už hodně kamarádek. Ze začátku jsem ale měla problémy porozumět českému jazyku, proto jsem také šla do školy o rok později. Také jsem ze začátku neuměla vyslovovat některá česká písmenka, jako „ř“ a „l“. Kvůli tomu se mi některé děti ve školce smály. V polštině totiž neexistuje písmenko „ř“ a u písmenka „l“ rozlišujeme výslovnost tvrdou a měkkou, proto mi to nešlo. Teď už ale není ani moc poznat, že jsem Polka. Tatínek říká, že je to tím, že jsem se češtinu začala učit jako malá.

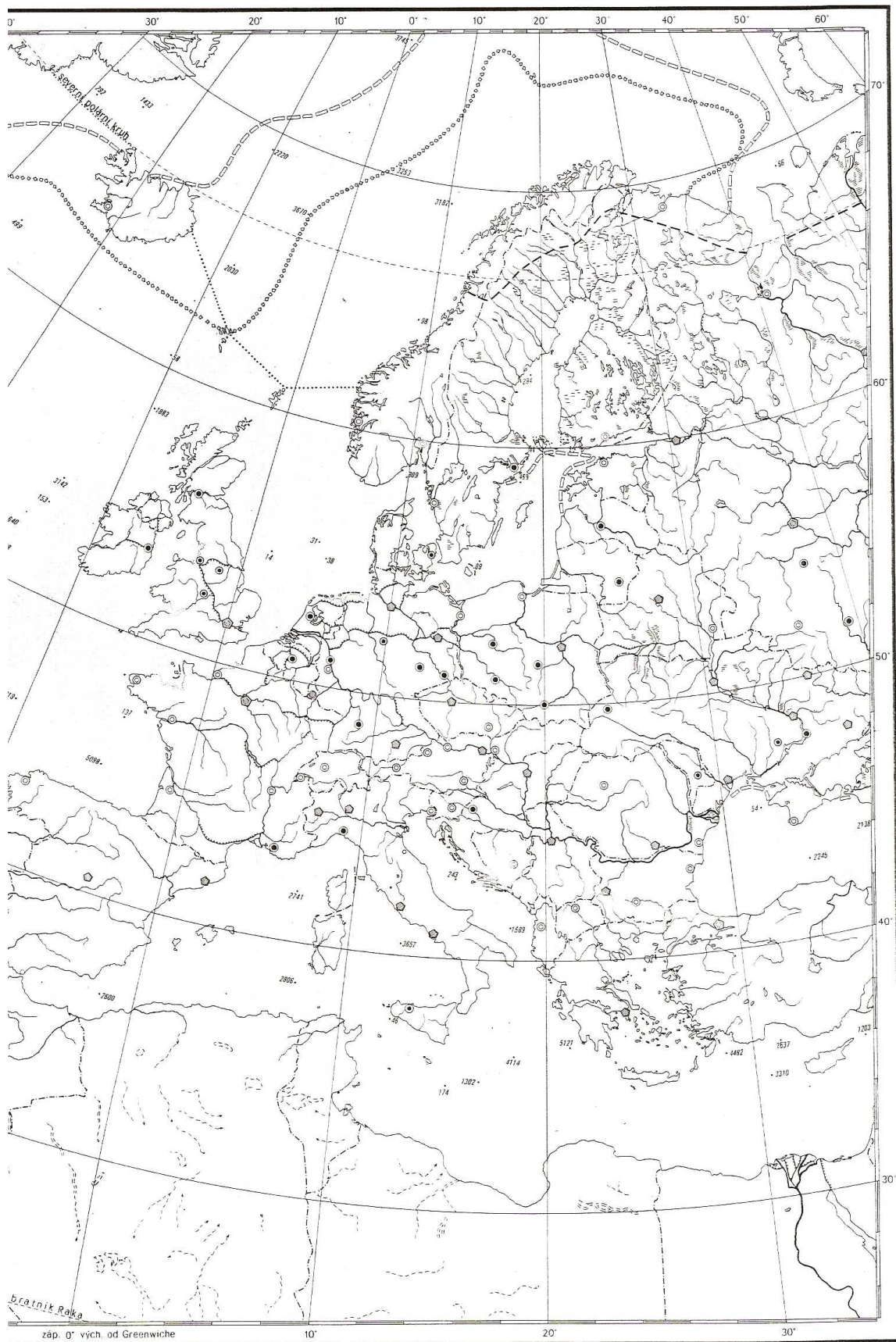
Mým nejoblíbenějším předmětem je hudební výchova a angličtina. Velmi ráda zpívám. Před třemi roky mě rodiče přihlásili do jednoho havířské folklórního souboru Vonička. Teď už jej navštěvuji společně se svým mladším bratrem. Jmenuje se Tomek a je mu šest let. Začala jsem se také učit na housle, ale to mi moc nejde a nebaví mě to.

Každou neděli chodíme celá rodina do katolického kostela na mši. V Polsku chodí do kostela hodně lidí, ale tady moc ne. Maminka mi jednou vysvětlila, že většina Čechů jsou ateisté, a proto do kostela nechodí. Já už jsem ale zapoměla, co to slovíčko znamená, jen vím, že to není žádná nadávka.

Pracovní list č. 3



Zdroj: <http://www.zemepis-vorlicek.estranky.cz/archiv/uploaded/59>, [cit. 2009-02-10].



Zdroj: <http://www.zemepis-vorliceck.estranky.cz/archiv/uploaded/62>, [cit. 2009-02-10].



Zdroj: <http://www.zemepis-vorlicek.estranky.cz/archiv/uploaded/60>, [cit. 2009-02-10].

VIETNAM

Oficiální název státu	Vietnamská socialistická republika	Celková rozloha země	329 566 km ²
Hlavní město	Hanoj	Měna	vietnamský dong
Největší město	Saigon	Počet obyvatel	asi 82 milionů (2004)
Úřední jazyk			
Vietnamština			
Další používané jazyky			
Angličtina, francouzština a desítky místních jazyků			
Obyvatelé			
Vietové (vlastní Vietnamci) a mnoho dalších národů a etnických skupin, např. Muongové, Thajové, Khmerové, Číňané			

Zdroj: Cílková, E., Schönerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007, s. 127.

RUSKO

Oficiální název	Ruská federace	Počet obyvatel	145,2 milionu
Hlavní město	Moskva		(odhad z r. 2003, to je jako 14,5 Českých republik)
Rozloha	17 075 400 km ² Rusko je největším státem bývalého SSSR	Náboženství	pravoslavné, protestantské, islám, judaismus
Měna	ruský rubl		
Jazyk			
Úředním jazykem je ruština, v zemi se však užívají ještě další jazyky – tatarština, jakuština, baškirština a jiné.			
Rozlehlý stát Rusko leží na dvou kontinentech – v Evropě a Asii. Je to největší stát světa. Území Ruska tvoří čtyři přírodní celky. Jeho historické jádro leží v evropské části – ve Východoevropské rovině. Hranici kontinentů Asie a Evropy tvoří pohoří Ural. Za ním se rozkládá Západosibiřská rovina a dále na východ Sředosibiřská vysočina. Na jihu jsou vysoká pohoří Altaj, Sajany a jiné. Mezi Bajkalským pohořím a Vitimskou plošinou leží nádherné jezero Bajkal. Za řekou Lenou, která na východě ohraničuje Sibiř, se rozprostírá ruský Dálný východ. Rusko má kontinentální podnebí – panují tu kruté zimy (kolem -30 °C) a horká léta.			

Zdroj: Cílková, E., Schönerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007, s. 33.

UKRAJINA

Oficiální název	Ukrajina	Administrativní rozdělení	24 oblastí, jedna autonomní republika Krym
Hlavní město	Kyjev	Další velká města	Lvov, Charkov, Doněck, Dněpropetrovsk, Oděsa, Serastopol
Rozloha	603 700 km ²		
Státní zřízení	republika		
Měna	hřivna		
Obyvatelstvo			
Přes 47 milionů. Hlavní část tvoří etničtí Ukrajinci, významná je skupina Rusů a malá procenta tvoří menšinové národnostní skupiny Poláci, Bělorusové, Bulhaři. Tyto národy se lingvisticky řadí mezi Slovy. V menším počtu zde žijí také Tataři, Arméni, Řekové, Maďaři, Rumuni, Romové a další. Podle oficiálních údajů žije na Ukrajině kolem deseti tisíc Čechů.			
Úřední jazyk			
Ukrajiniština, v některých oblastech ruština. Dalšími používanými jazyky jsou tatarština, méně rumunština, maďarština a polština.			
Ukrajina se rozkládá ve východní Evropě. Hraničí se Slovenskem, Ruskem, Polskem, Maďarskem, Běloruskem, Rumunskem a Moldavskem. Rozsáhlou oblast na jihu země tvoří území kolem Černého moře. Na západě zasahuje na území pohoří Karpaty. Nejdelší řeka se jmenuje Dněpr.			

Zdroj: Cílková, E., Schönerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007, s. 17.

Oficiální název	Slovenská republika
Hlavní město	Bratislava
Rozloha	49 036 km ²
Státní zřízení	republika
Měna	euro
Obyvatelstvo	
Přes 5 mil. Hlavní část tvoří obyvatelstvo hlásící se ke slovenské národnosti. Poměrně silná je maďarská menšina (9,7%). K romské národnosti se hlásí 1,7% obyvatel, k české necelé 1 procento. V malé míře jsou zastoupeny i národnosti rusínská a ukrajinská.	
Úřední jazyk	
Úředním jazykem je jazyk slovenský (mateřský jazyk pro 83,9% obyvatel). Druhým nejpoužívanějším jazykem, a to hlavně v jižních oblastech Slovenska, je jazyk maďarský. Dalšími používanými jazyky jsou romský, rusínský a český.	

Zdroj: Liščák, V., Fojtík, P. *Státy a území světa*. Praha: Libri, 2007, s. 790.

Oficiální název	Polská republika
Hlavní město	Warszawa
Rozloha	312 683 km ²
Státní zřízení	republika
Měna	zlotý
Obyvatelstvo	
Přes 38, 5 mil. Hlavní část tvoří Poláci (97,4%), v menší míře jsou zastoupeny národnosti německá, běloruská, ukrajinská.	
Úřední jazyk	
Úředním jazykem je polština.	
Místní zvyklosti	
Především je třeba brát v úvahu hluboké katolické založení Poláků a z toho vyplývající silné postavení katolické církve, které je patrné např. ve vztahu politiky a církve, ve způsobu slavení náboženských svátků (v kontrastu se světskostí českých Vánoc a Velikonoc), vliv církve především v základním školství apod. V mezilidských a společenských kontaktech je patrná okázalá galantnost mužů vůči ženám.	

Zdroj: Liščák, V., Fojtík, P. *Státy a území světa*. Praha: Libri, 2007, s. 702.

Pracovní list č. 5

Na dnešní hodině se mi líbilo:	
Moc se mi nelíbilo:	
Nejzábavnější bylo:	
Nebavilo mě dělat:	

Na dnešní hodině se mi líbilo:	
Moc se mi nelíbilo:	
Nejzábavnější bylo:	
Nebavilo mě dělat:	

Evaluace hodiny

Tato hodina proběhla v osmé třídě a bylo při ní přítomno patnáct žáků. Odcházela jsem z ní s dobrým pocitem. Žáci byli při práci aktivní, činnost jim nečinila žádné větší potíže. Velmi mile mě překvapily prezentace jednotlivých skupin. Žáci dokázali za krátkou dobu vytvořit pěkné plakáty, u tabule se v ústních projevech střídali a dokázali poměrně plynule hovořit dvě minuty. Navíc bylo patrné, jak většinu třídy prezentace ostatních skupin baví a výkony svých spolužáků vždy ocenili potleskem. Domnívám se, že smysl a cíl hodiny byly naplněny. Na příště bych ale doporučovala prodloužení vyučovací hodiny přibližně o patnáct minut, aby žáci získali větší prostor pro samostatnou práci a vyučující zase prostor pro kontrolu jejich výtvorů.

2.4 Nedorozumění na tržišti

Téma	Nedorozumění na tržišti
Ročník	devátý
Cíl hodiny	Uvědomit si, jak kulturní zázemí ovlivňuje náš styl komunikace
Průřezové téma	Multikulturní výchova
Tematický okruh průřezového tématu	Kulturní difference
Časová dotace	45 minut
Po absolvování vyučovací hodiny žák	
▪ zná	vybraná specifika vietnamské kultury
▪ umí	popsat, jak se může lišit vyjadřování slušnosti, zdvořilosti či význam gest a frází v závislosti na kulturním prostředí
▪ zaujímá postoje	chápe úlohu nonverbálních prostředků v komunikaci
Metody práce	diskuze, interpretace popisovaných skutečností, dramatizace, aktivizační hra
Forma výuky	individuální práce a práce ve dvojicích
Pomůcky a potřebné materiály	kartičky s kulturními specifiky Vietnamců, texty A, B (14x), scénář k hrané scénce (2x), diktafon
Obsah hodiny	
<p><u>1. Motivační úvod (5 min)</u></p> <p>V úvodu hodiny vyučující vyzve žáky, aby z pytlíku postupně tahali proužky papíru, na kterých jsou napsané kulturní zvyklosti jednoho konkrétního národa (viz pracovní list č. 1). Název národa jim zatím neprozradí, na to by měli přijít žáci sami. Jakýkoli žák vytáhne z pytlíku lísteček a přečte jej nahlas. Pokud někdo ví, pro jaký národ je ten zvyk typický, přihlásí se. Žáci tahají do té doby, než uhodnou, že kulturní specifika patří k národu Vietnamců. Zařazeny jsou tyto kulturní zvyklosti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. základní slovní zásobu tohoto jazyka tvoří jednoslabičná slova 2. v tomto jazyce neexistuje tykání a vykání; namísto vykání se užívají zdvořilostní obraty 	

3. ve škole nosí žáci uniformu
4. líbání mileneckých párů na veřejnosti je v této zemi nepřipustné
5. lidé tohoto národa jsou na veřejnosti velmi uctiví, málokdy se rozčilují
6. nesouhlasit s vysloveným stanoviskem druhé osoby je nezdvořilost
7. lidé tohoto národa jsou drobné postavy
8. letní prázdniny trvají tři měsíce
9. lidé tohoto národa jsou velmi učenliví a pracovití
10. rodina a rodinné vztahy jsou pro tento národ velmi důležité
11. pohostinnost patří k základním ctnostem slušného chování
12. tento národ je milovníkem zeleného čaje
13. tento národ si velmi váží učitelů a vzdělaných lidí, studium je pro ně velmi důležité
14. lidé tohoto národa neslaví narozeniny, nýbrž dny úmrtí svých nejbližších, nejvýznamnějším svátkem tohoto národa je oslava Nového roku
15. při vstupu do manželství nepřijímá žena příjmení svého manžela, ale ponechává si své

2. Výkladová část (30 min)

Vyučující rozdá každé dvojici list s textem A – výpověď Thiena (viz pracovní list č. 2). Následuje společné čtení textu a jeho interpretace. Co se vlastně stalo na tržnici? Vyučující se nezapomene zastavit u Thienovy poznámky o tykání: Jak by žáci Thienovi vysvětlili, že mu čeští zákazníci tykají, ačkoliv to odporuje zásadám české zdvořilosti, kterým se naučil v kurzu?

Po zodpovězení otázek a následné diskuzi vyučující vybere dva šikovné dobrovolníky, kteří by byli ochotni podle připraveného scénáře zahrát krátkou scénku vyplývající z textu (viz pracovní list č. 3). Ti pak odejdou za dveře si scénku připravit. Ostatní žáci si mezitím společně přečtou výpověď Češky Petry (viz pracovní list č. 2).

Po přečtení článku vyučující zavolá do třídy dva herce - dobrovolníky. Následuje hraná scénka. Po jejím odehrání vyučující s žáky rozebere celý příběh a shrne, k čemu na tržnici vlastně došlo.

1. Thien odpověděl Petře na pozdrav „ano“, což je ovšem doslovný překlad pozdravu ve vietnamštině, který se v Čechách neužívá, případně může být považován za nezdvořilý.

2. Thienovu ochotu a úslužnost „být zákazníkovi k ruce, kdyby něco potřeboval“ interpretovala Petra jako okounění.
3. Petra si po dotazu na cenu mimoděk při rozmýšlení založila ruce v bok. Toto gesto znamená ve vietnamské kultuře „jsem rozčilený, naštvaný, zásadně nesouhlasím.“ Thien si gesto vyložil jako nesouhlas s cenou, a začal tedy její výši zákazníci vysvětlovat, což Petře připadalo jako nepříjemný nátlak, aby šaty koupila.
4. Ve snaze zalichotit Petře Thien řekl, že „je pěkně tlustá“. Ve Vietnamu znamená tato zdvořilostní fráze „vypadáte pěkně, blahobytně, jistě se vám vede dobře“. V evropském kontextu ovšem podobná věta zafunguje jako urážka – tak ji také Petra pochopila. V Evropě je ideálem ženské krásy štíhlost, ba přímo vyhublost.
5. Petra se na Thiena rozkřičela, což je podle pravidel vietnamské etikety společensky krajně nevhodné. Dát na veřejnosti volný průchod svým negativním citům – otevřené nespokojenosti či dokonce vzteku – znamená „ztratit tvář“, tj. ztratit před okolím jakoukoli autoritu.
6. Na Petřinu zlobu reagoval Thien úsměvem, jenž Petra identifikovala jako výsměch. Thien si však danou situaci v duchu označil za „trapnou“, byl v rozpacích, a proto se smál. Vietnamský úsměv vedle výrazu sympatie a humoru vyjadřuje též rozpaky a nejistotu, v určitých situacích také omluvu či účast s člověkem v nesnázích.

Vyučující žákům zdůrazní, že Petra ani Thien bohužel nevěděli nic o odlišných komunikačních pravidlech a odlišnostech národních zvyků. Dále je upozorní na to, že často při setkání s cizincem hodnotíme jeho chování podle našich zvyklostí, což může být problém a příčina mnohých nedorozumění. Stalo se nám někdy, že jsme se dostali do podobné situace proto, že jsme neznali zásady správného jednání v daném prostředí?

3. Shrnutí a reflexe (10 min)

Průběh hodiny zhodnotí vyučující s žáky pomocí hry Stanoviska. Připraví si dvě až tři otázky, například: Líbila se vám tato aktivita?, Naučili jste se něco nového? Pak pojmenuje dvě stěny místnosti tak, aby představovaly dvě stanoviska: ano/ ne. Položí žákům první otázku a řekne jim, ať přejdou ke stěně představující jejich názor.

Poté může některé žáky požádat, aby svá rozhodnutí zdůvodnili. Jejich odpovědi může zaznamenávat na diktafon.

Pracovní list č. 1⁴²

základní slovní zásobu tohoto jazyka tvoří jednoslabičná slova

v tomto jazyce neexistuje tykání a vykání; namísto vykání se užívají zdvořilostní obraty

ve škole nosí žáci uniformu

líbání mileneckých párů na veřejnosti je v této zemi nepřípustné

lidé tohoto národa jsou na veřejnosti velmi uctiví, málokdy se rozčilují

nesouhlasit s vysloveným stanoviskem druhé osoby je nezdvořilost

lidé tohoto národa jsou drobné postavy

letní prázdniny trvají tři měsíce

lidé tohoto národa jsou velmi učenliví a pracovití

rodina a rodinné vztahy jsou pro tento národ velmi důležité

pohostinnost patří k základním ctnostem slušného chování

tento národ je milovníkem zeleného čaje

tento národ si velmi váží učitelů a vzdělaných lidí, studium je pro ně velmi důležité

lidé tohoto národa neslaví narozeniny, nýbrž dny úmrtí svých nejbližších,

nejvýznamnějším svátkem tohoto národa je oslava Nového roku

při vstupu do manželství nepřijímá žena příjmení svého manžela, ale ponechává si své

⁴² Čerpáno z: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 381.

Pracovní list č. 2⁴³

Text A – Co se stalo na tržnici - Thien, vietnamský prodejce oblečení, 35 let

Do Čech jsem přišel nedávno. Prodávám tady oblečení. Musím říct, že stále ještě nerozumím chování některých Čechů. V kurzu češtiny mě například učili, že mám dospělým neznámým lidem říkat vy (vykat) a že to tak dělají všichni. Snažím se respektovat pravidla slušnosti a všem svým zákazníkům vykám. Oni mi však většinou říkají ty (tykají), říkají: „Ukaž mi..., dej mi..., řekni mi...“ Naučili mě v kurzu češtiny správné pravidlo, anebo si mám spíš myslet, že Češi nedodržují svá vlastní pravidla slušnosti a jsou nezdvořilí?

Chování některých Čechů je pro mě často stále nepochopitelné. Nedávno se mi stala zvláštní příhoda s jednou českou zákaznicí. Všechno bylo zpočátku dobré, slušně jsme se pozdravili a ona si šla vybírat k jednomu ze stojanů šaty. Postavil jsem se do uctivé vzdálenosti od ní, abych byl k ruce, kdyby něco potřebovala. Zeptala se, kolik ty šaty stojí: byly za dvě stě korun. Zákaznice si dala ruce v bok – pochopil jsem, že ji cena rozčílila, ale já myslím, že je to pěkná cena za letní šaty, které v jiných obchodech prodávají třeba za 500 Kč. Řekl jsem jí to, ale ona byla stále podrážděnější. Pak se zeptala, jestli jí ty šaty budou. Řekl jsem jí, že mám i větší čísla, a dovolil jsem si ji velice zdvořile pochválit, že vypadá pěkně. Ona se na mě ale rozkřikla, co si to dovoluji. Přivedlo mě to do rozpaků. Ona se rozčilovala stále víc a nakonec na mě křičela, že se mám naučit chovat. Bylo to velice trapné.

Možná jsem té zákaznici něco udělal, nebo jsem se choval nějak nepřiměřeně. Kde jsem udělal chybu? Chtěl bych se naučit dobře rozumět chování Čechů, aby naše vztahy byly co nejlepší, ale zatím mi to moc nejde.

Text B – Nedorozumění na tržnici - Petra, Češka, 29 let

Potřebovala jsem si rychle koupit nějaké pěkné, ale levné letní šaty na dovolenou. Kamarádka mi poradila, abych zkusila zajít na vietnamskou tržnici: mají velký výběr a ceny jsou super. Zkusila jsem to, ale už to nikdy neudělám. Vietnamci se chovají neuvěřitelně drze.

Přišla jsem do stánku a pozdravila, Vietnamec mi místo pozdravu odpověděl „ano“. Nevšimla jsem si toho a šla ke stojanu s letními šaty. Měli opravdu pěkný výběr. Vietnamec se ke mně přišoural a okouněl, jak si vybírám. Jedny červené šaty se mi opravdu líbily, a tak jsem se zeptala, kolik stojí. Byly za dvě stovky, moc pěkná cena. Vrátila jsem šaty do stojanu, dala si ruce v bok a ještě chvíli se rozmýšlela, jestli se mi nehodí spíš šaty žluté, které byly taky krásné. Vietnamec, aniž bych proti něčemu protestovala, mě najednou začal přesvědčovat, že ta cena je opravdu malá, že už ji nemůže snížit a že jinde levnější neseženu. Asi mě tím chtěl donutit, abych si šaty koupila. Bylo mi to nepříjemné: mám přece právo sama posoudit cenu zboží, nepotřebuji k tomu žádné komentáře! Ale šaty se mi líbily. Vzala jsem je proto znovu ze stojanu, a abych trochu odlehčila atmosféru, rozverně jsem se zeptala: „Myslíte, že mi budou?“ A on řekl: „Budou, paní, ale dám vám raději větší: Vy jste taková pěkně tlustá.“ Taková drzost! Řekla jsem mu, co si to dovoluje, a on se namísto omluvy začal usmívat. Ztratila jsem nervy, pořádně jsem mu vynadala, řekla jsem, že by se měl naučit chovat, a odešla jsem ze stánku.

Nevadí mi, že tady Vietnamci žijí, ale když už tady chtějí prodávat, měli by se alespoň chovat slušně.

⁴³ Čerpáno z: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 378-379.

Pracovní list č. 3

Následující scénář jsem z důvodu přípravy na vyučování vytvořila sama podle textů uvedených v pracovním listě č. 2..

Scénář k textu Co se stalo na tržnici

Pokyny pro herce: Snažte se dbát na věrohodnost, text vyjádřete i svým výrazem tváře, gesty a mimikou. Prosím, nesnažte se napodobovat vietnamskou intonaci! Představte si, že se jedná o prodavače, který umí velmi dobře česky (vždyť takových už je celá řada). Text nemusíte říkat doslovně, scénář je spíše inspirativní, ale smysl příběhu by měl zůstat zachován. Buďte vždy otočení k publiku, spolužáci musí vidět váš výraz tváře!

Petra: Dobrý den.

Thien: Ano. *(s milým úsměvem)*

P: *jde ke stojanu s letními šaty a vybírá si, jedny ji zaujmou, sundá je ze stojanu a se zálibou si je prohlíží, přemýšlí, zda jsou to skutečně ty pravé*

T: *přijde blíže k Petře, aby jí mohl případně poradit*

P: Prosím vás, kolik ty šaty stojí?

T: Dvě stě korun.

P: *vrátí šaty do stojanu, dá si ruce v bok a přemýšlí, zda jí nebudou více slušet jiné*

T: To je pěkná cena, paní, tu už nemůžu snížit, levnější byste určitě nesehnala. *(úslužně, přesvědčivě)*

P: *(potichu, našťavaně, otočená ke třídě)* To snad není možný, to je ale dotěrný chlap, snad vím sama, co je levný a co ne a nepotřebuju k tomu žádné komentáře!

P: *(vezme si šaty a otočí se na prodavače, s úsměvem, rozverně)* Myslíte, že mi budou?

T: *(s úslužností a úsměvem)* Budou, paní, ale dám vám raději větší, jste taková pěkně tlustá!

P: *(rozčileně)* Co si to dovoluješ? Ty jsi ale drzej!

T: *je v rozpacích, kouká na zákaznici s údivem, situace je mu trapná, snaží se mile usmívat*

P: *(rozčileně)* Jak se to ke mně chováš? ... Říct o mně, že jsem tlustá... to je ale sprostý! ... *(odchází, volá na prodavače)* A laskavě se nauč se chovat!

T: *je smutný, nechápe, co se stalo, přemýšlí, co řekl špatně*

Evaluace hodiny

Výuka byla realizována v devátém ročníku. Při hodině bylo přítomno osmadvacet žáků. Žáci se do výuky zapojili celkem aktivně, zdálo se mi, že většinu třídy jednotlivé činnosti baví. Úvodní motivační hra však žáky příliš nenadchla. Napříště by bylo možná vhodnější zařadit více aktivizující činnost. Hrané scénky se oba žáci zhostili dobře, jejich výkony ocenili spolužáci dokonce potleskem. Ke svému překvapení jsem v závěru hodiny zjistila, že s jejím průběhem byla spokojena pouze polovina třídy. Bylo to pozoruhodné zjištění, neboť v průběhu hodiny byli žáci poměrně aktivní a spolupracovali.

2.5 Kdo je kdo

Téma	Kdo je kdo
Ročník	devátý
Cíl hodiny	Znát pojem předsudek a pochopit složitou situaci cizinců
Průřezové téma	Multikulturní výchova
Tematický okruh průřezového tématu	Lidské vztahy
Časová dotace	45 minut
Po absolvování vyučovací hodiny žák	
▪ zná	pojem předsudek
▪ umí	vžít se do role cizinců
▪ zaujímá postoje	citlivě posuzuje předsudky a vžité stereotypy
Metody práce	ústní projevy, diskuze, tvorba dopisu, kritické myšlení
Forma výuky	skupinová práce
Pomůcky a potřebné materiály	přehledová tabulka – kupé (14x), 3 velké fotografie, magnety, volné papíry A4 (6x), 6 příběhů, diktafon
Obsah hodiny	
<p><u>1. Motivační úvod (5 min)</u></p> <p>Vyučující vypráví: Představ si, že jedeš vlakem navštívit kamaráda. Na nádraží jsi však přišel v momentě, kdy vlak už se skoro rozjížděl. Rychle proto vběhneš do jednoho z vagónů a začneš hledat volné místo. Bohužel je vlak hodně plný a tobě se volné kupé nedaří najít. Nakonec zjistíš, že ve vagónu, do kterého jsi nastoupil, jsou jen tři kupé, ve kterých je volné místo k sezení. Teď se rozhoduješ, kam si sedneš, neboť:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>v kupé č. 1 sedí:</u> muž ve vojenské uniformě, stařenka pletoucí šálu, dva zamilovaní mladí muži držící se za ruce, Romka středního věku ➤ <u>v kupé č. 2 sedí:</u> výstředně oblečená a nalíčená mladá dívka, starší muž s vlčákem, mladá Číňanka, dva hluční fotbaloví fanoušci ➤ <u>v kupé č. 3 sedí:</u> špinavý a neupravený muž, pěkně oblečený Vietnamec, matka 	

s plakajícím dvouletým dítětem, obézní mladík

Vyučující rozdává žákům kartičky s informacemi, kdo sedí v jednotlivých kupé, aby se mohli snáze rozhodnout (viz pracovní list č. 1).

2. Výkladová část (30 min)

Následuje odůvodnění odpovědí a rozdělení žáků do 6 skupin podle toho, jaké kupé zvolili (vždy 2 skupiny budou mít tutéž osobnost). Pokud by si většina vybrala stejné kupé, rozdělí vyučující žáky jiným způsobem (např. podle měsíce narození).

Poté vyučující ukáže každé skupině fotografii osoby (viz pracovní list č. 2), která s nimi cestuje. V prvním kupé s nimi sedí Romka Monika Horáková, ve druhém Čínanka Minjia Hrdličková a ve třetím sedí Vietnamec Vu Nguyen. Fotografie umístí vyučující na tabuli. Skupiny dostanou úkol zamyslet se nad otázkou: Jaké je asi povolání osoby na obrázku? Žáci promyslí ve skupinách své odpovědi (budou se týkat pouze „jejich osobnosti“), a pak zástupci jednotlivých skupin napíší svá řešení na tabuli pod fotografie osobností. Následuje odůvodnění odpovědí a diskuze nad tím, podle čeho se řídíme, když hodnotíme neznámou osobu. Vyučující neopomene upozornit na pojmy předsudek a stereotyp a vysvětlit je.

Nakonec dostanou všechny skupiny životní příběhy „svých“ osobností (viz pracovní list č. 3). Úkolem žáků je zodpovědět na základě přečtení textu tyto otázky:

1. Jaké je jeho/její povolání?
2. Co ho/jí trápí? S čím má problémy?
3. Překvapila vás nějaká informace z příběhu?
4. Představte si, že jste se na chvíli stali vaší osobností. Je březen 2009 a vy máte velké problémy (třeba v rodině, v zaměstnání, se sousedy atp.) Nevíte si rady, a tak píšete dopis svému českému kamarádovi Adamovi. V dopise své problémy popisujete. Dopis by měl být dlouhý přibližně 10 vět.

Mezitím co budou žáci číst životní příběhy, napíše vyučující tyto otázky na tabuli. Žáci ve skupinách své odpovědi zapisují na podepsané čisté papíry. Po zodpovězení každé otázky následuje diskuze s odůvodněním jejich odpovědí. Vyučující se každé skupiny zeptá na jejich odpovědi a společně s ostatními provedou rozbor.

3. Shrnutí a reflexe (10 min)

Na závěr se vyučující s žáky posadí do kruhu a stručně jim poví, co by si měli z hodiny odnést, jaký byl smysl dnešní hodiny. Pak se žáků zeptá na tyto otázky: Co mě bavilo nejvíce dělat a co naopak nejméně? Postupně na tuto otázku odpoví všichni stylem: „Nejvíce mě bavilo dělat... a nejméně mě bavilo dělat...“ Pro zaznamenání odpovědí použije vyučující diktafon. Zbude-li čas, položí druhou otázku: Co si řeknete příště, až budete hledat volné místo ve vlaku?

Pracovní list č. 1

v kupé č. 1 sedí:	muž ve vojenské uniformě, stařenka pletoucí šálu, dva zamilovaní mladí muži držící se za ruce, Romka středního věku
v kupé č. 2 sedí:	výstředně oblečená a nalíčená mladá dívka, starší muž s vlčákem, mladá Čiňanka, dva hluční fotbaloví fanoušci
v kupé č. 3 sedí:	špinavý a neupravený muž, pěkně oblečený Vietnamec, matka s plakajícím dvouletým dítětem, obézní mladík

v kupé č. 1 sedí:	muž ve vojenské uniformě, stařenka pletoucí šálu, dva zamilovaní mladí muži držící se za ruce, Romka středního věku
v kupé č. 2 sedí:	výstředně oblečená a nalíčená mladá dívka, starší muž s vlčákem, mladá Čiňanka, dva hluční fotbaloví fanoušci
v kupé č. 3 sedí:	špinavý a neupravený muž, pěkně oblečený Vietnamec, matka s plakajícím dvouletým dítětem, obézní mladík

v kupé č. 1 sedí:	muž ve vojenské uniformě, stařenka pletoucí šálu, dva zamilovaní mladí muži držící se za ruce, Romka středního věku
v kupé č. 2 sedí:	výstředně oblečená a nalíčená mladá dívka, starší muž s vlčákem, mladá Čiňanka, dva hluční fotbaloví fanoušci
v kupé č. 3 sedí:	špinavý a neupravený muž, pěkně oblečený Vietnamec, matka s plakajícím dvouletým dítětem, obézní mladík

v kupé č. 1 sedí:	muž ve vojenské uniformě, stařenka pletoucí šálu, dva zamilovaní mladí muži držící se za ruce, Romka středního věku
v kupé č. 2 sedí:	výstředně oblečená a nalíčená mladá dívka, starší muž s vlčákem, mladá Čiňanka, dva hluční fotbaloví fanoušci
v kupé č. 3 sedí:	špinavý a neupravený muž, pěkně oblečený Vietnamec, matka s plakajícím dvouletým dítětem, obézní mladík

Pracovní list č. 2



MINJIA

Zdroj: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 476.



MONIKA

Zdroj: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18202>, [cit. 2008-10-20].



U

Zdroj: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 478.

Pracovní list č. 3

Následující tři příběhy mají pravdivý pouze základ, zbytek je smyšlený a upravený tak, abych texty mohla využít při vyučování.

Mám přání žít jako Češka: Minjia Hrdličková (24), Čína⁴⁴

Žiji se Zdeňkem v Česku už tři roky. Učím v čínské škole angličtinu. Učí se tu téměř stovka žáků různého věku – od prvňáčků po maturanty. Jsem jednou z pěti učitelek. Čeština je těžká, hlavně pro Číňany nebo Japonce. I proto byl pro mě první rok v Česku obtížný. Neuměla jsem jazyk, nikoho jsem tady neznala. Teď už mám kamarádky a zvykla jsem si.

Jako Číňanka tu těžko sháním práci. Chtěla bych pracovat ve styku s českou společností, být její součástí. Žít jako normální Čech. Nechci být brána jako cizinec.

Rodiče si nepřáli, abych si Zdeňka vzala. V Číně se o cizincích říká, že mají mnoho milenek, nejsou věrní, mají AIDS, a podobně. Ale my jsme chtěli být spolu. Rodiče se nakonec se vším smířili a souhlasili.

Začalo se mi tu líbit teprve asi před rokem. Předtím jsem žila hodně čínským způsobem života. Stejně jako mnoho Číňanů jsem naříkala, jak jsou Češi zlí, jak se nám špatně žije, jak jsme opuštění. Byla jsem nešťastná. Pak jsem si ale uvědomila, že v Česku není problém dělat téměř cokoliv. Naučila jsem se zbytečně nečekat a dělám věci, které mě napadnou, hned. Také zkouším pít pivo, jíst vaše zvláštní jídla. Jezdíme se Zdeňkem na výlety, na kole, na chatu.

Jsem mnohem šťastnější, teprve teď se mi začal život líbit. Ráno se probudím a uvědomím si, že mohu dělat prakticky cokoliv. V Číně je velmi obtížné žít po svém. Existuje soubor pravidel, která musíte dodržovat. Devětadevadesát procent obyvatel žije úplně stejným způsobem. Jít u nás trochu jinou cestou, znamená mít strašně těžký život. A co plánuji do budoucna? Mám velké přání žít životem Češky.

(Zaznamenáno v Praze, březen 2008)

⁴⁴ Upraveno podle: *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: *Člověk v tísni*, 2002, s. 476.

Spolužáci mi nadávali do černých vran: Monika Horáková (35), Česká republika⁴⁵

Jmenuji se Monika a narodila se roku 1973 v Pardubicích. Vystudovala jsem střední pedagogickou školu a pak psychologii na brněnské Masarykově univerzitě, kde jsem se seznámila se svým bývalým manželem. V současné době jsem rozvedená a bezdětná.

Moje matka je učitelka na základní škole, otec muzikant. Skládá nádherné romské písně pro skupinu Guločar. Mám ještě o tři roky mladšího bratra, je chirurgem v brněnské nemocnici.

Do svých šesti let jsem s celou rodinou žila v maringotce, protože naši stavěli domek a nechtěli platit drahý nájem v bytě. Na toto období mám ty nejhezčí vzpomínky. A pak jsem nastoupila do školy. Na to nemám moc dobré vzpomínky. Děti se ke mně chovaly divně. Smály se mi a nikdo se mnou nechtěl sedět. Dokonce mě i bily a já jsem nevěděla proč. Spolužáci mi nadávali do černých vran... Bylo to hrozné a velmi mě to trápilo. Chodila jsem domů ubrečená a zbitá. Nakonec to vyřešila moje mamka. Přišla do školy, postavila se před třídu a vysvětlila dětem, že jsem úplně stejná holčička jako všechny ostatní, akorát jsem Romka, a proto mám jinou barvu kůže. Pak už jsem žádné problémy neměla. Na střední škole to bylo úplně jiné. Třída mě přijala, brali mě jako normální holku a ne jako – tu Romku.

V roce 1998 jsem vstoupila do Unie svobody a kandidovala za ní ve volebním obvodu Praha 5. Ve volbách jsem uspěla a do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR jsem zasedla coby jediný příslušník romské menšiny. Jako poslankyně jsem se podílela na založení občanského sdružení *Athiganoi* zaměřující se na výchovu talentovaných Romů.

(Zaznamenáno v Pardubicích, únor 2008)

⁴⁵ Upraveno podle: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18202>, [cit. 2008-10-20].

Neměl jsem v úmyslu v České republice zůstat: Vu (30), Vietnam⁴⁶

Jmenuji se Nguyen Quoc Vu, je mi 30 let a žiji společně se svou manželkou Hanou a dvouletou dcerkou Ánh v Praze. Manželka je Češka. Pracuje v bance.

Do Prahy jsem přiletěl ve dvaceti letech studovat ČVUT, jadernou fakultu. Později jsem začal pracovat na Akademii věd. Rodiče zůstali ve Vietnamu. Snažím se za nimi s celou rodinou jezdit co nejčastěji, obvykle to vyjde tak jednou do roka. Častěji to nejde, letenky jsou velmi drahé.

Ve škole mi to ze začátku moc nešlo, čeština je úplně jiný jazyk než vietnamština. I proto byl pro mě první rok v Česku obtížný. Neuměl jsem jazyk a nikdo se se mnou moc nebavil. Pak jsem na jednom školním plese poznal Hanku a zamilovali jsme se do sebe. Rodiče o ní ze začátku nechtěli ani slyšet, přáli si, abych si našel dívku „od nás“. Jenže my jsme se měli rádi. Po dvouleté známosti jsme se vzali. Dnes už mají naši Hanku rádi a Ánh ještě víc. Jsem rád, neboť rodina je pro nás Vietnamce velmi důležitá.

Dcerce jsme vybrali vietnamské jméno. V překladu znamená paprsek. Manželka jí říká Aničko, já většinou Ánh. Rádi bychom měli ještě jedno dítě.

Žiji v Čechách sice jen deset let, ale i tak mohu za tuto poměrně krátkou dobu říci, že se mi tu líbí. Češi jsou k Vietnamcům stále tolerantnější. Když jsem přijel do Prahy na studia, vůbec jsem neměl v úmyslu tu zůstat. Cítil jsem se silně spjatý s Vietnamem. Teď už vím, že chci žít s celou svou rodinou tady.

(Zaznamenáno v Praze, březen 2008)

⁴⁶ *Upraveno podle: Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni, 2002, s. 478.*

3. ZKUŠENOSTI S MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU VE VZDĚLÁVACÍ PRAXI

Zkušenosti s multikulturní výchovou jakožto průřezovým tématem jsou v České republice poměrně krátké, mé vlastní jsou ještě kratší. I přesto, že o sobě rozhodně nemohu tvrdit, že bych byla (nebo se během týdne stala) odborníkem na multikulturní výchovu, ráda bych se s vámi v následující kapitole podělila o konkrétní postřehy a dojmy z výuky multikulturní výchovy.

Nejprve popíši průběh jednotlivých hodin a poté provedu celkové zhodnocení. Zaměřím se především na kritické momenty, ke kterým během výuky došlo a kterým je třeba se příště vyvarovat. Zmíním také pozitivní momenty výuky a zhodnotím přínos zvolených vyučovacích metod.

Ve městě Babylonu

Metodickou přípravu *Ve městě Babylonu* jsem vytvořila pro tematický okruh *Multikulturalita*. Tento tematický okruh jsem zvolila z toho důvodu, neboť se zabývá specifickými rysy jazyků a jejich rovnocenností, komunikací s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a zdůrazňuje význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a vzdělávání.⁴⁷

V úvodu hodiny žáci vytvořili před tabulí dvě rovnocenné řady, každý si vylosoval lísteček s konkrétním způsobem pozdravu, a potom se všichni žáci vzájemně zdravili podle způsobu zdravení hokejistů po skončení zápasu. Této motivační hry se žáci zhostili skvěle, realizovali dokonce i pro ně méně příjemné pozdravy a bylo viditelné, že se při ní bavili. Následovalo typování odkud asi jednotlivé pozdravy pocházejí. Některé pozdravy žáci uhodli správně. Dále jsme hovořili o příjemnosti či nepříjemnosti jednotlivých pozdravů. Žáci se přiznali, že jim nebylo příjemné líbat spolužáky na tvář.

Následovalo sdělení, kolik dětí – cizinců navštěvuje naše základní školy a z jakých zemí pocházejí. Žáci se dozvěděli, že pět největších skupin cizinců tvoří Poláci, Slováci, Vietnamci, Rusové a Ukrajinci. Ve třídě se bohužel nenacházela žádná mapa, takže jsme si nemohli ukázat, kde jednotlivé státy leží. K další hře jsem žáky motivovala tím, že možná někdy budou hrát hokejový zápas s některými týmy z těchto zemí a že by bylo pěkné, kdyby je uměli pozdravit jejich řečí. Poté jsem na tabuli rozmístila dvanáct kartiček

⁴⁷ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

s jazyky pěti největších skupin cizinců a jednotlivými pozdravy. Následovala společná činnost, při které vybraní žáci chodili k tabuli a přiřazovali k sobě vždy jeden jazyk a konkrétní pozdrav, např. ruština – privjet. S touto činností neměli žáci problémy, a to i přesto, že některá slova pro ně byla nová. Jednotlivé pozdravy jsme se pak i společně naučili.

Pak jsem jim položila otázku: Uměli bychom se v cizí zemi domluvit beze slov? Žáci s odpovědí poměrně dlouho váhali, ale nakonec přišli na to, že ano. Svou odpověď si mohli hned ověřit, a to při pantomimickém vyjadřování různých otázek. Následovala pantomima ve dvojicích a soutěž řad. Při této aktivitě byli žáci bystří a ve svých odpovědích úspěšní. Hodina byla ukončena sluníčkovou reflexí. Tohoto úkolu se žáci zhostili důkladně a se svými odpověďmi si skutečně dali práci. Z jejich odpovědí jsem zjistila, že se jim hodina líbila. Ocenili například to, že se naučili nové pozdravy a že byla hodina netradiční a zábavná. Pochválili také pantomimické předvádění otázek. Na závěr jsem provedla shrnutí hodiny a ocenila práci žáků. Klasický pozdrav na konci hodiny jsme obohatili vyslovením nově naučených pozdravů.

Domnívám se, že při této hodině byly zvolené metody práce vhodné a přiměřené. Žáci se do výuky zapojili aktivně, bylo vidět, že většinu třídy jednotlivé činnosti těší. Také téma bylo zvoleno vhodně, neboť žáky zaujalo. Můj celkový dojem z této hodiny byl pozitivní a myslím si, že byl také naplněn stanovený cíl vyučovací hodiny. Na příště bych doporučovala zajistit si předem politickou mapu světa a bylo by též vhodné připravit si více pozdravů v cizích jazycích, např. pozdravy „dobrý den“ a „na shledanou“. Ve zkrácené hodině toto bohužel nebylo možné zvládnout.

Každý jsme jiný, a přesto všichni stejní

Metodickou přípravu Každý jsme jiný, a přesto všichni stejní jsem vytvořila pro tematický okruh Princip sociálního smíru a solidarity. Tento tematický okruh jsem zvolila z toho důvodu, neboť klade důraz na odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám a řeší otázku lidských práv.⁴⁸

V úvodu hodiny žáci zhlédli videonahrávku s názvem „Kde je ta peněženka?“. Poté následoval rozbor zhlédnuté ukázky. Žáci dobře pochopili, o co v ukázce jde, a správně odsoudili jednání hlavního aktéra. Bylo viditelné, že je videonahrávka zaujala. Z důvodu

⁴⁸ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

prodloužení motivačního úvodu následoval pouze krátký ústní brainstorming uvedený otázkou: Pokud bychom měli příběh popsat jedním slovem, co by nás napadlo? Žáci velmi bystře sdělovali své názory, i když ne všechny byly adekvátní. Uváděli například tato slova: předsudek, útok, kriminál, cholerik, nespravedlnost, diskriminace, rasista, bezpráví, černochoch.

Pak byli žáci vyzváni, aby si do svých sešitů napsali vertikálně slovo diskriminace. Totéž jsem pro názornost učinila i já na tabuli a vysvětlila jsem jim na jednoduchém příkladu jejich úkol – vymyslet ke každému písmenu slovo, které jakýmkoli způsobem souvisí právě s diskriminací. Na tuto práci byl žákům vymezen časový limit 7 minut. Za tuto dobu se podařilo pouze dvěma žákům úkol splnit. Kontrolu jsme realizovali společně na tabuli. Žáci vytvořili tuto podobu:

	P	Ř	E	D	S	U	D	E	K						
			H	I	T	L	E	R							
		R	A	S	I	S	M	U	S						
	Ú	T	O	K											
				R	O	M									
			V	I	E	T	N	A	M	E	C				
		S	A	M	O	T	A								
		K	R	I	M	I	N	A	L	I	T	A			
		I	R	O	N	M	A	I	D	O	N				
		P	O	H	L	A	V	Í							
U	K	R	A	J	I	N	C	I							
			Z	N	E	V	Ý	H	O	D	Ň	O	V	A	T

Během této činnosti jsem zjistila, že jejím úskalím jsou různé vulgarismy, které žáci k jednotlivým písmenům vymýšlejí. Navíc ve třídě během této aktivity panoval neklid. Následovalo společné řešení otázek: Kdo může koho diskriminovat? Jak můžeme ostatní diskriminovat? Na první otázku odpovídali žáci celkem pohotově, avšak s druhou otázkou měli problémy. Na vymyšleném příběhu jsem jim tedy vysvětlila rozdíl mezi přímou a nepřímou diskriminací. Společně jsme pak pojem charakterizovali.

Následovala skupinová práce. Vytvořila jsem pět skupin po čtyřech žácích. Ve skupinách si měli žáci přečíst rozdané komiksy a rozmyslet si, kdo v nich stojí na straně diskriminovaných a kdo na straně diskriminujících. Při této aktivitě byli žáci hlučnější, a proto jsem je musela ukázněvat. Vybraní zástupci z každé skupiny pak jednotlivé komiksy ostatním sami popsali. Při této činnosti jsem zjistila, že žáci se ve

většině případů neumí vyjadřovat a mluví nespisovně. Jejich ústní projevy byly velmi nekvalitní. Vzhledem k tomu, že se tato činnost značně prodloužila, nestihli jsme již plánované přehrávání komiksů.

Před koncem hodiny jsem ještě žáky požádala, aby hodinu zhodnotili. Žáci dostali volné papíry a byli vyzváni, aby nakreslili sami sebe, jak z této hodiny odcházejí s batohem na zádech, v němž mají všechny věci, které by si rádi vzali s sebou domů (např. pocity, myšlenky, nové pohledy na svět, nově získané vědomosti, informace). Tuto aktivitu přijali žáci rozpačitě. Zdůrazňovali, že neumí kreslit a nevědí, co mají napsat. Z jejich kreseb jsem vyčetla, že mnozí z nich odcházejí domů s dobrým pocitem, že se při hodině naučili něčemu novému. Časté byly i myšlenky, že pochopili princip diskriminace a jednoznačně jej odsuzují. Avšak také byly zastoupeny názory negativní. Žáci si stěžovali na špatnou spolupráci ve skupinách a na neklid ve třídě. Na závěr jsem provedla shrnutí hodiny a zhodnotila práci žáků.

Musím přiznat, že průběh této hodiny mě zklamal. Hlavním problémem bylo nejen téma, které žáky příliš neoslovilo, ale také samotný kolektiv třídy. Můj celkový dojem z hodiny byl negativní a myslím si, že stanovený cíl vyučovací hodiny byl naplněn pouze částečně. Jak jsem měla možnost z reflexe zjistit, přibližně třetina třídy si z hodiny podle svých slov neodnesla nic. Na základě mé spíše negativní zkušenosti tedy nemohu usuzovat na vhodnost použité metody a zvoleného tématu.

Žijí tu s námi – známe je?

Metodickou přípravu Žijí tu s námi – známe je? jsem vytvořila pro tematický okruh Etnický původ. Tento tematický okruh jsem zvolila z toho důvodu, neboť se v jeho rámci má žák dozvědět základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české společnosti a posoudit různé způsoby života.⁴⁹

V úvodu hodiny jsem žáky pomocí hry Tečkovaná rozdělila do skupin. Z důvodu nízké přítomnosti žáků bylo vytvořeno pět skupinek po třech žácích. Tato motivační hra probíhala podle plánu a žáci se jí zhostili dobře.

Poté každá skupina obdržela pět fotografií různých osobností. Mezitím co se žáci zamýšleli nad otázkou, odkud asi jednotlivé osobnosti pocházejí, napsala jsem na tabuli jejich úkoly. Poté jsem žákům vysvětlila, že jednotlivé osobnosti reprezentují pět největších skupin cizinců navštěvujících české základní školy. Žáci pak hádali národnosti

⁴⁹ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

jednotlivých osobností. Někteří z nich byli při tomto typování úspěšní. Následovalo losování fotografií stočených do ruliček, zadání a vysvětlení úkolů a rozdání desek s informacemi. Žáci poté tvořili samostatně. Na jejich práci jsem jim určila deset minut. Během jejich samostatné činnosti jsem je obcházela, kontrolovala jejich práci a popřípadě jim vysvětlovala nejasnosti. Práce žákům nečela žádné potíže, všichni členové skupinek při ní byli aktivní.

Následné prezentace jednotlivých skupin mě velmi mile překvapily. Vymezený časový limit tři minuty jsem ale z důvodu časové tísně zkrátila na dvě minuty. Domnívám se, že to však na výsledky a kvalitu jednotlivých prezentací nemělo vliv. Žáci se úkolů zhostili na výbornou. Za krátkou dobu byli schopni vytvořit vcelku pěkné plakáty, u tabule se v ústních projevech střídali a dokázali poměrně plynule hovořit dvě minuty. Navíc bylo patrné, jak většinu třídy prezentace ostatních skupin baví a výkony svých spolužáků vždy ocenili potleskem.

V posledních deseti minutách jsme společně posoudili obtížnou situaci dětí – cizinců na základních školách. Využila jsem také mapy Evropy, která se ve třídě nalézala, a evropské státy jsme si ukázali také na mapě. Nakonec jsem zhodnotila práci žáků ve skupinách. Hovořila jsem vždy ke každé skupině zvlášť a sdělila jsem jim jak kladnou stránku jejich společného projevu, tak zápornou (byla-li).

Poté jsem žákům rozdala lístečky na reflexi a vyzvala je, aby také oni podobně zhodnotili vyučovací hodinu. Ohlasy byly v naprosté většině případů kladné, z čehož jsem měla radost. Podle odpovědí jsem měla možnost zjistit, že se jim hodina líbila, neboť prý byla volnější a zábavnější než jiné hodiny občanské výchovy. Žákům se také líbilo poznávání jiných osudů a společné vytváření plakátů. Někteří ještě ocenili dobrou spolupráci ve skupinách. Žákům se jen nelíbila povinnost mluvit před celou třídou a rychlost, se kterou museli z důvodů časové tísně pracovat. Jako nejzábavnější část hodiny považovala většina Tečkovanou a prezentaci osobností.

Domnívám se, že při této hodině byly zvolené metody práce vhodné a přiměřené. Žáci se do výuky zapojili aktivně, bylo vidět, že většinu třídy jednotlivé činnosti baví. Také téma bylo zvoleno vhodně, neboť žáky zaujalo. Můj celkový dojem z této hodiny byl pozitivní a myslím si, že byl také naplněn stanovený cíl vyučovací hodiny. Na příště bych doporučovala prodloužení vyučovací hodiny přibližně o patnáct minut, aby žáci získali větší prostor pro samostatnou práci a vyučující zase prostor pro kontrolu výtvorů.

Nedorozumění na tržišti

Metodickou přípravu Nedorozumění na tržišti jsem vytvořila pro tematický okruh Kulturní diference. Tento tematický okruh jsem zvolila z toho důvodu, neboť klade důraz na jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti a upozorňuje na respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy. Žáci by si v rámci tohoto okruhu měli uvědomit základní sociokulturní rozdíly v České republice a v Evropě.⁵⁰

V úvodu hodiny jsem žáky vyzvala, aby si postupně tahali z pytlíku jednotlivé lístečky (indicie), na kterých jsou napsaná kulturní specifika jednoho konkrétního národa. Název národa jsem jim neprozrazovala. Přišli na ně něj přibližně po polovině získaných indicií. Tato motivační hra probíhala podle plánu, ale bylo vidět, že většinu žáků příliš nebaví.

Poté jsem každé dvojici rozdala text A – výpověď Thiena. Následovalo společné čtení textu, při němž se žáci střídali, a jeho následná interpretace. Co se vlastně stalo na tržišti? Zastavila jsem se také u Thienovy poznámky o tykání. Na mou otázku proč Thienovi čeští zákazníci tykají, se mi dostalo odpovědi, že je to třeba z důvodu diskriminace nebo proto, že si Češi o Vietnamcích myslí, že jsou méněcenní a opovrhují jimi. Žáci si sami byli vědomi faktu, že tykat vietnamským obchodníkům není správné, za což jsem je pochválila.

Poté jsem se zeptala, zda by se mezi žáky našel jeden dobrovolník a jedna dobrovolnice, kteří by byli ochotni podle připraveného scénáře zahrát krátkou scénku vyplývající z textu. Bohužel se nikdo sám nepřihlásil, bylo vidět, že se žáci stydí, a tak jsem dva žáky vybrala sama. Vysvětlila jsem jim jejich úkoly a poslala je připravit se na chodbu. S ostatními jsme si mezitím přečetli výpověď Češky Petry.

Po přečtení článku jsem zavolala do třídy dva dobrovolníky a pro navození správné atmosféry je představila jako začínající mladé umělce. Následovala hraná scénka. Oba žáci se úkolu zhostili poměrně dobře, jejich výkon ocenili spolužáci potleskem. S žáky jsem pak celý příběh detailně rozebrala, vysvětlila jim kulturní specifika a shrnula smysl celé hodiny. Zdůraznila jsem jim, že oba hlavní hrdinové bohužel nevěděli nic o odlišných komunikačních pravidlech a odlišnostech národních návyků, a proto k nedorozumění došlo.

⁵⁰ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

V závěru hodiny jsem s žáky realizovala hru Stanoviska. Vysvětlila jsem jim princip této hry a zeptala se, zda jim nebude vadit, když si jejich odpovědi natočím na diktafon. Položila jsem jim otázku: Líbila se vám tato aktivita? K mému překvapení na ni polovina třídy odpověděla ano a polovina ne. Bylo to zvláštní, neboť v průběhu hodiny byli žáci poměrně aktivní a zdálo se mi, že je činnosti baví. Překvapilo mě také, že na straně kladné odpovědi stály dívky, zatímco na straně záporné samí chlapci. Většinu žáků jsem pak požádala, aby svá rozhodnutí zdůvodnili. Jejich odpovědi jsem zaznamenávala na diktafon. Chlapce údajně nezaujalo téma, nelíbilo se jim čtení textů a také zmiňovali, že jsou unavení a už by šli rádi domů. Dívky naopak chválily originalnost a zábavnost hodiny a líbilo se jim, že se dozvěděly zajímavé poznatky o vietnamské kultuře. Vyslovily přání mít víc takovýchto hodin občanské výchovy.

Závěr této hodiny mě tedy zklamal. Na základě této zkušenosti nemohu usuzovat ani na vhodnost použitých metod, i když se sama domnívám se, že při této hodině byla většina z nich zvolena vhodně a přiměřeně. Na příště bych ale doporučovala zařadit v úvodu hodiny zajímavější hru, která by žáky více aktivovala. Nevýhodou této bylo, že žáci při ní seděli v lavicích. Myslím si, že stanovený cíl vyučovací hodiny naplněn byl, a proto byl můj celkový dojem z této hodiny spíše pozitivní.

Kdo je kdo

Metodickou přípravu Kdo je kdo jsem vytvořila pro tematický okruh Lidské vztahy. Tento tematický okruh jsem zvolila z toho důvodu, neboť zdůrazňuje důležitost udržování tolerantních vztahů a rozvíjení spolupráce s jinými lidmi (bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou a jinou příslušnost). V jeho rámci by se též měli žáci dozvědět o předsudcích a vžitých stereotypch, toleranci a empatii.⁵¹

Na začátku hodiny jsem na každou lavici položila kartičku s přehledem cestujících ve třech kupé, textem dolů. Žáci nesměli kartičky otáčet. Potom jsem začala podle metodické přípravy vyprávět příběh o tom, jak jedou vlakem navštívit svého kamaráda. Žáci pak dostali pokyn podívat se na kartičky a získali krátký čas na promyšlení svých odpovědí. Následovalo odůvodnění jejich odpovědí a rozdělení žáků do šesti skupin. Do prvního kupé by si sedli tři žáci, a to z toho důvodu, že v ostatních jim vadil pes a plakající dítě. Nejvíce žáků pak zvolilo kupé č. 2. Chlapecká část svou volbu vysvětlila tím, že by rádi seděli s mladou dívkou, děvčata zase nechtěla sedět se špinavým a neupraveným

⁵¹ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

mužem, neboť by podle jejich slov určitě zapáchal. Do kupé č. 3 by si sedl pouze jeden žák, avšak svou volbu neuměl zdůvodnit. Tato motivační hra probíhala podle plánu a žáci se jí zhostili dobře. Nastala však situace nerovnoměrného rozdělení žáků, a proto jsem jim skupiny určila částečně sama. Žákům to nevadilo. Podle plánu jsem vytvořila šest tříčlenných skupin.

Potom jsem všem skupinám ukázala fotografie osob, které s nimi cestují, a umístila je na tabuli. Skupiny dostaly úkol zamyslet se nad otázkou, jaké je asi povolání osoby, která s nimi cestuje v kupé a napsat svá řešení na tabuli pod fotografie osobností. Ve dvou případech žáci povolání jejich osoby skoro uhodli. Žáci pak dostali životní příběhy „svých“ osobností a na základě četby textu odpovídali jak písemně, tak pro kontrolu i ústně na zadané otázky. Při této činnosti byli aktivní, práce se jim dařila. Jejich odpovědi jsem si na konci hodiny vybrala a doma přečetla. Trochu mě zklamaly vytvořené dopisy. Žáci nedokázali vymyslet zajímavý problém, nejspíš se dobře necítili do pocitů „jejich“ osobností. Většina psala o vážně nemocných rodičích a nedostatku peněz. Snaha u nich ovšem byla zřejmá, takže bych je za vykonanou práci pochválila.

Na závěr jsme se s žáky posadili do kruhu a provedli shrnutí hodiny. Podle plánu pak každý z nich pověděl, co ho bavilo dělat nejvíce, a co naopak nejméně. Pro zaznamenání odpovědí jsem použila diktafon. Ohlasy na vyučovací hodinu byly v naprosté většině případů kladné, z čehož jsem měla radost. Podle odpovědí jsem měla možnost zjistit, že se jim hodina líbila, neboť prý byla zábavnější než jiné hodiny občanské výchovy. Žáci ocenili nejen práci ve skupinách, ale také to, že si nemuseli psát do sešitů zbytečné poznámky, a přesto si z hodiny odnášejí zajímavé informace. V odpovědích na otázku, co se mi na hodině nelíbilo, zmiňovali někteří hluk. Celkově se žákům hodina líbila a téma je zaujalo.

Domnívám se, že při této hodině byly zvolené metody práce vhodné a přiměřené. Žáci se do výuky zapojili aktivně, bylo vidět, že třídu jednotlivé aktivity skutečně baví. Také téma bylo zvoleno vhodně, neboť žáky zaujalo. Můj celkový dojem z této hodiny byl pozitivní a myslím si, že byl také naplněn stanovený cíl vyučovací hodiny.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo charakterizovat, co tvoří didaktický základ multikulturní výchovy, a poté prostřednictvím propracovaných metodických příprav ukázat možné pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací praxi. Proto jsem se v práci nejprve zaměřila na jakousi teoretickou základnu multikulturní výchovy. V úvodu teoretické části jsem charakterizovala samotný pojem multikulturní výchovy a zmínila také vědecké přístupy tvořící z mého pohledu jeho základ. Objasnila jsem, jak je obsah multikulturní výchovy popsán v rámcovém vzdělávacím programu, jaké problémy s sebou toto vymezení přináší a nakonec i jakými způsoby můžeme multikulturní výchovu zařadit do školních vzdělávacích programů.

Druhou, ryze praktickou část, tvoří pět metodických příprav k výuce multikulturní výchovy na druhém stupni základní školy. Stále aktuálnější je totiž otázka, jak by mělo začlenění multikulturní výchovy do výuky vlastně vypadat. Rámcový vzdělávací program popisuje toto téma pouze obecně a učitelům nepředkládá žádné konkrétní výukové metody. Tento problém se pro mě stal výzvou, a proto jsem se snažila vytvořit zajímavé metodiky, které primárně vycházejí z pěti tematických okruhů průřezového tématu, a které by mohl využít nejen pedagogický sbor při začleňování multikulturní výchovy do svých školních vzdělávacích programů. Všechny přípravy jsem i osobně vyzkoušela.

V závěrečné části své práce jsem pak jednotlivé odučené hodiny rozebrala, zhodnotila a podělila se o své vlastní zkušenosti s realizací multikulturní výchovy. Na základě výuky, kterou jsem uskutečnila na českobudějovické Základní škole Grünwaldova, mohu konstatovat, že žáci multikulturní výchovu rozhodně nepřijímají jako něco nového a neznámého. Na zadaných úkolech pracovali s nadšením, byli aktivní. Bylo poznat, že rádi získávají informace prostřednictvím zážitkových metod. Dobře to vystihují slova jedné žákyně: „Líbilo se mi, že to nebylo učení, ale příjemné hraní a přitom i získávání nových informací.“ Z reakcí žáků jsem poznala, že na tento způsob výuky nejsou příliš zvyklí, a proto mé vyučování přijímali většinou s nadšením. Z hlediska organizačních forem výuky nelze říci, kterou považují za nejlepší. Vždy hodně záleží na tématu hodiny a kolektivu třídy.

Výchova k občanství je vzdělávací obor, který je podle mě nejvhodnější pro realizaci multikulturní výchovy ve výuce. Dává totiž učiteli velký prostor pro jeho tvůrčí práci a ta je pro naplnění smyslu koncepce multikulturní výchovy nezbytná.

Práce s multikulturální výchovou na základních školách je z mnoha důvodů obtížná. Je to disciplína, ve které hraje roli nejen odborná zdatnost, ale i osobní přesvědčení a postoje vyučujících. Proto bych multikulturální výchově chtěla popřát, aby ji při jejích „prvních krůčcích“ pomáhalo hodně zkušených a hlavně nadšených učitelů.

SUMMARY

The aim of my diploma work is to distinguish what makes a didactic base of the multicultural education. Consequently, through thoroughly developed methodological guidelines, to show a possible concept of the multicultural education in practise.

Therefore I have preferably focussed on a theoretical base of multicultural education. In the introduction of the theoretical part, the concept of multicultural education is described and there are also scientific attitudes that shape its basis. I have tried to specify, how the contents of multicultural education is described in the General School Educational Programme. There are also mentioned the problems related to the introduction of this program and finally also the ways of its possible introduction into the school educational programmes.

The second, purely practical part is made up by five methodological guidelines for the classwork with multicultural education on the second grade of the basic school. The integration of multicultural education to schools is a frequently discussed issue. General School Educational Programme describes this topic only in a general way and there is not any work simplification for teachers because it does not introduce any single teaching method. This was a challenge for me to work out some interesting guidelines related to the topic which could be used by many pedagogical staff when introducing multicultural education into school educational programmes. I have thoroughly tested all the guidelines.

In the final part of my diploma work is an analysis of individual lessons, its assessment and there are to be found my own experiences with realization of multicultural education for other teachers to share. My conclusions based on the classwork I have done at the primary school Grünwaldova in České Budějovice, are very satisfactory. The students do not accept multicultural education as something new or unknown. Their cooperation on the particular tasks was active and enthusiastic. They seemed to be interested in getting new information through experience. According to the words of one of my students this is not only learning but a pleasant kind of game and taking up new information in the same time. I have learnt through reactions of the students that they are not used to such a method of teaching and they were mostly accepting it with enthusiasm. I am unable to say which form of organizing the lesson would be the best one. The topic of the lesson and the class team are highly important to be regarded on.

Civics is the most suitable subject for integration of the multicultural education. It gives the teacher a big space for his creative work which is vital for teaching of this subject.

The integration of multicultural education on basic schools is highly complicated. In this discipline not only knowledges play their important role but also the personal attitudes and views are significant. Therefore I wish there were a lot of experienced and above all enthusiastic teachers helping to simplify the introduction of the multicultural education into schools.

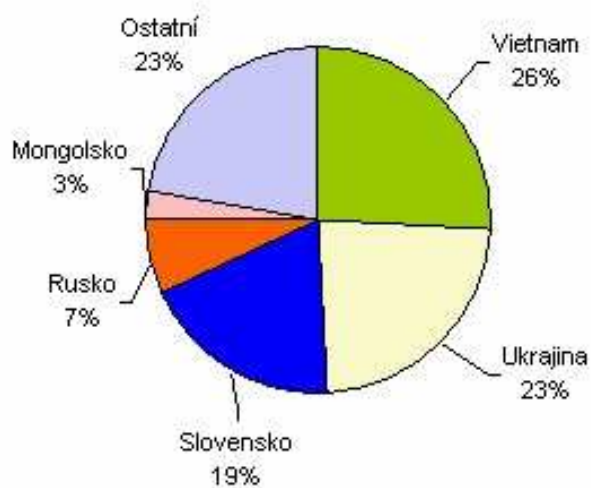
PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Přehled obyvatelstva České republiky podle národnosti (k 1. 3. 2001)

Národnost/etnikum	Počet obyvatel (v %)
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
jiné (například řecká, bulharská, rusínská aj.)	2,3

Zdroj: Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky [online]. Český statistický úřad [cit. 2008-11-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/$File/Kapitola2.pdf)>.

Příloha č. 2 – Zobrazení podílu cizinců navštěvujících ve školním roce 2006/2007 české základní školy (v % podle státního občanství)



Zdroj: <http://www.czso.cz/csu/vzdelavani.pdf>, [cit. 2008-11-05].

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barša, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999
- Cílková, E., Schönerová, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007
- Čermáková, J. H., Rabiňáková, D., Stöhrová, H., Šišková, T. *TY + JÁ = KAMARÁDI*. Praha: ISV, 2000
- Fay, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002
- Fukuyama, F. *Velký rozvrat*. Praha: Academia, 2006
- Jirásková, V. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2006
- Liščák, V., Fojtík, P. *Státy a území světa*. Praha: Libri, 1998
- Moree, D. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni, 2008
- Nikolai, T. (ed.) *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007
- Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007
- Průcha, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006
- Průcha, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001
- Šatava, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994

Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008

Cože? Já, a rasista? Praha: Multikulturální centrum, 2002

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996

INTERNETOVÉ ZDROJE

Buryánek, J. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/450>>.

Průcha, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2008-08-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/32>>.

Rokosová, M. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/2106>>.

Svoboda, Z., Šimáková, D. *Problematika didaktického uchopení výuky multikulturní výchovy* [online] [cit. 2008-10-31]. Dostupný z WWW: <pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/svoboda_simakova_sekce2.DOC>

Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>.

Interkulturní vzdělávání II. – doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísni, 2005 [cit. 2008-08-19]. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_komplet.pdf>.

Vietnamský den u Mendíků [online]. Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni [cit. 2008-10-31]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/new/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&&orderCol=title&direction=DESC&item=177>>.

Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky [online]. Český statistický úřad [cit. 2008-11-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/$File/Kapitola2.pdf)>.

Zjišťování národnosti ve sčítání lidu 1921 - 2001 [online]. Český statistický úřad [cit. 2008-11-05]. Dostupný z WWW:

<[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/\\$File/Kapitola1.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/$File/Kapitola1.pdf)>.

<http://www.czso.cz/csu/vzdelavani.pdf>, [cit. 2008-11-05].

<http://www.predsudky.cz/materialy> [cit. 2009-02-10].

http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, [cit. 2008-08-18].

<http://www.varianty.cz/index.php?id=17&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=40&item=12> [cit. 2009-02-10].

<http://www.zemepis-vorlicek.estranky.cz/archiv/uploaded/59> [cit. 2009-02-10].

http://cs.wikipedia.org/wiki/Kulturn%C3%AD_antropologie [cit. 2008-08-18].

http://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%A1_rasa [cit. 2009-01-09].

<http://cs.wikipedia.org/wiki/N%C3%A1rod> [cit. 2009-01-09].

<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18202> [cit. 2008-10-20].