

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie



**POSTOJE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ
PEDAGOGICKÝCH OBORŮ K MULTIKULTURNÍ
VÝCHOVĚ**

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Nikola Staníčková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně, za použití literatury i ostatních zdrojů, které v práci řádně cituji podle normy ČSN ISO 690:2011 a uvádím je v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 31. března 2017

.....

Bc. Nikola Staníčková

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra: Sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Fakulta: Filozofická
Rok: 2016/2017

Jméno autora: Bc. Nikola Staníčková

Obor: Kulturní antropologie

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Název diplomové práce: Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově

Počet znaků: 157 151

Počet příloh: 12

Počet titulů použité literatury a elektronických zdrojů: 79

Abstrakt

Hlavním cílem práce je v rovině teoretické ilustrovat tradici multikulturní výchovy na území České republiky, která vychází z ideje multikulturalismu, včetně jejích možností a limitů (noetických, epistemologických i etických). Zvláštní pozornost v teoretické části věnovala autorka definici klíčových slov a deskripci vybraných determinant, které se podílejí na formování postojů k multikulturní výchově. V rovině empirické je cílem diplomové práce zjistit, zda existují rozdíly v postojích studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově.

Klíčová slova: Multikulturalismus, multikulturní výchova, vysokoškolští studenti pedagogických oborů, postoje, kvantitativní výzkum

University: Palacký University Olomouc

Faculty: Philosophical

Department: Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology

Year: 2016/2017

Name: Bc. Nikola Staničková

Field of study: Cultural Anthropology

Supervisor: doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Title of the diploma thesis: The attitudes of students at pedagogical faculties to multicultural education

Abstract

The main objective of this thesis is to illustrate the tradition of multicultural education in the Czech Republic in theory. It is based on the idea of multiculturalism, including its possibilities and limitations (noetic, epistemological and ethical ones). In the theoretical part, the author pays special attention to the definition of keywords and the description of selected determinants that are involved in the shaping of attitudes towards multicultural education. The aim of the thesis regarding the empirical level is to find out whether there are differences in the attitudes of Pedagogy students on multicultural education.

Key words: Multiculturalism, multicultural education, undergraduate Pedagogy students, attitudes, quantitative research

Poděkování

Srdečně děkuji doc. Mgr. Martině Ciché, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a podnětných připomínek i lidský přístup, se kterým ke mně přistupovala. Dále děkuji PhDr. Jiřímu Pospíšilovi, Ph.D., za odborné konzultace, jež významně podpořily realizaci vlastního výzkumu. Rovněž bych na tomto místě ráda poděkovala respondentům, protože mi věnovali svůj čas a participovali na výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji těm, kdo mne doprovázeli na cestě za poznáním, učili mne vnímat svět očima druhých lidí a přispěli k tomu, že nacházím radost „v maličkostech“.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Tradice a perspektivy multikulturní výchovy v České republice	10
1.1 Teoretická východiska multikulturní výchovy	10
1.1.1 Mnoho tváří multikulturalismu	11
1.1.2 Multikulturní výchova (multicultural education)	17
1.2 Tradice a historie multikulturní výchovy v ČR	21
1.2.1 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému českého školství	23
1.2.2 Realizace multikulturní výchovy	27
1.3 Možnosti a limity multikulturní výchovy	33
2 Stereotypy a předsudky v multikulturních konsekvencích	41
2.1 Vymezení pojmu „postoj“	41
2.1.1 Stereotypy	44
2.1.2 Předsudky	45
2.2 Zkoumání postojů	47
II EMPIRICKÁ ČÁST	49
3 Výzkum na téma Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů	
k multikulturní výchově	50
3.1 Formulace výzkumného problému a jeho zdůvodnění	50
3.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz	50
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	51
3.4 Popis výzkumu	52
3.4.1 Etické otázky	54
3.4.2 Pilotáž	55
3.4.3 Předvýzkum	60
3.4.4 Vlastní výzkum	64
3.5 Vyhodnocování dat	64
3.6 Zodpovězení výzkumných otázek a ověřování hypotéz	69
3.7 Shrnutí vlastního výzkumného šetření	73
ZÁVĚR	75

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	76
VYSVĚTLIVKY A ZKRATKY	83
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	84
PŘÍLOHY	85

ÚVOD

Při pohledu na současnou českou společnost máme možnost si uvědomit, že se ocitáme v období nazývaném postmoderní. Jedná se o období charakteristické pro 21. století, jež historicky navazuje na období společnosti moderní a v němž zakoušíme mj. stoupající migrační tendenci. Otázky související s fungováním multikulturních společností jsou podstatnou součástí společenského (a společenskovedního) diskurzu, přičemž interkulturní soužití není vnímáno pouze jako zajímavé a obohacující, ale pro mnohé představuje rovněž zdroj nejrůznějších problémů, které jsou přítomny na rovině lokální, regionální i globální. V oblasti mezilidských vztahů získávají podobu společensky nežádoucích postojů (stereotypů, předsudků) tendujících ke xenofobii, diskriminaci či rasismu.

Se záměrem přispět k odstraňování socioekonomických nerovností v multikulturní společnosti píšeme diplomovou práci na téma *Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově*. Náš zájem o danou problematiku pramení z přesvědčení, že tito studenti budou mít v budoucnosti nezanedbatelný vliv na udržování či dekonstrukci myšlenkových schémat dalších generací. Z toho důvodu chceme podpořit pregraduální i postgraduální přípravu budoucích pedagogických pracovníků na výchovu k toleranci a proti xenofobii.

Prizmatem kulturní antropologie pohlížíme na multikulturní výchovu – praktický přístup, který má v rámci vzdělávacího procesu eliminovat tenzi mezi „majoritou“ a „příslušníky minoritních skupin“. Zaujímáme přitom permanentní kritický přístup ke zdrojům, jež přispěly k etablování multikulturní výchovy do vzdělávacího systému českého školství. Relativizujeme esenciální pojetí kultury v každodenním životě a zároveň poukazujeme na mnohohrstevnatost lidské identity.

Předkládaná práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou a tvoří ji celkem tři kapitoly. Jejím hlavním cílem v rovině teoretické je ilustrovat tradici, historii a perspektivy multikulturní výchovy v České republice. V rovině empirické je cílem prezentovat průběh a výsledky výzkumného šetření, které proběhlo v průběhu roku 2015–2017. Výzkumné šetření mělo tři fáze – pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. Na základě dotazníkového šetření bylo zjišťováno, zda existují rozdíly v postojích k multikulturní výchově u respondentů z řad vysokoškolských studentů, kteří studují pedagogicky zaměřené obory v rámci některé z veřejných vysokých škol na Moravě.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Tradice a perspektivy multikulturní výchovy v České republice

Porozumět tradici a perspektivám multikulturní výchovy v kontextu České republiky můžeme nejlépe za předpokladu, že je budeme nazírat v souvislostech. Z toho důvodu se vydáme po cestě směřující *ad fontes* a tyto „prameny“ podrobíme systematické analýze z perspektivy kulturní antropologie. Nejprve vymezíme teoretická východiska multikulturní výchovy – multikulturalismus pluralistický, liberální a kritický –, která se od sebe odlišují ve dvou klíčových aspektech. Za prvé v důrazu, jež kladou na míru (politické) autonomie skupiny/občana/jednotlivce v rámci soudobých moderních společností. Za druhé v tom, zda se soustředí spíše na obranu specifických kolektivních identit, nebo na odstraňování socioekonomických nerovností (Hirt, 2007, s. 50). Následně budeme pokračovat v diskuzi o problémech současného světa. Zohledníme přitom čtyři sémantické roviny multikulturalismu – deskriptivní, teoretickou, normativní a praktickou (aplikovanou). V neposlední řadě budeme pojednávat o možnostech a limitech multikulturní výchovy, jež se etablovala v českém školství prostřednictvím kulturní reformy se záměrem připravit žáky na život v pluralitní společnosti.

1.1 Teoretická východiska multikulturní výchovy

Odpovědět na otázku, co je to multikulturalismus, není tak snadné, jak se na první pohled může zdát, neboť po novověkém obratu ve filosofii vstupuje do reality každodenního života myslící subjekt – *ego cogitans* – s induktivním způsobem myšlení, které se intenzivně začalo rozvíjet společně s vědeckým pokrokem v období renesance (Pospíšil, 2009, s. 37). Od novověkého obratu ve filosofii již není možné dožadovat se univerzálně platného poznání, které ve středověké scholastice pramenilo z deduktivního způsobu myšlení. Nyní má noetika subjektivní charakter. Platnost našich výroků je omezená a vyznačuje se mnohostí, tzv. pluralismem názorů. K tomuto tvrzení je nezbytné přihlédnout, pokud chceme adekvátním způsobem vymežit multikulturalismus, jenž Tomáš Hirt charakterizuje jako obtížně uchopitelnou „*změť různých myšlenek, postojů, praxí a paradoxů*“ (2007, s. 42).

Uvědomujeme si, že se termín multikulturalismus vzpírá jednoznačnému vymezení (Hirt, 2005, s. 9), protože zachycuje mnohotvárnou a neustále se proměňující realitu. Vycházíme tedy z předpokladu, že i když budeme mluvit o konkrétním tématu, jemuž určitý okruh lidí více či méně rozumí, je možné, že každý z nich chápe pod termínem multikulturalismus něco jiného, a to i přesto (nebo možná právě proto), že onen proklamovaný fenomén dnes skloňujeme ve všech pádech (Cichá, 2012, s. 36). Pro někoho může být multikulturalismus typ společenské situace, vědecká teorie, politický cíl, vize či ideál, soubor praktických nebo edukativních teorií. Pro někoho jiného může multikulturalismus znamenat ideologii, koncept, princip, diskurz či hnutí, hodnotu, postoj, problém nebo výzvu (Hirt, 2005, s. 9). Z toho důvodu nebudeme termín multikulturalismus redukovat na významově jednoznačný pojem a vymezíme ho v prostoru a čase s ohledem na jeho historický vývoj, který představuje pevnou půdu pro reflexi plurality a relativity.

1.1.1 Mnoho tváří multikulturalismu

S termínem multikulturalismus se setkáváme v politickém, populárním i akademickém diskurzu od 60. let 20. století. Uvedený koncept vznikl jako reakce na tzv. etnorevitalizační hnutí ve Spojených státech a v Kanadě, kde se různé skupiny či komunity odvolávaly na společný etnický (pokrevní) původ, kulturu a kolektivní identitu. Jejich záměrem bylo dosáhnout rovných politických práv (Hirt, 2007, s. 44). Na přelomu 60. a 70. let byl koncept rozšířen o ideje feminismu. Obě dimenze multikulturalismu sdílely většinu cílů, usilovaly o rovnost příležitostí, proporcionální zastoupení či vzdělávací reformu. Od 80. let koncept multikulturalismu zastřešuje rovněž ne-etnické skupiny, např. skupiny náboženské, osoby se zdravotním postižením nebo různorodou sexuální orientací. Paralelní vývoj multikulturalismu byl patrný rovněž v západní Evropě, kde od konce 60. let vzrostla pracovní migrace z mimoevropských oblastí (Hirt, 2007, s. 46).

Exkurz do euroamerické historie nám odkrývá původní podobu multikulturalismu, tzv. **pluralistický multikulturalismus**, který je ve společenskovědním diskurzu nazýván rovněž diferenční, komunitaristický, esenciální či klasický. „*Klíčovou charakteristikou tohoto pojetí je ohled na kulturní difference, přičemž kultury jsou chápány jako do sebe uzavřené entity vázané na konkrétní pospolitosti*“ (Hirt, 2007, s. 50). Základní jednotkou společenského uspořádání je v tomto případě „*skupina* či

komunita vyznačující se jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou“ (Moree, 2008, s. 18). V pojetí pluralistického multikulturalismu je koncept kultury chápán velmi podobným způsobem (esenciálně), jako jej chápal Charles Burnett Tylor, který ve své definici kultury už v roce 1871 uvedl, že se jedná o komplexní celek zahrnující *„poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti“* (Soukup, 2004, s. 14).

Zcela záměrně citujeme definici kultury podle Charlese Burnetta Tylora, protože chceme poukázat na redukcionistický přístup pluralistického multikulturalismu ve vztahu k lidské variabilitě. Předkládaná definice v nás může evokovat mylnou představu o reálně existující kultuře, kterou lze absolutně vymezit. Jenže to je prakticky nemožné, neboť *„žádnou kulturu nelze přesně a beze zbytku vymezit a ohraničit“* (Cichá, 2006, s. 225). *„Hranice mezi jednotlivými kulturami (...) jsou neostré, spíše jen naznačené, vágní, tedy i oboustranně propustné“* (Cichá, 2013, s. 29). Pokud budeme tvrdit, že se kupř. norská kultura odlišuje od kultury švédské, musíme poukázat na to podstatné, co mají všichni Norové společné a co současně nesdílí s žádným Švédem (Eriksen, 2007, s. 18). Jinými slovy tedy můžeme říct, že každá kultura sice vykazuje určité prvky stability, avšak není neměnná, nýbrž dynamická, neboť neustále podléhá procesu vývoje (Cichá, 2012, s. 61). Thomas Hylland Eriksen reflektuje tuto skutečnost a konstatuje, že kultura není věc, ačkoliv samotné slovo je substantivem (2007, s. 18). Tomáš Hirt s tímto tvrzením souhlasí a kritizuje pluralistický multikulturalismus za to, že *„esencializuje ideu kultury, neboť kulturu chápe jako majetek etnické skupiny či rasy“* (2005, s. 39). V rámci procesu objektivizace následně vzniká statická představa neměnné kultury, která reálně existuje a odolává endogenním i exogenním kulturním změnám. Na základě objektivní představy kultury pak vzniká požadavek politického uznání kolektivních práv (Hirt, 2005, s. 39–40).

Jenže reálný svět obývají lidé, nikoliv kultury (Eriksen, 2007, s. 16). Z toho důvodu si musíme v první řadě uvědomit, že před námi stojí člověk s osobitým příběhem. Teprve potom si můžeme začít všimnout jeho charakteristik – výšky, váhy, vzhledu, krásy, intelektu nebo zdravotního postižení (Potměšilová, 2014, s. 5).

Kritika pluralistického multikulturalismu měla za následek vznik **multikulturalismu liberálního**, který sice uznává specifické charakteristiky jednotlivých kulturních skupin, avšak jeho cílem je integrace individuí, tzn. členů konkrétních skupin, a vytvoření občanského společenství rovnoprávných osob (Moree, 2008, s. 19). Tento směr posiluje autonomii občanů, eliminuje socioekonomické nerovnosti a deklaruje požadavek na stejný přístup ke zdrojům pro všechny lidi bez rozdílů. V tomto ohledu se liberální multikulturalismus rozchází s nacionalismem, který vychází z ideje, že státy patří k národům a jako takové jsou nositeli konkrétní doktríny. Liberální multikulturalismus usiluje o uplatnění ideálu rovnosti, přičemž spatřuje určitý přínos v pozitivní diskriminaci, tzv. affirmative action. Mělo by se jednat o přechodný stav, díky kterému dojde k vyrovnaní překážek u jednotlivých kulturních skupin, zejména v oblasti vzdělání a zaměstnání. S tímto stanoviskem se názorově rozcházíme, neboť implicitně akceptuje kulturní schematičnost posilovanou pluralistickým multikulturalismem. Za nosnější považujeme programovou neutralitu v edukačním procesu a ztotožňujeme se navíc s tvrzením, že plnohodnotné vzdělávání by mělo být umožněno nejen příslušníkům všech etnicky či kulturně vymezených skupin, ale např. i osobám s určitým postižením či znevýhodněním (zdravotním, sociálním či jazykovým), které jsou minimálně hodnotově zatíženy skupinovou preferencí ve vzdělávacích programech škol (Morvayová, Moree, 2009, s. 20).

K odklonu od esenciálního konceptu identity, chápané jako referenční znak statického souboru praktik, významů či zkušeností (Cichá, 2012, s. 39), dochází ve 2. pol. 20. století s etablováním **kritického multikulturalismu**, jenž vychází „z kulturně-politického diskurzu postmoderny“ (Preissová Krejčí, 2012, s. 26). V diachronní perspektivě navazuje na období tzv. moderny, která se přiklápěla k velkým naracím neboli ghettoizujícímu diskurzu, jenž pojímá skupiny (eventuálně kultury) unifikovaně a izolovaně. „Oproti tomu [kritický multikulturalismus] nahlíží na lidský subjekt jako na polycentrický, mnohočetný, nestálý a historicky situovaný produkt probíhajících diferencí a mnohotvárných identifikací“ (Hirt, 2005, s. 60). Shodně s multikulturalismem pluralistickým a liberálním vyzdvihuje význam rozdílnosti ve společnosti, avšak jiným způsobem, neboť učí člověka uvědomovat si jinakost perspektiv a reflexi utváření vlastních hodnot, identity a pohledu na svět

(Moree, 2008, s. 19). Zdůrazňuje, že příslušnost ke skupině má situační a relační charakter, to znamená, že ztotožnění individua závisí na situaci a na lidech, s nimiž se člověk identifikuje (Eriksen, 2007, s. 28). Kritický multikulturalismus reflektuje, že formování lidské osobnosti není nikdy u konce, protože člověk se neustále formuje v procesu enkulturace¹ a akulturace². V okamžiku, kdy si začneme všimnout, že v Africe existují lidé milující Beethovenovu hudbu a auta Mercedes-Benz (Eriksen, 2007, s. 14), budeme mít možnost uvědomit si, že člověk nemůže být nositelem jedné konkrétní neměnné kultury (Erickson, 2007, s. 35). Tato úvaha nám pomůže přiblížit koncept multikulturalismu, jenž požaduje zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů na úrovni lokální, regionální a globální. Podle Petra McLarena (1994) máme reformovat současný vzdělávací kánon, který bude usilovat o dekonstrukci a oslabování platnosti myšlenkových kategorií, jež produkují socioekonomickou nerovnost.

Existují odborníci (např. Buryánek, 2002; Cichá, 2006; Hirt 2007), kteří kriticky reflektují koncept multikulturalismu a rovněž jeho aplikaci v kontextu české pedagogické reality a veřejných politik. Vycházejí přitom z předpokladu, že multikulturalismus má čtyři sémantické roviny – deskriptivní, teoretickou, normativní a praktickou (aplikovanou), které si nyní přiblížíme.

V rovině deskriptivní se zaměříme na klíčový termín multikulturalismus, jehož obsah odvozujeme z latinského slova *multus* (mnohý, četný) a *colo, colere* (pěstovat). Původní význam slova *colo, colere* sahá do antického starověku, kdy byl spojován s obděláváním zemědělské půdy (Soukup, 2004, s. 13). V současné době naproti tomu v souvislosti s kulturou, tedy s pojmem odvozeným od uvedeného latinského základu, hovoříme o pěstování lidských schopností (výtvořech člověka). Z toho důvodu můžeme charakterizovat multikulturalismus, jako **sociální fakt** neboli multikulturalitu. V tomto případě předpona „multi-“ označuje množství kultur a

¹ Termín enkulturace zavedl do odborné literatury americký antropolog Melville Jean Herkovits (1948), když napsal, že člověk získává příslušnost k vlastní kultuře v průběhu svého života prostřednictvím učení na základě zkušenosti.

² V rámci difuze se uskutečňuje proces exogenní kulturní a sociální změny mezi různými kulturami, které spolu vstupují do styku. Předpokládáme, že „(...) *fenomén charakteristický pro danou kulturu (společnost) proniká do jiné, obvykle sousední kultury, která si jej vypůjčí a následně převezme*“ (Cichá, 2014, s. 48). Tento proces nazýváme akulturace.

jejich variabilitu, např. kulturní tradici Západu, světových náboženství, identitu jazykovou, etnickou či sexuální (Cichá, 2013, s. 28). Buryánek (2002) tvrdí, že v této rovině užíváme pojmu multikulturalismus neutrálně, neboť odkazujeme na určitý typ sociální reality, která je charakteristická (obvykle nerovnocennou) koexistencí různých sociokulturních skupin (Hirt, 2007, s. 43). Kulturní asymetrie ovlivňuje každodenní život a může být vnímaná pozitivně, jako zajímavá a obohacující, nebo negativně, jako zdroj nejrozličnějších problémů (Cichá, 2006, s. 222). K vzájemnému nepochopení zpravidla dochází v okamžiku, kdy se usilovně snažíme o udržení jedinečnosti a čistoty vlastní kultury (Cichá, 2013, s. 29), neboť nám tradiční pouta poskytují pocit bezpečí, jistoty a řádu. Příčinou může být rovněž neochota akceptovat extrémní obsahy určitých kulturních kontextů (např. rituální vraždy, fyzické tresty), jež jsou neslučitelné s životem v liberálně demokratických společnostech (Cichá, 2012, s. 41). Podle Jiřího Příbáně však multikulturalita nemusí nutně vyústit v ohrožení základních hodnot liberálně demokratických společností, ačkoliv toto nebezpečí zde reálně existuje (2004, s. 54). K harmonickému soužití jednotlivých kultur můžeme přispět tím, že povedeme filozoficko-politický dialog o vzájemných vztazích a nebudeme nikomu vnucovat žádné specifické kulturní obsahy (Cichá, 2012, s. 42). Důležité je, aby společný dialog nebyl zatížen esenciálním a axiologickým pojetím kultury, neboť primárně jsme lidé *par excellence*. Existujeme³ ve své jedinečnosti, nezaměnitelnosti, konkrétnosti, niternosti. Projev našeho bytí tedy „*není projevem nějakého obecného základu*“ (Pelcová, 2010, s. 83).

Za účelem pojmut různé aspekty sociokulturní diverzity přemýšlíme o multikulturalismu na teoretické rovině jako o **interdisciplinárním/transdisciplinárním přístupu**, který kombinuje znalosti z oblasti filozofie, antropologie, sociologie, pedagogiky či psychologie. Z této perspektivy můžeme zkoumat pluralitu světů, sociokulturních vzorců a komunikačních kódů (Cichá, 2006, s. 224) optikou kulturního relativismu⁴

³ Termín existence je užít v kontextu novodobé filosofické antropologie, která chápe existenci v myšlení Sorena Kierkegaarda, jako specificky lidský jev.

⁴ Kulturní relativismus stojí v opozici k etnocentrismu, neboť jeho ústřední myšlenka pramení z premisy, že každá kultura je významuplná a jedinečná. Z toho důvodu je neadekvátní pokud pohlížíme na vlastní kulturu jako na nadřazenou ostatním a posuzujeme-li „*vlastními kulturními*

v komparativních studiích, kde kritická reflexe odsouvá do pozadí etnocentrismus⁵. Tento přístup neoddělitelně patří ke kulturní antropologii, která koncept kultury konstruuje za „*plného vědomí faktu, že se nejedná o objekt, věc či esenci skupinové existence*“ (Hirt, 2005, s. 41). Svůj předmět studia pojímá, jako interpretační nástroj, který *ex- definitione* nemá ontologický status. V antropologickém diskurzu představuje koncept kultury teoretický instrument, prostřednictvím něhož lze rozumět principům sociální organizace a charakteru sociálních změn (Hirt, 2005, s. 41), které jsou „*výsledkem specifické adaptace společnosti na různá prostředí*“ (Buryánek, 2002, s. 12).

V normativní rovině představuje multikulturalismus **politickou vizi, ideál či cíl**, který reaguje na vzájemné nepochopení mezi odlišnými sociokulturními skupinami v realitě každodenního života. V tomto pojetí multikulturalismus znamená vědomé úsilí o vytvoření a dodržování pravidel, která budou přijatelná pro všechny a nebudou představovat zdroj ekonomických, sociálních či pedagogických problémů (Cichá, 2006, s. 222). Fungování pluralitní společnosti se má odvíjet od vzájemného soužití, které bude založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a na konstruktivní spolupráci (Buryánek, 2002, s. 12). Součástí uvedeného přístupu je rovněž snaha o přerozdělení společenských zdrojů – ekonomických, politických a symbolických – mezi členy různých sociokulturních skupin. Na této významové úrovni se tak projevuje politika diferenciací, identit a uznání. To řečeno lapidárně znamená, že politická opatření podporují etnické a kulturní odlišnosti, jež umožňují pěstovat zvláštní skupinovou subkulturu nebo kulturu v rámci občanského celku (Cichá, 2006, s. 224). Uvedený koncept nám umožňuje přechod na poslední předeslanou praktickou rovinu multikulturalistického diskurzu.

Koncept praktického (aplikovaného) multikulturalismu zastřešuje konkrétní postupy a návrhy v oblasti veřejné politiky i vzdělávací praxe, jejichž

měřítky chování a přesvědčení lidí náležejících do jiných společností“ (Preissová Krejčí, 2014, s. 50). Kulturní relativismus nás vybízí k tomu, abychom porozuměli různým kulturním standardům, v nichž není všechno dovoleno.

⁵ Etnocentrismus vymezuje způsob, jakým lidé poznávají, hodnotí a interpretují svět z perspektivy kultury vlastního společenství – etnického, národního, politického, náboženského (Malina, 2009, online).

prostřednictvím lze dosahovat cílů formulovaných na rovině teoretické a normativní. V této souvislosti Tomáš Hirt kritizuje oblasti vzdělávání, kde je konceptu multikulturalismu užíváno nekriticky, bez reflexe jeho diskurzivních východisek (2005, s. 54). Pro ilustraci uvedeme nezamyšlené důsledky symbolické dichotomie minorita vs. majorita, která je součástí multikulturalistické jazykové hry. Neadekvátní užívání termínu menšina vs. většina vede k reprodukci principu dělení, jež prakticky znemožňuje podporu sociální soudružnosti a vytváří prostor pro vznik diskriminace a segregace. Z toho důvodu se uvedená dichotomie stává primární překážkou v důsledném uplatňování principu rovných příležitostí, práv a svobod (Hirt, 2005, s. 60). K překonání diskriminačních myšlenkových schémat můžou nemalou měrou přispět vzdělávací programy, které usilují o de-nacionalizaci, de-etnizaci a de-ideologizaci našeho pohledu na svět. S otevřeností vůči různým životním orientacím se nám naskýtá příležitost, jak lépe porozumět potřebám a preferencím jednotlivců a rodin, o nichž se nedozvídáme nic nebo jen pramálo, pokud na ně pohlédneme etnickou či nacionální optikou, neboť ta nám umožňuje nahlédnout pouze šed' fabrikovaných etnických identit neadekvátně označovaných jako kultury (Hirt, 2005, s. 55–56). Pokojné soužití lidí v multikulturní společnosti se odvíjí od elementárního požadavku, že je zapotřebí poznat identitu druhého a zároveň nechat poznat vlastní identitu těm druhým (Cichá, 2014, s. 44). Otevřenost vůči lidské variabilitě je vhodné podpořit dostatkem „*vědomostí o kulturní i fyzické diverzitě, s vědomím, že v podstatě žádnou kulturu nelze přesně a beze zbytku vymezit a ohraničit*“ (Cichá, 2006, s. 225). K osvojení potřebných vědomostí můžeme využít multikulturní výchovu, která je klíčovým nástrojem praktického (aplikovaného) multikulturalismu.

1.1.2 Multikulturní výchova (multicultural education)

Denotaci pojmu multikulturní výchova nevnímáme jako „*problematicky uchopitelný prázdný pojem, který popouzí odbornou veřejnost*“ (Gulová, 2012, s. 83), a to i přesto, že se jedná o teoretický koncept, který lze vymezit různým způsobem po stránce nejen formální, ale také obsahové. Vycházíme přitom z předpokladu, že termín multikulturní výchova je užíván jak v mezinárodním, tak i v českém kontextu hlavně v souvislosti se snahami školního prostředí připravit žáky a studenty na život v pluralitní občanské společnosti. Zároveň považujeme za nezbytné explicitně

vymežit uvedenou denotaci, neboť si uvědomujeme, že teoretická východiska mají bezprostřední vliv na výslednou podobu edukačního procesu.

Termín **multikulturní výchova** pochází z anglického slova *multicultural education* (tj. výchova a vzdělávání), který je součástí vědeckého diskurzu na interdisciplinární úrovni a současně vytváří teoretický rámec pro řadu témat souvisejících s běžným životem – např. možností vzájemného soužití, rovných příležitostí, genderu, ageismu, inkluze, integrace, migrace, vzdělávání dětí cizinců, stereotypů, předsudků, extremismu aj. S konkrétními tématy multikulturní výchovy jsme konfrontováni každý den v osobním životě; ve školách a mimoškolních zařízeních se s nimi setkáváme jako se souborem praktických aktivit, jenž přesahuje rámec edukačního procesu v podobě osvětových akcí, reklamních kampaní nebo politických opatření (Průcha, 2006, s. 15). Pedagogický slovník obsahuje definici multikulturní výchovy, která je prezentována jako úsilí vynaložené ve vzdělávacích programech na podporu způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než tu vlastní, se záměrem eliminovat nebo oslabovat předsudky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 129). Tuto tezi bychom rádi rozšířili o stanovisko Jamese Alberta Bankse, který chápe multikulturní výchovu jako úsilí o rovný přístup ke vzdělání pro všechny studenty – bez ohledu na jejich pohlaví, příslušnost k sociální třídě či jejich etnickým, rasovým nebo kulturním charakteristikám (2007, s. 3). Takto pojímaná multikulturní výchova zahrnuje znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících ve světě a ukazuje rozmanitost hodnotových systémů a modelů, které jsou pouze jedny z mnoha (Cichá, 2012, s. 79).

V některých odborných publikacích (např. Moree, 2008; Buryánek 2002) se můžeme setkat s preferováním termínu **interkulturní vzdělávání**, který shodně s multikulturní výchovou představuje „jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin“ (Moree, 2008, s. 11). Jan Průcha (2000) vnímá obě teoretické koncepce jako synonyma. Oproti tomu autoři preferující termín interkulturní vzdělávání jsou přesvědčeni o distinkci uvedených denotací na sémantické rovině, která je podmíněna odlišnými teoretickými východisky, způsobem implementace do praxe a vytyčenými cíli. Definice interkulturního vzdělávání se odvíjí od analýzy

bipolárních adjektiv multikulturní–interkulturní a substantiv výchova⁶–vzdělávání. Z této perspektivy je na multikulturní výchovu nahlíženo jako na užší pojem, který pouze odkazuje na koexistenci různých sociokulturních skupin a neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměnu, dialog či kooperaci (Buryánek, 2002, s. 12). Tento teoretický koncept je považován za sporný, neboť prezentace jednotlivých sociokulturních skupin může vést ke vzniku stereotypních představ a následnému symbolickému vyloučení menšin (např. etnických, náboženských), které jsou vnímány jako problematické (Preissová Krejčí, 2014, s. 98–108). V České republice se s tímto fenoménem setkáváme v případě tzv. romské problematiky, která je prezentována v odborném i veřejném diskurzu. V centru pozornosti přitom stojí Romové/Cikáni, kteří jsou většinovou populací vnímáni jako nositelé skupinové identity, jejímž průvodním jevem je rizikové chování, popřípadě sociálně patologické jevy (např. kriminalita).

Před tímto přístupem nás varuje kupř. teorie tzv. labelingu, protože označit jedince za nositele sociálně patologických jevů může mít negativní vliv na jeho sebepojetí. V této souvislosti se u jedince může rozvinout sekundární deviace. Znamená to, že se jedinec začne přizpůsobovat přidělené nálepce a bude se považovat za méně schopného pozitivního jednání (Hadj Moussová, Duplinský, 2007, s. 22). *„Vzhledem k závažnosti následků labelingu je nutné s jakýmkoliv označováním zacházet nanejvýš opatrně, protože situaci označeného jedince můžeme zhoršit, v některých případech dokonce nežádoucí jev či chování labelingem navodit“* (Hadj Moussová, Duplinský, 2007, s. 23). Zároveň je nezbytné zohlednit skutečnost, že mezi romskými/cikánskými skupinami z celého světa existují obrovské historické, sociální, ekonomické, lingvistické a kulturní rozdíly. *„Značná diverzita pak panuje také v rámci každé z těchto oblastí a stejně tak mezi romskými/cikánskými skupinami v sousedních zemích, a dokonce i mezi romskými/cikánskými skupinami v rámci jednoho státního útvaru“* (Kovats, 2008, s. 13). Neakceptování této skutečnosti vede k sociální konstrukci Roma/Cikána, který má podobu metaforického Frankensteinova monstra, *„jehož pravé oko pochází od*

⁶ Jan Buryánek vymezuje obsah výchovy, která *„zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot“* (2002, s. 12). Oproti tomu vzdělávání vnímá jako komplexnější proces, který zahrnuje rozvoj vědomostí, dovedností, schopností, formování postojů i hodnot.

olašských Romů, levé oko od populací usedlých slovenských Cikánů/Romů, jedna noha od britských Travellerů, druhá od španělských Gitanos, a všechny prsty rukou i nohou opět odjinud (příčemž je nepochybné, že minimálně některé z nich pocházejí rovnou z Indie)“ (Jakoubek, Budilová, 2008/45, s. 93).

Na tuto situace reaguje adekvátním způsobem interkulturní vzdělávání, neboť se snaží odstranit nejen stigmatizaci Romů/Cikánů, ale také příslušníků dalších minoritních skupin. Z toho důvodu upouští od etnické či kulturní identifikace a uplatňuje principy individualizace, které směřují k eliminaci vzniku, popřípadě dopadů sociálního vyloučení (Preissová Krejčí, 2014, s. 110). Vychází přitom z předpokladu, že *„sdílíme společný svět, a proto si klademe za cíl mírové soužití, založené na vzájemné úctě, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, k toleranci jinakosti“* (Cichá, 2012, s. 79). Koncept interkulturního vzdělávání zároveň reflektuje prolínání výchovy a vzdělávání v edukačním procesu, který svým účastníkům umožňuje rozvíjet jejich dosavadní vědomosti, dovednosti, schopnosti a v neposlední řadě také formuje jejich postoje a hodnoty. V tomto kontextu je jedinec veden k tomu, aby odlišnost chápal jako zdroj vlastního obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu (Buryánek, 2002, s. 13).

V kontextu české pedagogické reality se setkáváme s interkulturním vzděláváním zejména ve vzdělávacím programu Varianty, který se danou problematikou systematicky zabývá od roku 2001. V oficiálních vzdělávacích dokumentech tento termín ale nenajdeme, protože se v nich užívá pojem multikulturní výchova, a to jak v užším, tak i v širším slova smyslu. Pro ilustraci lze uvést zjednodušující rozlišení multikulturní výchovy s ohledem na to, jak je realizovaná v pedagogické praxi.

V užším slova smyslu se s multikulturní výchovou setkáváme při aplikování **kulturně-standardního přístupu**, jehož stavebním kamenem je pluralistický multikulturalismus. Tento směr vychází ze skupinového konceptu a v České republice se užívá od 90. let 20. století. Dana Moree a Petra Morvayová vnímají, že kulturně-standardní přístup vede ke zprostředkování obrazu společnosti, jenž je neproblematicky a přirozeně rozdělen na majoritu a minoritu, kultury či etnika (Morvayová, Moree, 2009, s. 12–13). Pokud pedagog prezentuje tento obraz společnosti jako objektivní sociální realitu, vystavuje se riziku, že jeho výklad nebude odpovídat stylu života a osobním zkušenostem jeho žáků (Moree, 2008, s.

25–26). Oproti tomu **transkulturní přístup** „*vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí žijících v multikulturní realitě*“ (Moree, 2008, s. 29). Jedná se o teoretický koncept, který pramení z kritického multikulturalismu a zahrnuje širší vymezení multikulturní výchovy. Do pedagogické praxe zavádí osobnostní přístup, jenž upouští od škatulkování a zdůrazňování významu kulturní předurčenosti jednotlivců. Tento přístup se snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na utváření identity člověka (Moree, 2008, s. 29).

1.2 Tradice a historie multikulturní výchovy v ČR

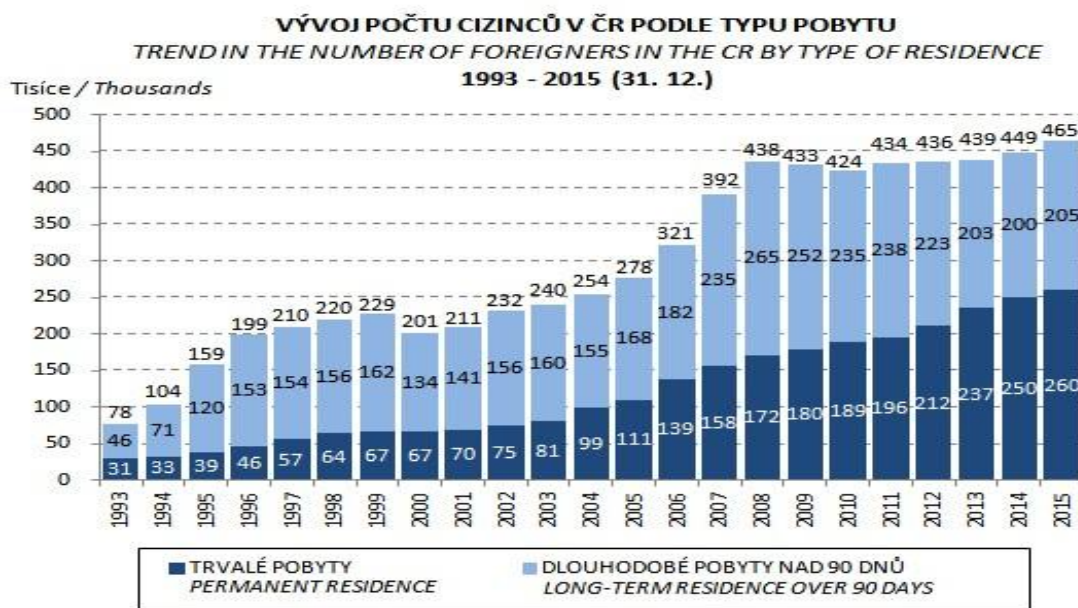
V následujícím textu budeme pojednávat nejprve o multikulturní situaci v bývalé Československé republice, neboť její vliv na etablování multikulturní výchovy v kontextu české pedagogické reality je nepopíratelný. Poté věnujeme pozornost samotné tradici multikulturní výchovy, která se datuje od roku 1989 do současnosti. V žádném případě to ovšem neznamená, že za přítomnost multikulturality vděčíme až pádu železné opony a následné vzestupné migrační tendenci. Uvědomujeme si, že k četným multikulturním (popřípadě interkulturním) kontaktům docházelo dávno v historii. Ani témata multikulturní výchovy nepovažujeme za novum, neboť byla již dříve obsažena např. v občanské výchově. Zároveň bereme v potaz předchozí politickou situaci, jež znemožňovala „*vést polemiky o multikulturalitě jako takové, natožpak o jednotlivých přístupech*“ (Moree, 2008, s. 37).

Shodně s Andreou Preissovou Krejčí tvrdíme, že Československá republika byla etnicky heterogenní již od svého počátku, „*ostatně jako celá řada dalších nově vzniklých či stávajících států*“ (2014, s. 21). Svědčí o tom skutečnost, že zde pobývalo přes tři miliony Němců, tři čtvrtě milionu Maďarů a také početná menšina polská, židovská, ukrajinská a ruská. K československému národu (v etnickém slova smyslu) se dokonce přihlásilo pouze 64,3 % obyvatelstva. K zániku heterogenní společnosti nedošlo ani v průběhu pohnutého historického vývoje, který souvisel s nacistickou genocidou Židů, českých a moravských Romů nebo poválečným odsunem Němců. V Československé republice koexistovaly různé sociokulturní skupiny i nadále, např. v roce 1992, zde čítaly menšiny více než milion osob z patnáctimilionového počtu obyvatelstva (Preissová Krejčí, 2012, s. 16; Preissová Krejčí, 2014, s. 22). Aktuální politická situace ale nepodporovala rozvoj multikulturního dialogu a vzájemné soužití bylo determinováno uzavřeností státního

útvary a dočasnou pracovní migrací. Tento přístup se změnil až v porevolučním období, kdy lidé přestali intenzivně emigrovat na vytoužený Západ. Od 90. let 20. století získala migrace vzestupnou tendenci a původně vystěhovalecký stát se proměnil v cílovou zemi nejen pro dočasnou pracovní migraci, ale také pro žadatele o udělení mezinárodní ochrany i cizince žádající o trvalý pobyt. V té době se život nesl v duchu *laissez faire* a promítl se do legislativního ukotvení azylové a migrační politiky⁷.

S ohledem na historický vývoj migrace lze předpokládat, že se rozmanitost obyvatel bude zvyšovat i po zániku Československé republiky. Ze sloupcového grafu č. 1 můžeme vyčíst, že od roku 1993 přibývá počet cizinců, kteří získali dlouhodobý nebo trvalý pobyt na území České republiky. Ke dni 31. 12. 2015 bylo zjištěno, že zde legálně žije 465.000 cizinců. V porovnání s celkovým počtem obyvatel⁸ se jedná zhruba o 4,4 % populace.

Graf č. 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu k 31. 12. 2015 (ČSÚ, on-line)



⁷ Tomuto tématu se podrobně věnuje Pavel Barša a Andrea Baršová v knize Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku (2005).

⁸ K 31. 12. 2015 žilo v České republice 10.553.843 obyvatel, viz ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Počet obyvatel k 31. 12. 2015. In Czso.cz [on-line]. [cit. 3. 11. 2016]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide>.

V současnosti přicházejí do České republiky předně migranti z východní části Evropy a jihovýchodní Asie (Preissová Krejčí, 2014, s. 83). Někteří z nich mají status uprchlíků, neboť svou zemi původu museli opustit z důvodu znevýhodnění, ohrožení nebo pronásledování. Motivem jiných lidí je touha po nalezení kýženého pracovního uplatnění. Příchod kvalifikovaných zaměstnanců podmiňuje společenská a ekonomická potřeba. Zahraniční studenti mají možnost využívat nabídek vzdělávacích institucí (Buryánek, 2002, s. 11). V reakci na tuto situaci vznikají polemiky o funkci multikulturalismu, protože multietnicita a multikulturalita není vnímaná pouze jako zajímavá a obohacující, popřípadě jako „hnací motor“ vývoje každé společnosti. Představuje rovněž zdroj nejrůznějších ekonomických a sociálních problémů, které pramení ze vzájemného nepochopení a z neschopnosti vytvořit pro všechny přijatelná pravidla (Cichá, 2006, s. 222). Uvedené polemiky jsou součástí postmoderního společenského diskurzu a jako takové ovlivňují podobu vzdělávací politiky.

1.2.1 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému českého školství

S potřebou připravit majoritní českou populaci na život v multikulturní realitě (interkulturní společnosti) byla ve školním roce 1993/1994 zavedena výuka multikulturní výchovy na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze. Do konce roku 2004 došlo k jejímu etablování rovněž na deseti dalších univerzitních pracovištích⁹, přičemž její směřování bylo od roku 2001 ovlivněno reformou výchovně-vzdělávacího systému v České republice.

Reforma vzdělávací politiky vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy – strategického vládního dokumentu, který na státní úrovni představuje obecný rámec pro vzdělávání předškolní, základní, střední, vysokoškolské i vzdělávání dospělých. Součástí Bílé knihy jsou obecné výchovně-vzdělávací cíle, které uvedeme v následujícím výčtu:

1. rozvoj lidské individuality;

⁹ Tyto údaje čerpáme ze závěrečné výzkumné zprávy, která obsahuje analýzu kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách (Hajská, Bořkovicová, 2009, s. 12)

2. zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti;
3. výchova k ochraně životního prostředí;
4. posilování soudružnosti společnosti;
5. podpora demokracie a občanské společnosti;
6. výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti;
7. zvyšování konkurence schopnosti ekonomiky a prosperity společnosti;
8. zvyšování zaměstnatelnosti (Bílá kniha, 2001, s. 14–15).

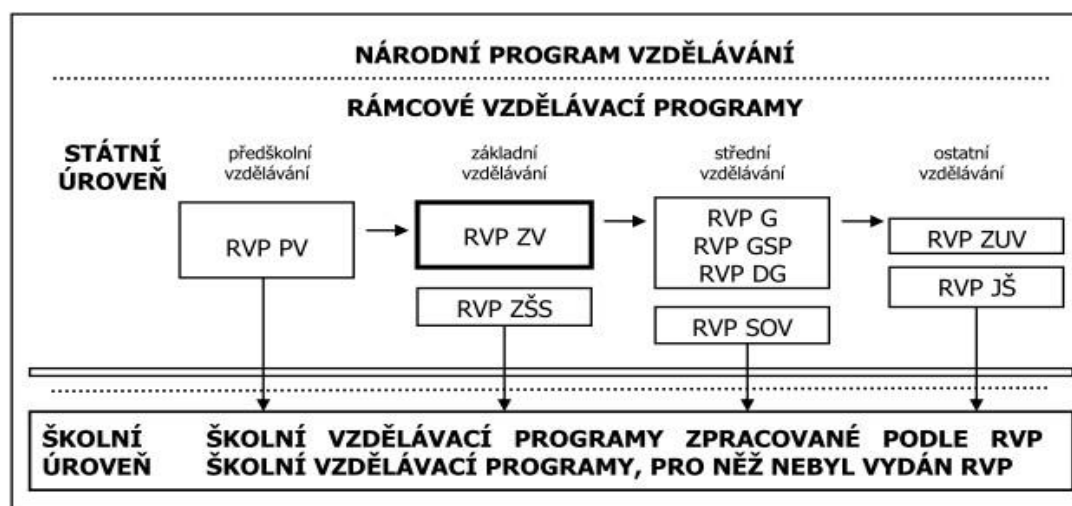
Jednotlivé výchovně-vzdělávací cíle jsou koncipovány s ohledem na individuální i společenské potřeby, jejichž uspokojování bezprostředně souvisí také s ochranou životního prostředí. Bílá kniha požaduje, aby se v edukačním procesu realizoval osobnostní rozvoj každého jedince, který umožní maximální uplatnění jeho schopností v občanské společnosti a na trhu práce. Výchozím předpokladem je, že bude zajištěn rovný přístup ke vzdělávání, dojde k vyrovnání *„nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu“* (Bílá kniha, 2001, s. 14). Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti má vést k začlenění jedince do společenského procesu poznání, kde je vytvořen prostor pro jeho participaci na uchování a rozvíjení vlastní národní, jazykové a kulturní identity (Bílá kniha, 2001, s. 14). K posilování soudružnosti v evropské i globalizující společnosti má přispět výchova k lidským právům, multikulturalitě a partnerství. Vzájemné porozumění i sounáležitost jsou očekávány za předpokladu, že si budeme předávat sdílené hodnoty a společné tradice jako kritičtí a nezávislí občané, kteří jsou schopni *„přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa“* (Bílá kniha, 2001, s. 15). Deklarované cíle mají rovněž přispět k životu *„bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur“* (Bílá kniha, 2001, s. 15).

Obecné výchovně-vzdělávací cíle formulované v Bíle knize odpovídají zásadám a cílům vymezeným v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který upravuje podmínky

vzdělávání pro jednotlivé druhy škol a školských zařízení. V souladu se směřováním vzdělávací reformy požaduje školský zákon rovný přístup ke vzdělávání pro každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie bez přítomnosti „*jakékoliv diskriminace z důvodu, rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 2 odst. 1, písm. a). V neposlední řadě tento zákon klade důraz na zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, k němuž mají přispět aktuální vědecké poznatky implementované do edukačního procesu prostřednictvím účinných moderních pedagogických přístupů a metod (Zákon č. 561/2004 Sb. § 2 odst. 1, písm. b, f).

Pro potřeby pedagogické praxe jsou obecné výchovně-vzdělávací cíle specifikovány na státní úrovni v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech (RVP), které prezentuje graf č. 2. Ze systému kurikulárních dokumentů je rovněž patrné, že RVP poskytují východisko pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů (ŠVP), jež na školní úrovni podporují pedagogickou autonomii konkrétních škol¹⁰. Z toho důvodu RVP vymezují závazný obsah, rozsah a podmínky pro předškolní, základní, střední i ostatní druhy vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb. § 3 odst. 2).

Graf č. 2: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, on-line)



¹⁰ ŠVP si tvoří školy sami s ohledem na příslušné kurikulární dokumenty, aktuální situaci ve škole i společnosti a ve vztahu k individuálním potřebám žáků/žákyně.

Významnou a nedílnou součástí RVP pro základní vzdělávání i gymnázia jsou mimo jiné **průřezová témata**¹¹, která vznikla v reakci na aktuální problémy současného světa, se záměrem přispět ke komplexnímu osobnímu rozvoji žáků v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů i hodnot. Součástí průřezových témat jsou tematické okruhy. V pedagogické praxi se s nimi můžeme setkat ve vyučování i v mimoškolních aktivitách jako s integrativní součástí vzdělávacího obsahu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů či besed (RVP ZV, 2016, s. 125). Způsob realizace průřezových témat a jejich rozsah záleží totiž na konkrétních školách a jejich ŠVP. Za efektivní je považováno, pokud *„tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů“* (RVP ZV, 2016, s. 125), neboť tento přístup podporuje žáky v uplatňování širšího spektra získaných dovedností.

V současné době je multikulturní výchova jedním z průřezových témat, která si kladou za cíl připravit žáky z různého sociokulturního prostředí na život v pluralitní společnosti. RVP ZV a RVP G očekává od škol, že budou disponovat bezpečným a rovnoprávným prostředím, v němž je možné rozvíjet smysl pro *„chápaní a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“* (RVP ZV, 2016, s. 132). Prostřednictvím multikulturní výchovy se mají žáci seznámit se základními pojmy multikulturní terminologie, např. kultura, etnikum, národnost, identita, solidarita, xenofobie, diskriminace, rasismus, (in)tolerance atd.

RVP ZV rovněž požaduje, aby žákům byly zprostředkovány vědomosti o různých etnických skupinách žijících v české a evropské společnosti (RVP ZV, 2016, s. 133). S ohledem na tento požadavek je zapotřebí přemýšlet o tom, zda je možné vědomosti zprostředkovat jako poštovní zásilku, neboť sociální realita „tam venku“ se stačí proměnit ještě dříve, než stihne zaschnout tiskařský inkoust na papíře (Eriksen, 2007, s. 15–16). K tomuto pojetí přistupují skepticky rovněž příznivci pluralistického

¹¹ Pro uvedené RVP existují oficiální zkratky RVP ZV a RVP G. Průřezová témata se stala povinnou součástí RVP ZV od 1. 9. 2007 a RVP G od 1. 9. 2009. Zahrnují téma osobnost a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. RVP ZV navíc obsahuje průřezové téma výchova demokratického občana.

multikulturalismu, kteří předpokládají, že o dané etnické skupině může učit pouze její člen, jenž disponuje zvláštní a nezaměnitelnou skupinovou zkušeností (Cichá, 2012, s. 70). Pokud toto stanovisko přijmeme, budeme tvrdit, že pouze „černoši mohou psát a učit černošskou historii, že jen ženy mohou mluvit o ženách, Hispánci o Hispáncích apod.“ (Cichá, 2012, s. 70). Jenže, koho budeme považovat za kompetentního k tomu, aby učil zeměpis nebo historii? Shodně s Martinou Cichou tvrdíme, že „Čech může o historii svého vlastního národa vědět méně, než ví o historii Čechů nějaký cizinec, ačkoliv pravděpodobnější je opačná varianta“ (2012, s. 70). Tuto úvahu budeme systematicky rozvíjet v podkapitole věnované možnostem a limitům multikulturní výchovy.

Nyní se vrátíme k charakteristice klíčového fenoménu, kterým je snaha o to, abychom pochopili, proč je podle RVP důležité seznamovat žáky s lidskou variabilitou, spravedlností, empatií, solidaritou a tolerancí. Jedním z důvodů je předpoklad, že na pozadí rozmanitosti si můžeme lépe uvědomit svou vlastní kulturní identitu, tradice i hodnoty, stejně tak jako rovnocennost různých etnických skupin a kultur (RVP ZV, 2016, s. 132-133). Poznání „těch druhých“ je považováno za elementární předpoklad pro to, abychom ostatní přijali jako jedince se stejnými právy a následně eliminovali vznik xenofobie, stereotypů či předsudků. V tomto kontextu multikulturní výchova stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, kteří se učí vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu (RVP ZV, 2016, s. 133).

1.2.2 Realizace multikulturní výchovy

RVP ZV a RVP G implikují realizaci multikulturní výchovy, která má pozitivně ovlivňovat účastníky edukačního procesu, ačkoliv tomu tak ve skutečnosti být nemusí. Kurikulární dokumenty totiž představují pouze jeden z podpůrných mechanismů, jež poskytují teoretická východiska pro implementaci multikulturní výchovy v rámci klimatu konkrétní školy a třídy. V tomto ohledu jsou významné rovněž poznatky z oblasti sociální a kulturní antropologie, které se optikou kulturního relativismu zabývají mj. postavením člověka v různých typech společností z emické a etické perspektivy. Na konkrétním pedagogovi následně zůstává rozhodnutí, zda se nechá inspirovat defaultními dokumenty a bude realizovat multikulturní výchovu, „*kteřá fakticky přispívá k rozvoji vědomostí, dovedností a*

formování žádoucích postojů, tedy i odbourávání negativních stereotypů a předsudků“ (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 114).

Dana Moree považuje za efektivní, pokud pedagogové hledají vlastní cestu k realizaci multikulturní výchovy prostřednictvím transkulturního přístupu, který je inspirován *„osobním životním příběhem pedagoga i životním příběhem jeho žáků“* (2008, s. 13). V tomto případě je vyžadováno, aby bylo upuštěno od skupinových konceptů ve výchovně-vzdělávacím procesu a namísto toho byla věnována pozornost individuálním potřebám a možnostem žáků, stejně jako potřebám třídního kolektivu – práva učitele nevyjímaje (Obst, 2009, s. 65). Tento přístup má podporovat heterogenní složení třídy, *eo ipso* přispět ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tzv. běžných školách, kde je podle Pierra Bourdieua (1998) produkována sociální nerovnost prostřednictvím kulturního kapitálu.

Andrea Preissová Krejčí objasňuje význam kulturního kapitálu v pojetí Pierra Bourdieua, který *„(...) je dán každému člověku v závislosti na prostředí, v němž jako dítě vyrůstal. Je tedy utvářen zejména v procesu socializace, skrze nějž jedinec získává určitou sumu znalostí a dovedností, které po celý život uplatňuje a dále rozvíjí“* (2016, s. 19). Pokud chce pedagog zvýšit studijní aspirace svých žáků, měl by mít na paměti, že v rámci školy nemusí být sociální nerovnosti pouze odstraňovány, ale také umocňovány, neboť žáci z tzv. vyšších vrstev jsou lépe obeznámeni s dominantní kulturou, než žáci pocházející z nižších společenských vrstev (Katrňák, 2004, s. 41–42).

Oprávněně může čtenář namítnout, že není zřejmé, jak se sami stavíme k názoru, že by měl mít pedagog na paměti příčiny sociální nerovnosti, která je produkována v prostředí školy. Jsme přesvědčeni o tom, že multikulturní výchova může mít smysl jen tehdy, pokud je ušitá na míru konkrétní cílové skupině s ohledem na individuální potřeby jejích členů. Jinými slovy to znamená, že od pedagogů očekáváme, že při své práci budou neustále využívat **metody pedagogicko-psychologické diagnostiky**¹², které *„chápeme jako učitelův nástroj poznání podmínek, průběhu a výsledků procesu, který má být řízen“* (Kalhous, Obst, 2009, s. 185). Pedagogové

¹² Pro ilustraci uvádíme výčet metod užívaných v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky: pozorování, rozhovor, didaktické testy, dotazníkové šetření, sociometrické testy, verbální projektivní techniky, výtvarné činnosti atd. (viz např. Krejčová, 2012, s. 129–132; Kalhous, Obst, 2009, s. 185).

jsou v našich očích zrcadleni jako odborníci *par excellence*, pokud se snaží o rozpoznání příčin a na základě jejich diagnózy prognózují další edukaci v zájmu komplexního rozvoje osobnosti žáka (Kalhous, Obst, 2009, s. 185). Z toho důvodu souhlasíme i s tvrzením Chinaka Samuela DomNwachukwu, který tvrdí, že *„stejně jako se neočekává, že doktor předepíše léky na nemoc, dokud neprovede dostatečnou diagnostiku, učitel by neměl začít učit, dokud dostatečně nezanalyzuje studijní, emocionální a intelektuální schopnosti svých žáků“* (2010, s. 193 cit. dle Preissová Krejčí, 2016, s. 23). Pokud je pedagog obeznámen se základními informacemi o svých žácích (např. věk, velikost třídního kolektivu či jeho genderové složení), může začít s plánováním multikulturní výchovy – formulováním výukových cílů, výběrem výukových metod, organizačních forem, materiálně didaktických pomůcek atd.

Nyní krátce pohovoříme o procesu plánování v rámci didaktiky multikulturní výchovy, ačkoliv se jedná o téma primárně pedagogické. Získané poznatky následně aplikujeme v podkapitole věnované antropologickému pojednání o možnostech a limitech multikulturní výchovy. V první řadě zohledníme **význam výukových cílů v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické**, které poukazují na kvalitativní a kvantitativní změny u jednotlivých žáků ve stanoveném čase v procesu výuky (Kalhous, 2009, s. 274).

Připomeneme, že pod termínem multikulturní výchova rozumíme proces či vzdělávací reformační hnutí, které má přispět ke sjednocení občanské společnosti, *„(...) jejíž členové se budou navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat“* (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 110), popřípadě budou spolupracovat při *„řešení světových problémů, jako je globální oteplování, epidemie HIV/AIDS, chudoba, rasismus, sexismus, terorismus, mezinárodní konflikty a války“* (Banks, 2007, s. 5). Uvedené výchovně-vzdělávací cíle jsou v souladu s kurikulárními dokumenty a do pedagogické praxe je lze transformovat prostřednictvím taxonomie výukových cílů, jež podle Zdeňka Kalhousa *„představují velice užitečný nástroj, jehož pomocí učitel může zajistit, aby žáci ve výuce zvládali potřebnou poznatkovou základnu předmětu, ale zároveň se učili vědomosti, dovednosti a postoje aplikovat, provádět s nimi náročnější myšlenkové operace apod.“* (2009, s. 279).

Ve vztahu k vědomostem hovoříme o taxonomii kognitivních cílů, které od žáků vyžadují osvojení základní terminologie multikulturní výchovy, poznání vlastního

kulturního dědictví i dědictví dalších kulturních skupin prostřednictvím dovednosti kritického myšlení a komparativního pohledu na práci s informacemi (Hájská, Bořkovcová, 2009, s. 46). Pro ilustraci uvedeme revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů podle Petra Byčkovského a Jiřího Kotáska (2004), která je tvořena šesti základními hierarchicky uspořádanými kategoriemi – zapamatováním, porozuměním, aplikováním, analyzováním, hodnocením a tvořením. V tomto případě může být výukový cíl formulován následujícím způsobem. Žáci si zapamatují definici termínu kultura (zapamatování), kterou následně interpretují vlastními slovy (porozumění). Získané vědomosti využijí při společné diskuzi o „české kultuře“ (aplikování). Na základě analýzy textu vyjmenují explicitní a implicitní znaky konkrétní kultury (analyzování), poté budou schopni posoudit užití termínu kultura ve společenskovědním diskurzu (hodnocení) a navrhnou vlastní opatření, která přispějí k eliminování esenciálního pojetí kultury (tvoření).

„Co se týče afektivních cílů, má multikulturní výchova vést k přijetí rozdílů každého z nás a k pochopení odlišnosti druhých“ (Lynch, 1983 cit. dle Hájská, Bořkovcová, 2009, s. 46). Pokud se pedagog rozhodne, že chce u svých žáků rozvíjet interkulturní senzitivitu, může použít k formulování cílů Kratwohlovu taxonomii, jež poukazuje na postupnou internacionalizaci hodnot u vychovávaných subjektů (Kalhous, 2009, s. 283). Tato taxonomie zahrnuje pět vývojových stádií – přijímání (vnímání), reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot (organizace) a integrování hodnot v charakteru. S ohledem na jednotlivá stadia formulujeme konkrétní výukové cíle jako názorný příklad. Žáci budou vnímat lidskou variabilitu jako prostředek k obohacení (vnímání). Pokud se setkají s příslušníkem národnostní menšiny, nebudou k němu přistupovat jako k nositeli skupinové identity (reagování). V rámci interpersonální komunikace ocení názor svého komunikačního partnera s vědomím, že jejich vlastní názor je pouze jeden z možných (oceňování hodnoty). Žáci zařadí respekt a toleranci do svého hodnotového žebříčku (integrování hodnot). Následně budou schopni adekvátním způsobem obstát při interkulturní komunikaci, to znamená, že jejich chování bude v souladu s nově osvojenými hodnotami (integrování hodnot v charakteru).

Na úrovni psychomotorických cílů se jedná především o rozvoj sociálních dovedností potřebných pro život (life-skills)¹³ a o pěstování citlivosti k lidské variabilitě v tom nejširším slova smyslu – biologické, psychologické či sociokulturní. Uvedené cíle lze konstruovat na základě taxonomie H. Davea, jež má pět etap – imitace, manipulace (praktická cvičení), zpřesňování, koordinace, automatizace. Pro ilustraci můžeme označit za kýžený cíl získání komunikačních dovedností, které žákům umožní, aby porozuměli sdělení v příslušném kulturním kontextu. Dosažení tohoto cíle předpokládá, že si žáci vyzkouší digitální i analogovou komunikaci v rámci modelových situací, tzv. nanečisto.

Lenka Krejčová uvádí, že pro rozvoj osobnostních charakteristik a sociálních dovedností je vhodné využívat tzv. **aktivní sociální učení**, neboť žáci ocení a v dalším životě využijí zejména programy, kde si můžou naučené „(...) *dovednosti zkoušet, potvrzovat si jejich význam a nadále je zdokonalovat a upřesňovat*“ (2012, s. 117). Za optimální můžeme považovat, pokud nácvik sociálních dovedností probíhá interaktivní formou v třídním kolektivu, kde je zajištěno podnětné a bezpečné prostředí pro aktivní účast všech žáků, kteří „*mohou pozorovat druhé při zvládání obdobných situací, ale také vidí a slyší reakce na své chování*“ (Krejčová, 2012, s. 127).

Martina Cichá s Andreou Preissovou Krejčí popisují, že prostřednictvím aktivního sociálního učení lze přispět rovněž k pozitivnímu hodnotovému posunu u žáků, kteří mají např. negativní vztah k přistěhovalcům, protože jsou přesvědčeni o tom, že přistěhovalci představují pro českou společnost nebezpečí – berou Čechům práci, vytěsňují jejich výrobky atd. (2012, s. 115). Ke zpochybnění přesvědčení žáků má přispět záměrně a dlouhodobě realizovaná multikulturní výchova, která navodí situace, jež budou provázeny intenzivním prožíváním emocí a zároveň uvedou do souladu prožívání s chováním. V důsledku této činnosti se mají vytvořit „(...) *predispozice pro chování, které nebude vůči cizincům odmítavé*“ (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 115). To přirozeně neznamená, že uvedené autorky apelují na pedagogy, aby chtěli „*za všech okolností docílit pozitivního charakteru takového*

¹³ Sociální dovednosti můžeme charakterizovat, jako věku přiměřené znalosti a „*obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince*“ (Orpinas, Horne, 2006, s. 108 cit. dle Krejčová 2012, s. 117).

postoje, tj. že žák/student bude k přistěhovalectví zcela nekritický, výlučně pozitivní, bude zde přistěhovalce očekávat, vítat apod.“ (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 115). Jde spíše o to, aby žáci nebyli odmítaví k druhým lidem jen z toho důvodu, že se jedná o cizince.

S charakteristikou aktivního sociálního učení jsme se plynule přesunuli k **aktivizačním výukovým metodám**, jež mají nenásilným způsobem vtáhnout žáky do probírané problematiky a tím zvýšit jejich zájem o probíranou látku (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 129). Zdeněk Kalhous v této souvislosti hovoří o participativních metodách, které vyžadují osobní podíl žáků na výuce, neboť chtějí přispět k jejich seberealizaci a komplexnímu rozvoji (2009, s. 324). Shodně s aktivizačními metodami lze pod participativní metody zahrnout:

- brainstormingové metody (burzu dobrých nápadů);
- vrstevnické vyučování, tzv. učení vyučováním;
- narativní analýzu textu;
- didaktické hry;
- tvořivou dramaturgii, např. divadlo fórum;
- situační (případové) metody;
- inscenační metody (metody hraní rolí) atd.

V multikulturní výchově mají své místo také metody slovní (monologické, dialogické) či metody názorně demonstrační. Použití výukových metod rovněž předpokládá volbu **organizačních forem výuky** – frontální (hromadnou), individualizovanou, diferencovanou, skupinovou nebo kooperativní, projektovou, otevřenou či týmovou, popřípadě individuální.

Martina Cichá s Andreou Preissovou Krejčí uvádí, že pro realizaci multikulturní výchovy je nepochybně nejvhodnějším didaktickým rámcem skupinové a kooperativní učení, neboť „(...) člověk jako sociální bytost je odkázán na skupiny a prostřednictvím skupin se integruje do společnosti (...)“ (Barth 1984, s. 461–462 cit. dle Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 124).

1.3 Možnosti a limity multikulturní výchovy

Prizmatem kulturní antropologie pohlížíme na multikulturní výchovu, která se etablovala do vzdělávacího systému českého školství prostřednictvím vzdělávací politiky vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy (2001). Zohledňujeme přitom její možnosti a limity na teoretické i praktické rovině v souvislosti s její implementací do pedagogické praxe. Naše úvahy jsou inspirované **spornými body pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě**, na které poukázala Dana Moree:

- „*obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat;*
- *přílišný důraz na kognitivní cíle a malý důraz na kritické myšlení;*
- *mizivou inspiraci v aktuálních zahraničních debatách a trendech;*
- *nedostatečné zohlednění globálních souvislostí;*
- *jednostranné prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jednotlivců*“ (2008, s. 38).

S obecným vymezením multikulturní výchovy a jejích témat jsme se seznámili v předchozím textu, jenž byl věnován kurikulárním dokumentům na státní úrovni. Zjistili jsme, že Bílá kniha (2001) pojednává o obecně platných výchovně-vzdělávacích cílech, které chtějí přispět k odstranění sociokulturní nerovnosti ve společnosti, rozšíření demokratických práv, rozvoji lidské individuality a mimo jiné také ke spolupráci v evropské i globalizující společnosti. Bezprostředně poté jsme charakterizovali multikulturní výchovu, jako průřezové téma RVP ZV a RVP G, jenž má vést k rozvoji sociálních dovedností potřebných pro život v multikulturní společnosti.

Na jednu stranu můžeme ocenit **obecné vymezení multikulturní výchovy**, neboť podporuje autonomii konkrétních škol a iniciativu jednotlivých pedagogů, kteří mohou flexibilně reagovat na aktuální společenské procesy s využitím nejnovějších vědních poznatků v edukačním procesu. Ovšem na druhou stranu existuje reálné nebezpečí, že témata multikulturní výchovy budou interpretována nezamyšleným způsobem. Za sporné je možné považovat samotné užití termínu kultura, jenž neodmyslitelně přináleží k námi proklamovanému fenoménu, protože se podílí na

vymezení jeho teoretických východisek a zpětně ovlivňuje směřování multikulturní výchovy v edukačním procesu.

Již dříve jsme uvedli, že k pojmu kultura můžeme přistupovat minimálně dvěma způsoby, přičemž v obou případech se jedná o naučenou specificky lidskou činnost. Za prvé je možné vymezit kulturu jako statickou, ohraničenou a snadno popsatelnou entitu (Cichá, 2012, s. 39), která prochází historií jako neměnná struktura (Eriksen, 2007, s. 15). Vyjdeme-li z této definice kultury, pak značně zúžíme chápání obsahu a rozsahu multikulturní výchovy na problematiku etnických či národnostních menšin v rámci jednoho státu, přičemž **nedostatečně zohledníme globální souvislosti**. Andrea Preissová Krejčí s Janou Máčalovou (2014) uvádí, že v České republice je patrné směřování multikulturní výchovy k tzv. romské problematice. Dochází k opomíjení témat, jako je např. sociální status, gender, zdravotní stav či sociokulturní nerovnost, a vzniká platforma pro akcentaci odlišnosti ve vazbě na skupinovou identitu, jež podněcuje stigmatizaci či sociální vyloučení Romů/Cikánů.

Za druhé existuje definice kultury, která přispívá k de-ideologizaci pohledu na svět. V tomto pojetí je kultura chápána, jako „*přirozeně pomíjivá, mnohознаčná a v neustálém procesu vývoje*“ (Eriksen, 2007, s. 18). V souladu s kritickým multikulturalismem „*netvrdí, že hranice mezi skupinami jsou snadno identifikovatelné a specifikovatelné a že je dobré je uchovávat a kulturní rozdílnost propagovat jako jedinou žádoucí*“ (Cichá, 2012, s. 72). Tento přístup upouští od skupinových konceptů a zaměřuje se na lidskou variabilitu v mnoha podobách, častokrát viditelně neidentifikovatelnou (Preissová Krejčí, 2016, s. 7–8).

Frederick Erickson (2007) uvádí příklad kulturní rozmanitosti z anglosaského prostředí, jelikož chce poukázat na význam explicitních a implicitních vzorců kultury: „*Představte si, že jste se na pohotovosti v nemocnici setkali s ženou, která má na sobě exotické šaty, mluví jiným jazykem než anglicky a nese jídlo, jež podivně vypadá i voní. Myslíte si, že jsme pochopili její myšlenky a pocity nebo že ona nutně pochopila ty naše? Nyní si představte, že jste se na pohotovosti v nemocnici potkali s ženou, která je oblečená podobně jako my, mluví anglicky a v ničem se od nás zřetelně neliší. Rozpoznáme neviditelné kulturní rozdíly, kterými se od sebe odlišujeme?*“ (Erickson, 2007, s. 43).

Nota bene, že koncept kultury má stěžejní význam pro multikulturní výchovu. Pokud dochází k **jednostrannému prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jednotlivců**, vzniká platforma pro „(...) *potvrzování etnických symbolických dichotomií, zjednodušování životních zkušeností lidí jejich vytěšňováním do menšinových pozic* (...)“ (Cichá, 2012, s. 39). S tímto přístupem se můžeme setkat v RVP ZV, který za užití binárních opozic deklaruje, aby žáci majority poznávali kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit, kteří budou úspěšní v majoritní kultuře (2016, s. 132). V uvedeném požadavku se skrývá paradox, neboť „*evokuje předpoklad společenské neúspěšnosti těch žáků, které zahrnuje pod kategorií příslušníci minorit*“ (Moree, 2008, s. 41). Obdobným způsobem přistupuje k multikulturní výchově Jan Průcha, když vymezuje její východiska výhradně na etnických diferencích jako edukační činnost zaměřenou „*na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat*“ (2006, s. 15).

Andrea Preissová Krejčí (2016) nabízí jiný náhled na multikulturní soužití, neboť z pozice erudované kulturní antropoložky neopomíná implicitní vzorce kultury a zdůrazňuje mnohvrstevnatost identity (multiple-identities approach). Uvádí, že ke zlepšení vzájemných interkulturních vztahů by podstatně přispělo, „(...) *kdybychom si uvědomili, že rozvíjet u žáků empatii a solidaritu se slabšími či lidmi různorodého původu a přesvědčení lze i skrze pohled do ulice*“ (Preissová Krejčí, 2016, s. 7). Oporu přitom můžeme nalézt v monografiích nebo učebnicích, které **odrážejí inspiraci v aktuálních zahraničních debatách** a zároveň neprezentují „(...) *stereotypní představy o minoritních skupinách nebo jejich členech v ponižujících souvislostech či ve špatném světle*“ (Preissová Krejčí, 2016, s. 26). Zejména pro pedagogy je důležité, aby v rámci edukačního procesu zaujímali permanentní kritický přístup ke zdrojům (dokumentům, publikacím, materiálům) a relativizovali případné zvětčující každodenní pojetí pojmu kultura nebo skupinová (etnická, kulturní) příslušnost či původ (Morvayová, Moree, 2009, s. 25). Pokud získají adekvátní náhled na multikulturní problematiku, můžeme očekávat, že budou schopni „(...) *vést své žáky k přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance každého člověka jako jedinečné lidské bytosti*“ (Preissová Krejčí, 2016, s. 139).

Inspirace v aktuálních zahraničních debatách a trendech je rovněž jeden z aspektů, které Dana Moree (2008) postrádá v pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě. Za další sporný bod pak označuje **upřednostňování kognitivních cílů na úkor cílů afektivních a psychomotorických**, ačkoliv vzdělávání, které vede žáky pouze k osvojení standardizované sumy vědomostí, je možné považovat za nedostatečné pro práci s diverzitou. Zejména pokud se jedná o ovlivňování negativních stereotypů či předsudků, je zapotřebí, abychom pracovali s emocemi a skupinovou dynamikou. Na formování našich postojů nepochybně mají významný vliv také vědomosti. Skutečnost je ovšem taková, že i vysoce inteligentní a vzdělaný člověk může být nebezpečným fanatikem, neboť záleží také na jeho osobnostních charakteristikách, na atmosféře jeho rodiny, společenském postavení a sociální situaci, v níž se nachází (Cichá, 2002, s. 88). Z toho důvodu je velmi důležité, aby pedagog znal své žáky v kontextu jejich prostředí, v kontextu vztahů i možných sociálních znevýhodnění (Gullová, 2012, s. 84), aby využíval aktivizační metody ve výuce a respektoval individuální potřeby žáků, které nepovedou k diskriminaci ostatních ani k izolacionismu (Cichá, 2012, s. 72), nýbrž ke kognitivnímu a sociálnímu užitku celého třídního kolektivu.

Výhrady k formulování výchovně-vzdělávacích cílů nevztahuje Dana Moree pouze k RVP, ale také k samotným pedagogům. Vytýká jim, že **opomíjejí význam výukových cílů** a namísto toho primárně věnují svou pozornost aktivizujícím a motivačním učebním metodám, které jim umožňují naplnit vzdělávací jednotku konkrétním obsahem (2008, s. 16). Zohledníme-li skutečnost, že diverzita činí edukační vedení problematickým, jelikož pluralizuje jeho východiska (Kaščák, 2003, s. 3), zkusme nalézt odpověď na otázku, zda je vůbec možné stanovit výchovně-vzdělávací cíle poplatné pro vzdělávací jednotku. Naše odpověď zní „ano“, ačkoliv se po novověkém obratu ve filozofii vytratila *causa finalis* z edukačního procesu (Pospíšil, 2006, s. 213). K dispozici nám jsou obecné výchovně-vzdělávací cíle formulované v Národním programu rozvoje vzdělávání, jež můžeme do edukačního procesu transformovat prostřednictvím taxonomie výukových cílů – užitečného nástroje, který rozšiřuje naše poznání v rámci nepřetržitého procesu falzifikace.

Z uvedených zjištění vyplývají nároky na **osobnost pedagoga**, jehož role se mění v souvislosti s reformou vzdělávacího systému českého školství. Pedagog stále více

přestává být vnímán jako zprostředkovatel vědomostí. Tuto funkci plnil zejména před rokem 1989, kdy bylo vzdělávání plně podřízeno politickým ideologiím socialistického režimu (Moree, 2008, s. 33). V současné době je pedagog chápán spíše jako průvodce žáků na cestě poznáním, který má klíčovou roli při implementaci multikulturní výchovy v podmínkách konkrétní školy (Moree, 2008; Morvayová, Moree, 2009; Preissová Krejčí, 2014). Jinými slovy to znamená, že v ruku pedagoga získává multikulturní výchova jasné kontury podle toho, zda je realizována na základě přístupu kulturně-standardního nebo transkulturního.

Za problematické je považováno, pokud pedagogové zastávají **negativní postoje vůči příslušníkům různých etnických nebo kulturních minoritních skupin**, jež vedou k distribuování společensky nežádoucích stereotypů a předsudků tendujícím ke xenofobii, diskriminaci či rasismu. Takový přístup je problematický, neboť jde proti smyslu multikulturní výchovy, jak je formulována v RVP, jelikož stereotypní uvažování žáků spíše utvrzuje, než aby jej nahradilo pochybováním o všeobecných pravdách prostřednictvím kritického myšlení (Preissová Krejčí, 2016, s. 136).

Přítomnost negativních postojů nejen u pedagogů, ale také u žáků dokládají výsledky rozsáhlého výzkumného šetření, které bylo realizováno od září roku 2014 do června roku 2015 v rámci projektu **SGS IGA_FF_2014_099 Multikulturalismus v pedagogické praxi: rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?** (Preissová Krejčí, 2016). Do výzkumu se zapojilo 915 žáků a 228 pedagogů základních a středních škol z Moravskoslezského, Zlínského a Olomouckého kraje. Zjišťovány byly jejich přístupy k tzv. ideám multikulturalismu, stejně tak jejich hodnoty a postoje ve vztahu k příslušníkům etnických a kulturních minoritních menšin¹⁴. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že u výzkumného vzorku převažují neutrální a pozitivní postoje k daným skupinám. Výjimku ovšem představuje deklarovaný vztah k Romům, muslimům a Arabům, který je spíše negativní či jednoznačně negativní. Zajímavé je, že antipatii k Romům vyjádřili také pedagogové, kteří mají dobrou osobní zkušenost s romskými žáky. „*Řada z nich charakterizuje své romské žáky jako bezproblémové, snaživé, v třídním kolektivu úspěšně*

¹⁴ Jmenovitě uvádíme výčet příslušníků etnických a kulturních minoritních skupin, které byly uvedeny v dotazníkovém šetření – lidé pocházející z Asie, Vietnamu, bývalého SSSR, z Balkánu, Afričané, Afroameričané, Arabové, muslimové, židé, Romové, Poláci, Němci.

integrované, ovšem tito úspěšní Romové jsou pedagogy vnímáni jako netypičtí, v podstatě to ani nejsou Romové“ (Preissová Krejčí, 2016, s. 137). Do popředí tak vystupuje potřeba podpořit pedagogy v jejich pregraduální a postgraduální přípravě na „(...) *pedagogickou práci, kde odlišnost může být vnímána jako výhoda nebo něco obohacujícího a nového, co pomáhá utvářet hodnotový systém jedince i společnosti*“ (Gullová, 2012, s. 86).

Pravděpodobně nás nepřekvapí, když se s tématem **pregraduální přípravy budoucích pedagogů** setkáme ve výzkumných šetřeních, které monitorují (ne)přítomnost cílené a komplexní přípravy vysokoškolských studentů k multikulturní výchově. Jeden z těchto výzkumů realizovala Martina Cichá, která chtěla zjistit, jak „*studenti sami vnímají potřebnost přípravy učitelů na výchovu proti rasismu i dosavadní podíl pedagogických fakult na této přípravě*“ (Cichá, 2002, s. 76). Uvedený výzkum probíhal v období od října roku 1999 do ledna roku 2000. Participovalo na něm celkem 960 studentů ze čtyř pedagogických fakult, z toho bylo 789 studentů výstupních ročníků a 171 studentů vstupních ročníků. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 94 % respondentů považuje za potřebnou komplexní a cílenou přípravu budoucích pedagogů na výchovu k toleranci a proti rasismu, přičemž 96 % respondentů považuje tuto přípravu za nedostatečnou.

O neuspokojivé výuce multikulturní výchovy na českých vysokých školách informuje také o devět let mladší **výzkumná zpráva, jež obsahuje analýzu kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy** (Hajská, Bořkovcová, 2009?). Tato výzkumná zpráva odráží realizaci výzkumného šetření, které vzniklo v průběhu zimního semestru akademického roku 2008/2009. Samotný výzkum tvořily dvě na sobě nezávislé části – kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní část výzkumného šetření byla realizována na základě polostrukturovaných rozhovorů s 15 vysokoškolskými pedagogy. Kvantitativní část výzkumu zahrnovala dotazník, jenž byl vyplněn 283 studenty pedagogicky zaměřených oborů z devíti různých univerzit. Uvedený dotazník byl konstruován za účelem měření postojů, z toho důvodu obsahoval „(...) *kombinaci sémantického testu, mezinárodní škály rasistických postojů a znalostního testu základních pojmů*“ (Hajská, Bořkovcová, 2009?, s. 6). Na základě analýzy dotazníku bylo zjištěno, že samotnou multikulturní výchovu vnímají respondenti velmi pozitivně, jako potřebnou, dobrou, obohacující a přijatelnou, avšak

jako velmi komplikovanou (Hajská, Bořkovcová, 2009?, s. 105). Zároveň byla zjištěna obava respondentů z heterogenosti prostředí, ačkoliv je procentuální zastoupení cizinců a národnostních menšin na české populaci minimální (Preissová, Krejčí 2014, s. 10). Z odpovědí respondentů je tak možné odvodit určitou míru uzavřenosti vůči cizímu, jinému a neznámému, neboť 44 % z nich souhlasilo s následujícím výrokem: „Kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházely by do ČR, měli bychom méně problémů“ (Hajská, Bořkovcová, 2009?, s. 105). Za jednu z příčin jejich uzavřenosti můžeme označit stereotypní vidění světa, jež navazuje na etnocentrické představy o vyšších a nižších kulturách (Hajská, Bořkovcová, 2009?, s. 105). Naše přesvědčení je doložitelné téměř 70 % souhlasem respondentů, kteří v dotazníku akceptovali výrok, jenž tvrdí, že kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin.

Troufáme si říct, že předkládané výsledky výzkumných šetření zní jako evergreen. Jakkoliv jsou staršího data, zdají se být stále aktuální i v současné době. Pro kulturní antropology představují výzvu, protože jsou tady od toho, „(...) aby dosvědčovali, že způsob, jakým žijeme, a hodnoty, jimž věříme, nejsou jediné možné, že existují i jiné způsoby života a jiné hodnotové systémy, které lidským společenstvím umožňovaly a dosud umožňují dosáhnout štěstí“ (Lévi-Strauss, 2012, s. 30–31). Z toho důvodu apelujeme na **propojení pedagogiky s antropologií**, které Martina Cichá považuje za naprosto nezbytné pro kvalitní edukaci (2006, s. 222).

Jsme přesvědčeni o tom, že multikulturní výchova je obzvlášť vhodná platforma pro aplikaci antropologických poznatků, neboť jejich optikou můžeme vidět člověka jako bio-psycho-socio-spirituální bytost, která je více než jen souhrnem částí nebo skupinovou entitou (Jankovský, 2003, s. 15; Cichá, 2007, s. 132). Tento přístup nás varuje před ignorací důležitých lidských stránek osobnosti a současně vytváří prostor pro vzájemné porozumění. Do přípravy budoucích pedagogů se tento přístup může promítnout např. v podobě **pedagogické antropologie** (anthropology of education), která podporuje „(...) syntézu poznatků biologické a sociální a kulturní antropologie, antropologie filozofické, filozofie výchovy, sociologie výchovy, obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální a pedagogické psychologie, obecné a školní didaktiky a dalších disciplín, které s problematikou multikulturní či spíše interkulturní výchovy více či méně souvisejí“ (Preissová Krejčí, 2012, s. 12).

Pokud vysokoškolští studenti absolvují kurz v duchu pedagogické antropologie, lze předpokládat, že se stanou nejen odborně vysoce fundovanými, ale také humánními ve vztahu k ostatním lidem (Preissová Krejčí, Cichá, 2014, s. 337).

2 Stereotypy a předsudky v multikulturních konsekvencích

Předkládaná kapitola zahrnuje deskripci teoretických konceptů – postoj, stereotypy, předsudky v multikulturních konsekvencích. Uvedené pojmy jsou vymezeny jako *ideální typy* neboli myšlenkové obrazy, které neprezentují vlastní skutečnost, a z toho důvodu nemůžou sloužit jako schémata, do nichž má být skutečnost zařazena jako exemplář, nýbrž mají význam „čistě ideálního mezního pojmu, jímž je realita poměřována a s nímž je srovnávána kvůli objasnění jistých významných složek svého empirického obsahu“ (Weber, 1998, s. 46).

Význam ideálních typů je patrný zejména v empirické části práce, kde teoretické koncepty přispívají k objasnění postojů vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově, již byli zahrnuti do výzkumného souboru a participovali na dotazníkovém šetření. Deskripce teoretických konceptů nám rovněž umožnila, abychom dokázali identifikovat nesnáze, které souvisí s výzkumem postojů.

2.1 Vymezení pojmu „postoj“

Postoj můžeme charakterizovat jako sklon jednotlivce reagovat určitým relativně stabilním způsobem na předměty, osoby, situace a na sebe sama (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442; Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 171). O postojích lze rovněž říct, že „jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442). Projevují se po různě dlouhou dobu s určitou mírou intenzity a vyjadřují náš hodnotící vztah, zastoupený sympatií nebo antipatií – pozitivním nebo negativním hodnocením a reakcí vztahující se k objektům, osobám, skupinám a situacím nebo k dalším aspektům světa (Atkinson, 2003, s. 616).

Nicky Hayesová uvádí, že k deskripci postojů dochází většinou na základě tří dimenzí, z nichž každá přispívá k celku – kognitivní, afektivní, konativní (2007, s. 95). V praxi se tak můžeme setkat s výzkumem zaměřeným na negativní postoje k příslušníkům kulturních menšin, který rozlišuje mezi:

- **negativními stereotypy** – negativním přesvědčením o skupině a negativním vnímáním této skupiny, tj. kognitivní dimenze;
- **předsudky** – vyjádřené negativními emocemi vůči menšinám, tj. afektivní dimenze, a
- **diskriminací** – negativní činy proti menšině, tj. konativní dimenze (Atkinson, 2003, s. 616).

Pokud nejsme dostatečně obeznámeni s teorií postojů, můžeme mít tendenci zaměňovat postoje za chování, ačkoliv samotné chování nemusí být vždy v souladu s naším prožíváním. Tento rozporuplný vztah nazývají psychologové jako tzv. **postojově diskrepantní chování**. Jedná se o rozpor mezi chováním a prožíváním, které může být motivováno snahou jedince být viděn v lepším světle.

Pro ilustraci uvedeme příklad z pedagogického prostředí: *„Zejména tam, kde hrozí určitá sankce nebo minimálně odsouzení ze strany učitele či ostatních členů skupiny, je nabíledni snaha jedince osobitě prožitky více či méně navenek maskovat“* (Cichá, Preissová Krejčí, 2012, s. 115). Pro pedagoga tak může být obtížné identifikovat a případně ovlivnit např. diskriminační jednání jeho žáků. Ke změně situace by mohlo podstatně přispět, kdyby pedagog vytvořil ve třídě atmosféru porozumění, kde je možné vyslovit nesouhlas s diskriminačním jednáním. Samotný nesouhlas však nestačí ke změně postoje: *„Je třeba argumentovat, vysvětlovat, přitom se snažit nekázat, nedokazovat si svou vlastní pravdu, ale naopak diskutovat, vést, slovy Blžkovského, kultivující dialog, s vědomím toho, že vykořenění rasismu je dlouhodobý proces, který vyžaduje trpělivost, neustálou snahu o změnu k lepšímu“* (Cichá, 2012, s. 157).

Existují teorie, které vysvětlují interakci mezi chováním a postoji, jež má za následek změnu prožívání: *„Obecně řečeno, postoje nejlépe predikují chování, když: a) jsou silné a konzistentní; b) mají úzký vztah k predikovanému chování; c) jsou založené na přímé osobní zkušenosti; d) si je jedinec svých postojů vědom“* (Atkinson, 2003, s. 620). Na druhou stranu chování může podmiňovat formování našich postojů. Uvedené tvrzení dokládá **teorie kognitivní disonance** podle Leona Festingera, jež předpokládá existenci pudu ke kognitivní konzistenci. Podle této teorie můžeme očekávat u jedince změnu postoje, pokud dosáhne kognitivní

nerovnováhy, tzv. tenze v prožívání, která způsobuje přítomnost dvou vzájemně nekonzistentních kognic (Atkinson, 2003, s. 621). Konkrétně k proměně diskriminačního jednání může nemalou měrou přispět osobní zkušenost s nerespektujícím jednáním, vyjádřenou neúctou k vlastní osobě či pohrdáním.

Jakkoliv jsou postoje relativně stabilní, můžeme je zároveň ovlivňovat – jednak na základě spontánního učení a také prostřednictvím působení intencionálního. V obou případech platí, že postoje mají multifaktoriální povahu, při jejich formování tak intervenuje řada proměnných. Pavel Hartl s Helenou Hartlovou (2000) hovoří o vnějších a vnitřních činitelích, které se podílejí na utváření našich postojů. Za **vnější činitele** můžeme označit různé determinanty, např. vliv lokality, kde jedinec žije, působení rodiny, vrstevníků, vzdělávacích institucí, popřípadě vliv masových médií. Pod denotací pojmu **vnitřní činitelé** pak chápeme např. potřeby jedince, jeho zájmy, popřípadě specifické charakteristiky dané osobnosti, jako je „(...) *sklon k ignorování objektivních faktů až k iracionalitě, sklon k mystice, vizualizování, sklon ke značné afektivitě, osobní frustrace či nespokojenost jedince a s tím související hledání obětího beránka*“ (Cichá, 2012, s. 154).

V realitě každodenního života pak můžeme potkat jedince, kteří zastávají tytéž postoje z různých příčin anebo mohou zastávat určitý postoj z více než jednoho důvodu. **Záleží na funkci, kterou daný postoj plní** – podle toho můžeme usuzovat o jeho konzistentnosti nebo možné změně. Pokud jedinec touží po dosažení prospěchu anebo má touhu vyhnout se sankci, hovoříme o instrumentální funkci postoje. Pakliže jde jedinci o porozumění světu, může uspořádávat a zpracovávat informace do zjednodušujících schémat, projevuje se znalostní funkce postojů. Významnou roli v životě člověka plní také hodnotová funkce postojů, která vyjadřuje naše hodnoty či sebepojetí. Některé naše postoje nás mohou chránit před úzkostí nebo ohrožením naší sebeúcty, např. pokud nás trápí osobní nebo společenské problémy, můžeme projevovat hostilní postoje vůči druhým lidem – v tomto kontextu se jedná o ego-obrannou funkci postoje. Nakonec uvedeme sociálně-adjustační funkci postoje, u níž nezáleží na vlastním obsahu přesvědčení a postojů, jde spíše o touhu cítit sounáležitost s danou sociální skupinou (Atkinson, 2003, s. 617–619).

O postojích je také možné říct, že samy o sobě nejsou *a priori* špatně, neboť nám pomáhají šetřit „(...) energii, kterou bychom pokaždé znovu investovali do přemýšlení o tom, jak se k objektu máme zachovat“ (Kolařík, 2011, s. 60). Problém nastává až v okamžiku, kdy podlehneme vlivu stereotypů či předsudků a začneme být rezistentní vůči přijímání relevantních informací, které odporují našemu dosavadnímu přesvědčení. Někdy takové informace jednoduše ignorujeme nebo je překroutíme tak, aby byly slučitelné s naším přesvědčením (Hayesová, 2007, s. 104).

2.1.1 Stereotypy

Stereotypy lze vymezit, jako „*souhrn úsudků o osobnostních rysech nebo tělesných charakteristikách celé skupiny lidí*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 564). V našem vnímání jsou přítomny v podobě myšlenkových schémat, která nám umožňují rychlé zpracování a uložení informací, byť je to za cenu jejich simplifikace. Pod vlivem stereotypů nám připadá, že příslušníci dané sociální skupiny jsou všichni stejní a nevyznačují se jinými než skupinovými charakteristikami (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 230). „*To vede k jejich nerozlišování ve vztahu k individuálním zvláštnostem a specifickým charakteristikám jedince, tedy k zevšeobecnování*“ (Cichá, 2012, s. 152).

Jan Kosek uvádí, že „*každý z nás je nositelem celé řady stereotypů, které se jen výjimečně zakládají na osobní zkušenosti*“ (2004, s. 208). Některé z nich získáváme už od dětství v podobě jakýchsi hotových postojoových schémat, jež přejímáme od svých rodičů (Kosek, 2004, s. 194). Můžeme tedy říct, že ke vzniku stereotypů přispívá generacemi přenášená tradice, která je kulturně a historicky určena. Současně také platí tvrzení, že stereotypy jsou proměnlivé v čase (Hill, 2004, s. 69).

Pro ilustraci uvedeme **teorii minimálních skupin**, která předpokládá vznik heterostereotypů, autostereotypů¹⁵ nebo předsudků na základě pouhého rozdělení lidí do skupin. „*Tajfel a Turner (1979) tento jev vysvětlují pomocí své **teorie sociální identity**, podle níž: a) lidé sami sebe přiřazují do skupin a z těchto skupin získávají svou identitu, b) lidé potřebují mít ze sebe dobrý pocit, a proto usilují o pozitivní*

¹⁵ Denotace pojmu „heterostereotypy“ vyjadřuje předem dané soudy, které zastáváme vůči příslušníkům jiných skupin. Oproti tomu autostereotypy jsou představy o nás samotných jako o členech vlastní skupiny.

sebeocení, c) lidé chtějí mít pocit, že jsou v té nejlepší skupině, a proto jednají tak, aby nejlepší byla, i kdyby to bylo za cenu snižování hodnoty ostatních skupin“ (Hill, 2004, s. 69).

Teorie sociální identity obsahuje dvě podstatné informace, které v nás mohou vyvolávat ambivalentní postoj ve vztahu ke stereotypům. Z uvedené teorie vyplývá, že k formování naší identity dochází prostřednictvím dialogického vztahu s druhými lidmi. Hledáme-li odpověď na otázku, kdo jsme, potýkáme se současně vždy s odpovědí na otázku, kým nejsme, přičemž v průběhu našeho tázání vzniká hranice, jež nás vymezuje vůči druhým (Moree, 2008, s. 29). Jinými slovy to znamená, že *„identita nás a těch druhých jsou spojené nádoby, ovšem s tím, že s posilováním identity může sílit i etnocentrický pohled na druhé“* (Tesař, 2007, s. 162). Zároveň může také dojít k proměně stereotypu v předsudek, neboť oba postoje mají shodnou psychologickou podstatu a hranice mezi nimi je propustná. Důkazem toho je např. přítomnost antisemitismu kulminujícího v období druhé světové války, který se ve společnosti projevoval mj. osočováním Židů a následným přijetím diskriminačních norimberských zákonů.

2.1.2 Předsudky

Gordon Willard Allport charakterizuje předsudek jako *„příznivý či nepříznivý postoj vůči osobě anebo věci, který člověk zaujímá předem, bez opravdové zkušenosti nebo bez ohledu na ni“* (2004, s. 38). Mezi signifikantní znaky předsudků patří názorová strnulost, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí emočně nabitý postoj, jenž nezávisí na okamžité situaci (Hartl, Hartlová, 2000, s. 464). *„Člověk s předsudkem bude téměř jistě tvrdit, že má pro své názory dostatek důvodů“* (Allport, 2004, s. 39).

Existují proto kupř. lidé, kteří mluví o trpkých zkušenostech s uprchlíky, a to i tehdy, když se osobně s žádným nesetkali. Jejich odmítavý až nepřátelský postoj k uprchlíkům může být založený pouze na zprostředkované naraci získané v rodině, od přátel nebo z masových médií. Ke vzniku předsudků tedy přispívají komunikační zdroje, z nichž informace přijímáme. Za významnou intervenující proměnou lze považovat rovněž povahu samotného sdělení, popřípadě osobní charakteristiky příjemce zprávy (Hayesová, 2007, s. 105–106). Předsudky mohou snáze přijímat např. „kognitivní skrblicí“ – lidé, kteří nevykládají větší úsilí, než je nutné, pro

ověření názorů druhých lidí, a tak snadno dospějí k rychlému závěru bez náležitého opodstatnění (Hill, 2004, s. 66).

V případě kognitivních skrbíků je vhodné přemýšlet o tom, zda skutečně mají předsudky k uprchlíkům, neboť někdy naše názory odráží jen mylnou představu o druhých lidech, jež pramení z nedostatečných nebo chybných informací. *„Při rozlišování mezi obyčejnými omyly ukvapeného soudu a předsudkem nám může pomoci toto kritérium: pokud je člověk schopen opravit ve světle nových skutečností svůj chybný úsudek, nemá předsudky“* (Allport, 2004, s. 41). Respektive pravděpodobně nemá předsudky k uprchlíkům, pokud jde o náš případ. Neznamená to, že je vůči nim zcela imunní, neboť **předsudky jsou z části vrozené, vlastní každému člověku a současně také získané vlivy prostředí** (Cichá, 2012, s. 155). Nachází se v našem vědomí i nevědomí.¹⁶ Představují podstatnou část naší identity v podobě kulturních vzorců. *„(...) Přenášejí se napříč generacemi a jsou obtížně změnitelné“* (Průcha, 2010, s. 67). Z toho důvodu nelze nahlížet na předsudky pouze v osvíceneckém duchu jako na odsouzeníhodný fenomén, který s postupující vzdělaností zanikne, nalézt je můžeme také u člověka sečtělého a informovaného (Kosek, 2011, s. 25).

„Předsudky vznikaly a stále vznikají proto, že lidé jsou prostě rozdílní – pocházejí z různých civilizací, kultur a národů, vyznávají různé hodnoty, mají různou barvu kůže a mluví různými jazyky“ (Kosek, 2011, s. 23). Shodně s postoji jsou kombinací tří odlišitelných módů zkušeností a reakcí na objekt (Kolařík, 2011, s. 60). Kognitivní složka předsudku ovlivňuje naše myšlení, prostřednictvím předem daných soudů zařazujeme lidi nebo předměty do skupin. Afektivní složka předsudku má vliv na naše vnímání, vyjadřována je pocitem sympatie nebo antipatie ve vztahu k někomu nebo něčemu. Konativní složka předsudku charakterizuje naše jednání k objektům, např. *„(...) členům skupin, vymezených rasou, pohlavím či národnostním původem...“* (Cichá, 2012, s. 156). V psychologii je tato složka nazývaná diskriminace (Hill, 2004, s. 68). O diskriminaci mluvíme zpravidla tehdy, pokud

¹⁶ Pro některé komponenty předsudků používáme označení explicitní, protože jsou uvědomované a vůlí kontrolovatelné. Oproti tomu koncept implicitního předsudku zahrnuje deskripci postojů, které jsou nevědomé nebo neuvědomované (Malina, 2009, on-line).

předpokládáme, že „(...) *jedné skupině lidí jsou upíraná práva a příležitosti, jimiž disponují druzí*“ (Cichá, 2012, s. 156).

V České republice je patrná přítomnost institucionalizované diskriminace, a to i přesto, že zde existují politická a sociální opatření, která mají přispět k fungování demokratické společnosti. Za problematický je považován vliv masových médií, když „(...) *udržují a živí stereotypy nerovnosti*“ (Hill, 2004, s. 72). Opomenuty přitom nezůstávají ani vzdělávací instituce, jež pochybným způsobem podporují bezkonfliktní interkulturní soužití. Přitom není pochyb o tom, že formování pozitivních postojů, zejména ovlivňování stávajících postojů, je velmi obtížné (Cichá, 2012, s. 152). Podstatné ovšem zůstává, že předsudky nejsou neměnné. „*Předsudek – už proto, že leckdy obsahuje zrnko pravdy – také může vyvolat názorový a postojový posun, který bude vyloženě žádoucí*“ (Kosek, 2011, s. 32).

Je velmi důležité, aby pedagogové učili své žáky myšlenkám tolerance a nabízeli jim vhled do případů i důsledků předsudků (Hill, 2004, s. 72). Neméně podstatné je také to, aby u nich dokázali „(...) *ponechat otevřený prostor smyslu pro údiv, jaký někdy dokážou vyvolat básníci – pro údiv nad tím, že pod sluncem je vždy něco nového, něco, co není věrnou reprezentací toho, co tu bylo už před tím, něco, co (aspoň v tuto chvíli) není možné vysvětlit a co se dá těžko popsat*“ (Rorty, 2000, s. 311).

2.2 Zkoumání postojů

Empirické studie věnované výzkumu postojů (stereotypů, předsudků) doprovází řada nesnází, které je zapotřebí překonat, abychom získali validní informace o tom, jak dochází ke vzniku a proměně zkoumaného fenoménu.

Na základě odborné literatury (např. Hayesová, 2007; Malina, 2009, on-line; Vávra, 2006) můžeme zjistit, že při empirickém měření postojů dochází mezi výzkumníky k preferování nomotetického přístupu před přístupem ideografickým. Nasnadě tak je otázka, zda umíme zkonstruovat takový dotazník, který skutečně měří postoje. Martin Vávra předkládá argument, že to možné není, neboť „*nikdy neznáme skutečné postoje, ale pouze odpovědi v dotaznících nebo výsledky experimentů*“ (2006, s. 10). Doporučuje nám, abychom na tento „fakt“ mysleli zejména v okamžiku, kdy budeme výzkumná data interpretovat.

Optimální je, pokud podrobíme kritické reflexi každou odpověď uvedenou v dotazníku, neboť:

- Postoje deklarované v dotazníku nemusí být v souladu se skutečnými postoji respondenta. „*Odpovědi v dotaznících totiž často bývají zkreslené, protože lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se domnívají, že s nimi někdo nebude souhlasit*“ (Hayesová, 2007, s. 112). Z toho důvodu je vhodné zařadit do dotazníku projekční typy otázek, které nepřímou zjišťují názory a postoje samotných respondentů, např. k příslušníkům etnických a kulturních menšin.
- Respondenti mohou odpovídat zcela náhodně na položky v dotazníku, popřípadě často volit možnost „nevím“. Tento přístup je charakteristický zejména pro lidi, kteří o daném tématu či otázce nikdy nepřemýšleli (Vávra, 2006, s. 11).
- Verbálně vyjádřené postoje nejsou jednoznačně interpretovatelné, neboť samotné uspořádání položek v dotazníku může ovlivnit jednání respondenta a současně také jeho postoje.
- Nesnáze s měřením postojů jsou spojené rovněž s jejich kvantifikací. „*Řada výzkumů postojů předpokládá, že je možné přesně změřit sílu nebo stupeň postoje – ale ve skutečnosti je to velmi obtížné*“ (Hayesová, 2007, s. 112). K určení přibližné síly postoje lze využít **Likertovu škálu** – pětibodovou stupnici, která zjišťuje míru respondentova (ne)souhlasu s konkrétním výrokiem. Jinou alternativu představuje **sémantický diferenciál**, jenž na rozdíl od Likertovy škály neměří pouze „(...) jednu dimenzi respondentovy reakce na postoj – zda s ním souhlasí nebo ne“ (Hayesová, 2007, s. 112–113). Prostřednictvím sémantického diferenciálu zjišťujeme reakce respondenta na cílové slovo, využíváme přitom posuzovací škálu a několik různých dimenzí, např. dobrý–špatný, silný–slabý atd. Vyhodnocení jednotlivých dimenzí následně přispívá k odhalení asociací a konotací, které cílové slovo vyvolává u respondenta (Hayesová, 2007, s. 113).

II EMPIRICKÁ ČÁST

3 Výzkum na téma Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově

3.1 Formulace výzkumného problému a jeho zdůvodnění

V teoretické části diplomové práce byla multikulturní výchova charakterizována jako praktický přístup, který má podpořit bezkonfliktní interkulturní soužití ve společnosti. Za problematické bylo považováno, pokud multikulturní výchovu realizují pedagogové, již se neztotožňují s idejemi multikulturalismu a současně zastávají negativní postoje vůči příslušníkům etnických nebo kulturních minoritních skupin.

Se záměrem podpořit komplexní a cílenou pregraduální přípravu budoucích pedagogů na výchovu k toleranci a proti xenofobii jsme zrealizovali výzkumné šetření, jehož hlavním cílem je analyzovat postoje k multikulturní výchově u respondentů z řad vysokoškolských studentů, kteří studují pedagogicky zaměřené obory v rámci některé z veřejných vysokých škol na Moravě.

3.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Za účelem dosažení výzkumného cíle jsme formulovali následující výzkumné otázky (VO) a hypotézy (H):

VO1 Existují u vysokoškolských studentů rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska pohlaví?

Statistická hypotéza č. 1: H_0 : Mezi postoji mužů a žen z řad respondentů k multikulturní výchově není statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi postoji mužů a žen z řad respondentů k multikulturní výchově je statisticky významný rozdíl.

VO2 Existují rozdíly v postojích k multikulturní výchově u vysokoškolských studentů pedagogických oborů z hlediska typu jejich studia?

Statistická hypotéza č. 2: H0: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících bakalářský a magisterský typ studia není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících bakalářský a magisterský typ studia je statisticky významný rozdíl.

VO3 Existují u vysokoškolských studentů pedagogických oborů rozdíly v postojích k multikulturní výchově s ohledem na formu jejich studia?

Statistická hypotéza č. 3: H0: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících v prezenční a kombinované formě studia není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících v prezenční a kombinované formě studia je statisticky významný rozdíl.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Na výzkumném šetření participovali respondenti z řad vysokoškolských studentů, jež studují v prezenční nebo kombinované formě pedagogicky zaměřené obory v rámci bakalářského či magisterského studia na některé z veřejných vysokých škol na Moravě.

Kontakt na první respondenty jsme získali v rámci pilotáže. V tomto případě byli osloveni studenti konkrétní vysoké školy, jež studují tzv. pedagogické obory – učitelské nebo neučitelské studijní programy¹⁷ (Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o

¹⁷ Do kategorie učitelské studijní programy je zařazeno učitelství pro mateřské/základní/střední školy. Neučitelské studijní programy nalezneme v příslušném dokumentu pod názvem neučitelská pedagogika. Mezi „typické studijní programy“ neučitelské pedagogiky patří – pedagogika,

oblastech vzdělávání ve vysokém školství). Potencionální respondenty jsme kontaktovali osobně nebo prostřednictvím univerzitních e-mailů a sociálních sítí. Při výběru výzkumného vzorku pro nás bylo důležité, aby respondenti měli absolvovaný kurz zaměřený na multikulturní výchovu (např. kurz multikulturní výchovy, interkulturního vzdělávání, didaktiky multikulturní výchovy, multikulturalismu, sociální pedagogiky atd.). Jinými slovy to znamená, že jsme chtěli, aby respondenti znali problematiku multikulturní výchovy a dokázali k ní zaujmout vlastní postoj.

Rovněž ve fázi předvýzkumu a vlastního výzkumu byli osloveni respondenti z řad vysokoškolských studentů pedagogických oborů, kteří absolvovali kurz zaměřený na multikulturní výchovu. Změna nastala pouze ve způsobu jejich kontaktování, neboť výzkumník chtěl zajistit, aby výzkumný vzorek měl stejné vlastnosti jako jedinci v základním souboru. Zabýval se tedy otázkou reprezentativnosti. Z toho důvodu byli respondenti osloveni na základě náhodného výběru, to znamená, že výzkumník postupoval tak, aby všechny prvky základního souboru měly stejnou pravděpodobnost, že budou zařazeny do výzkumu (Chráska, 2007, s. 20). Za tímto účelem výzkumník oslovil respondenty s žádostí o zapojení do výzkumu prostřednictvím univerzitních e-mailů a sociálních sítí. Uvědomoval si přitom, že na výzkumu budou participovat zejména „(...) lidé s větší odpovědností a kladným postojem ke zkoumané problematice“ (Chráska 2007, s. 175). Současně zvažil nízkou návratnost elektronických dotazníků. Na základě uvedených zjištění výzkumník rozhodl, že respondentům rozdá dotazníky také osobně. Tento postup mu umožnil zrealizovat vyučující konkrétních kurzů, kteří výzkumníkovi povolili vstup do jejich výuky na základě předchozí domluvy.

3.4 Popis výzkumu

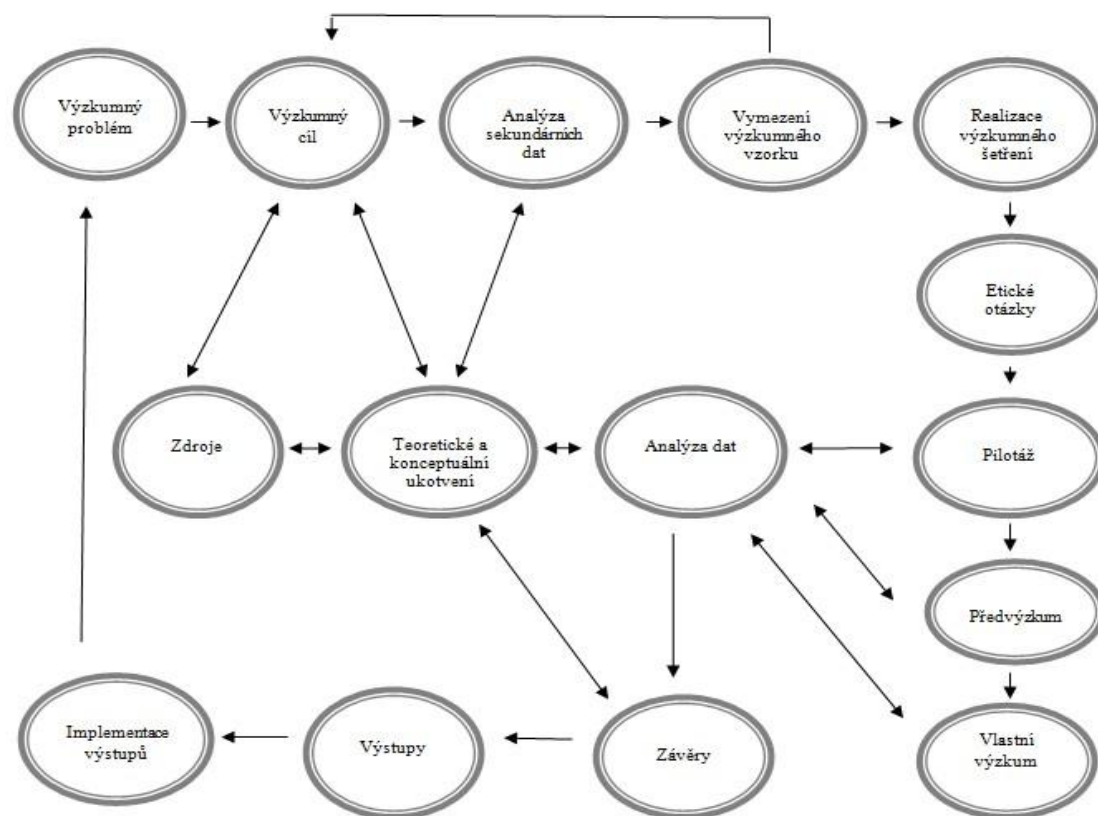
Inspirováni rámcem aplikovaného výzkumu podle Laco Touška (2012, s. 42) jsme vytvořili schéma výzkumného procesu (graf č. 3), které pro nás bylo oporou při realizaci výzkumného šetření. Výzkumné cíle, otázky a hypotézy byly formulovány s ohledem na výzkumný problém. Výchozí teoretickou citlivost nám umožnila získat

vychovatelství, speciální pedagogika, andragogika, pedagogika volného času, sociální pedagogika, logopedie (Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství).

odborná literatura v kombinaci s výsledky z pilotáže. Průzkum výzkumného terénu jsme uskutečnili prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s šesti vysokoškolskými studenty. Na základě výsledků z pilotáže byla upřesněna formulace výzkumného problému, výzkumník stanovil kritéria pro výběr výzkumného vzorku a konstruoval dotazník. Fáze nazvaná předvýzkum byla určena k testování výzkumného nástroje – dotazníku, který jsme použili ve vlastním výzkumu. Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově byly zkoumány prostřednictvím nomotetického přístupu. Data získaná z dotazníků jsme zpracovali kvantitativní analýzou v programech Microsoft Excel a STATISTICA. Poté jsme interpretovali výsledky výzkumného šetření za plného vědomí, že postoje prezentované navenek nemusí být v souladu s postoji zevnitřními (viz kapitola věnovaná problematice postojů).

Podrobný popis výzkumu začínáme v podkapitole nazvané etické otázky, neboť náš dialog o etických dilematech započal před realizací výzkumného šetření, provázel nás ve fázi pilotáže, předvýzkumu i vlastního výzkumu a byl ukončen společně s uveřejněním výsledků výzkumného šetření.

Graf č. 3: Schéma výzkumného procesu



3.4.1 Etické otázky

Realizaci výzkumného šetření doprovázel nepřetržitý etický dialog, který výzkumník vedl se sebou samým a který vyústil do níže uvedených tezí:

- ve fázi pilotáže získal tazatel informovaný (poučený) souhlas od respondentů participujících na výzkumu formou monitorovaného rozhovoru;
- pro výzkumníka bylo důležité, aby v žádné fázi výzkumného šetření nebylo možno identifikovat nebo poškodit účastníky výzkumu – z toho důvodu byla získaná data zpracována v anonymizované podobě;
- položky uvedené ve výzkumném nástroji (scénáři polostrukturovaného rozhovoru, dotazníku) byly formulovány s ohledem na zachování emočního bezpečí respondenta;
- se záměrem zvýšit vědeckou hodnotu výzkumu, byl dotazník distribuován pod názvem *Názory vysokoškolských studentů na multikulturní výchovu*, který není zcela totožný s výzkumným záměrem diplomové práce¹⁸;
- metodologické pochybování podpořilo výzkumníka v tom, aby učinil sám ze sebe objekt výzkumu a následně dokázal zaujmout kritický postoj k vlastním poznatkům, jež jsou determinované osobní biografickou situací;
- výzkumná data interpretovaná výzkumníkem není možné zaměňovat za vlastní výroky respondentů, neboť „(...) *to, co nazýváme našimi daty, jsou ve skutečnosti naše vlastní interpretace interpretací jiných lidí týkajících se toho, co si myslí, že oni sami a jejich spoluobčané činí (...)*“ (Geertz, 2000, s. 19).

¹⁸ Výzkumník chtěl podpořit respondenty, aby záměrně nezkreslovali své odpovědi kupř. z důvodu, že mají potřebu ukázat se v lepším světle nebo prostě jen chtějí potěšit tazatele. Z toho důvodu výzkumník neuvedl v dotazníku název *Postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově*. Vynechána byla rovněž specifikace cílové skupiny, neboť chtěl výzkumník eliminovat riziko, že dotazník budou vyplňovat pouze respondenti studující na pedagogických fakultách.

3.4.2 Pilotáž

Před zahájením vlastního výzkumu jsme uskutečnili pilotáž, která byla zrealizována v průběhu zimního semestru akademického roku 2015/2016. Jejím cílem bylo zmapovat přístupy vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově.

K průzkumu výzkumného terénu jsme využili ideografický přístup, jenž vyvedl naše „*myšlení z hranic odborné literatury a osobní zkušenosti*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 54). Inspirováni teoretickou částí práce jsme vytvořili výzkumný nástroj pro sběr dat – **scénář polostrukturovaného rozhovoru** (příloha č. 2), který obsahuje seznam konkrétních otázek uskupených do tří tematických oblastí: vymezení multikulturní výchovy, osobní zkušenost s multikulturní výchovou, možnosti a limity multikulturní výchovy. Následně jsme analyzovali kurzy zaměřené na multikulturní výchovu poskytované vybranou vysokou školou a kontaktovali jsme potencionální respondenty prostřednictvím elektronické pošty. Celkem bylo zrealizováno šest polostrukturovaných rozhovorů s respondenty z řad vysokoškolských studentů, již studují v prezenční nebo kombinované formě pedagogicky zaměřené obory v rámci bakalářského či magisterského studia.

Polostrukturovaný rozhovor začínal standardně stručným představením výzkumu. Tazatel informoval respondenta o tématu a podstatě výzkumného šetření. Poté následovala diskuze, jejímž záměrem bylo získat **informovaný souhlas respondenta** (příloha č. 5). Svým podpisem ztvdil respondent, že zcela dobrovolně participuje na výzkumu formou monitorovaného rozhovoru, který bude následně archivován v anonymizované podobě. Rozhovor dále probíhal podle rámcového scénáře, jenž byl koncipován jako užitečná pomůcka pro tazatele, nikoliv jako determinanta rozhovoru. Scénář polostrukturovaného rozhovoru podpořil tazatele v tom, aby respondentovi pokládal relevantní otázky s ohledem na výzkumný problém i kontext rozhovoru. Otázky zjišťující demografické údaje byly zahrnuty do **karty účastníka výzkumu** (příloha č. 4), kterou respondent vyplnil, když tazatel vypnul nahrávací zařízení. Každý takto realizovaný rozhovor byl transformován do doslovné transkripce (přílohy č. 6–11), jež byla analyzována řádek po řádku v rámci

otevřeného kódování¹⁹. Na základě tvořivého procesu konceptualizace údajů, byly přiřazovány k výroky respondentů pojmy – tzv. základní analytické jednotky, které byly srovnávány, seskupovány a řazeny do kategorií a subkategorií.

Průběh analýzy rozhovorů je zaznamenán **ve výzkumném deníku** (příloha č. 1), kde jsme zapisovali rovněž svoje průběžné poznámky, neboť jsme chtěli získat výchozí teoretickou citlivost – „*schopnost vhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 27). Interpretaci výsledků výzkumného šetření naleznete na následujících řádcích společně s výroky samotných respondentů.

Vymezení multikulturní výchovy

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že vymezují multikulturní výchovu v kontextu české společnosti zejména jako praktický přístup podporující způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než tu vlastní se záměrem eliminovat nebo oslabovat předsudky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 129).

„No tak určitě jsou pozitiva v tom, že lidé začnou vnímat třeba ty cizince ne jako, že něco negativního. Mně přijde, že jako u nás v České republice, když přichází někdo nový, to je vidět třeba i když se přistěhuje třeba jenom nějaký dítě z Čech na Moravu. Tak prostě ti lidi ho strašně těžko přijímají do toho nového kolektivu ve třídě a stejně tak je to v české mentalitě tady zakořeněné, že jakmile k nám přichází někdo nový, kdo se něčím liší, ať už vizuálně, nebo prostě názory na něco a tak, tak je těžko přijímán.“ [žena, 23 let]

Respondenti hovořili o multikulturní výchově, která přesahuje rámec edukačního procesu, neboť je určena pro celou společnost a prostřednictvím relevantních informací o různých kulturách přispívá k bezkonfliktnímu interkulturnímu soužití.

„Multikulturní výchova může podpořit to, že lidé budou předcházet nedorozuměním, která vznikají kvůli neznalosti ostatních kultur.“ [žena, 28 let]

¹⁹ Otevřené kódování je analytická technika, která „se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43).

Z odpovědí respondentů bylo rovněž patrné, že multikulturní výchovu charakterizují s ohledem na své vlastní pojetí pojmu kultura. Koncept kultury byl respondenty vymezen v souladu s pluralistickým multikulturalismem jako „*rozsáhlý soubor (komplex) jevů, který zahrnuje oblast vědění, víry, jazyka, morálky, výroby, směny, práva, umění, zvyků, výchovy a jednání, zkrátka vše, co lidem umožňuje společně se orientovat ve světě a společně svůj svět utvářet a konceptualizovat*“ (Buryánek, 2002, s. 44). Na základě esenciálního vymezení konceptu kultury respondenti popsali obsah multikulturní výchovy, do něhož prioritně zařadili informace o příslušnících etnických nebo kulturních minoritních skupin – jmenovitě uvedli Rusy, Vietnamce, Romy a muslimy. Následně zahrnuli do obsahu multikulturní výchovy téma migrace, integrace, stereotypy, předsudky a zcela ojediněle zmínili respektování různých názorů nebo inkluzivní vzdělávání. Vnímáme pozitivně, že respondenti zdůrazňovali úctu k různým kulturám a nenavazovali na etnocentrické vidění světa o vyšších a nižších kulturách. Podle Dany Moree (2008) však můžeme tento přístup i přesto charakterizovat jako kulturně–standardní, neboť respondenti pojednávali spíše o minoritních skupinách než o lidské variabilitě, na kterou poukazuje transkulturní přístup.

Preferování kulturně–standardního přístupu k multikulturní výchově bylo zřejmé převážně u respondentů studujících v kombinované formě studia (dva muži, jedna žena), již používali skupinové koncepty v průběhu rozhovoru častěji než respondenti studující v prezenční formě studia (tři ženy). Z jejich výpovědí byla také patrná větší míra uzavřenosti vůči cizímu, jinému a neznámému.

„No, ona už tady nějaká ta multikultura v tuhle chvíli je. To znamená, že se nám tady po revoluci dostali různí Vietnamci a Rusové, takže nějaké kultury už tady jsou. Ale pořád je to kultura, která nám je blízká, jo. Nicméně teďka asi přijde kultura, která nám je vzdálená, a mám na mysli zrovna tu muslimskou.“ [muž, 47 let]

Osobní zkušenost s multikulturní výchovou

Respondenti mluvili o své prvotní zkušenosti s multikulturní výchovou v souvislosti se studiem na vysoké škole, kde absolvovali vzdělávací kurz zaměřený na

multikulturní výchovu. Za klíčovou osobu vzdělávacího kurzu označili osobu pedagoga, jenž jim pomáhal porozumět vlastním předsudkům a jiným kulturám.

„Tam je důležité pochopit ty jiné kultury, v čem jsou jiné. Když to pochopíte a nemáte potom vůči tomu žádné předsudky nebo žádné takové věci, tak pak je ten náhled na tu kulturu úplně jiný. Protože každý z nás vystupuje s nějakými předsudky. A když vám to někdo vysvětlí, že to je správně a není to špatně, jak vy si myslíte, pak na to nazíráte úplně jinak.“ [muž, 47 let]

V rámci pilotáže bylo rovněž zjištěno, že respondenti studující v kombinované formě studia absolvovali vzdělávací kurz zaměřený na multikulturní výchovu s menší časovou dotací než respondenti studující v prezenční formě studia. S ohledem na výroky respondentů můžeme říct, že časová dotace vzdělávacího kurzu měla vliv na způsob jeho realizace. Vzdělávací kurzy s menší časovou dotací byly realizovány pouze formou přednášek s využitím monologických a dialogických výukových metod. Větší časová dotace vzdělávacího kurzu nabídla respondentům také semináře, které podporují metodickou přípravu na realizaci multikulturní výchovy prostřednictvím aktivizačních výukových metod.

Součástí polostrukturovaných rozhovorů byla mj. **analýza textu uvedeného v RVP ZV** – charakteristika multikulturní výchovy (příloha č. 3). Z reakcí respondentů bylo patrné, že nikdy nepřemýšleli o sporných bodech pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě, neboť její vymezení považovali za zcela adekvátní ve vztahu ke zdrojovému dokumentu. Za problematické bylo považováno až implementování multikulturní výchovy do pedagogické praxe, jelikož samotný obsah může být interpretován nezamyšleným způsobem.

Dva respondenti mluvili o zkušenosti s multikulturní výchovou v souvislosti se studijním pobytem, který absolvovali v rámci programu Erasmus⁺. Možnost cestovat do zahraničí byla těmito respondenty prezentována pozitivně, stejně jako význam interkulturního soužití. Jeden z respondentů dokonce uvedl, že bude plánovat program zaměřený na mezinárodní rozměr skautingu.

Možnosti a limity multikulturní výchovy

V průběhu rozhovoru byli respondenti dotazováni tazatelem, zda má multikulturní výchova nějaké možnosti, popřípadě limity nebo nedostatky. **Možnosti multikulturní výchovy** byly prezentovány v souladu s jejím vymezením jako praktického přístupu, který podporuje bezkonfliktní interkulturní soužití založené na vzájemném respektu a toleranci.

„Přitom si zachovávat tu svoju kulturu, ale přitom se nebránit inspirovat odněkud jinud. Ale na druhou stranu neničit a nepomlouvav nebo jakoby nesnažit se soutěžit v tom, ktorá kultura je lepší.“ [žena, 22 let]

Limity a nedostatky multikulturní výchovy popisovali respondenti ve vztahu k její realizaci, na které participuje celá společnost:

- stát podporující vzdělávací politiku, kupř. prostřednictvím pregraduální a postgraduální přípravy pedagogických pracovníků;
- školy a školská zařízení, jež zpracovávají ŠVP podle příslušného RVP;
- pedagogičtí pracovníci, kteří zavádí multikulturní výchovu do edukačního procesu;
- výchova realizovaná v rodině, kde rodiče ovlivňují děti svými názory a postoji;
- masová média a jejich sdělení, na které lidé reagují způsobem svého života v pluralitní společnosti.

„A tím pádem, jakože jsou málo informovaní tak, že jsou málo správně informovaní. Takže ta informovanost si myslím, že je takovým hlavním kamenem úrazu, protože pak takový člověk už věří tomu, co je v médiích, a tam tolikrát není to, co je pravda. A odsuzuje kultury na základě nějakého článku. V nějakém případě pak třeba i bulvárním časopise anebo na internetu. A to je škoda. Myslím si, že další věci je

kromě té informovanosti také osobní zkušenost, která může být špatná. A přitom celá ta kultura se nemusí chovat jako ten člověk.“ [žena, 23 let]

3.4.3 Předvýzkum

Ve výzkumné fázi zvané předvýzkum byla ověřována validita a reliabilita²⁰ dotazníku (příloha č. 12), jenž má přinést data pro verifikaci hypotéz ve vlastním výzkumu. Pro výzkumníka přitom bylo důležité, aby zjistil, zda jsou položky obsažené v dotazníku jasné a srozumitelné. Jinými slovy to znamená, že výzkumník chtěl ověřit, jestli respondenti budou schopni porozumět položkám v dotazníku přesně tak, jak je zamýšlel (Disman, 2008, s. 57).

Předvýzkum se uskutečnil v průběhu měsíce ledna roku 2017, kdy výzkumník oslovil potencionální respondenty s prosbou o vyplnění elektronické verze dotazníku. Celkem 23 respondentů vyplnilo uvedený dotazník, který obdrželi prostřednictvím e-mailu, popřípadě se s ním seznámili na sociálních sítích. Součástí dotazníku bylo třináct položek, jež můžeme rozdělit podle jejich obsahu (Chráška, 2007, s. 168):

- položky zjišťující fakta – údaje o respondentech;
- položky zjišťující mínění, postoje a motivy.

Údaje o respondentech

Dotazník zahrnoval položky zjišťující fakta o respondentech, které byly nezbytné pro statistické zpracování výsledků výzkumného šetření:

- otázka, zda respondent absolvoval kurz zaměřený na multikulturní výchovu;
- název absolvovaného kurzu;
- pohlaví (muž–žena);
- věk;
- vysoká škola;
- fakulta;
- obor studia;

²⁰ Validita (platnost) „dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, tj. to, co je výzkumným záměrem“ (Chráška, 2007, s. 171). Reliabilita (spolehlivost, stabilita, přesnost) vyjadřuje vlastnost dobrého měření, přičemž o reliabilitě dotazníku usuzujeme, pokud „(...) nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky (...)“ (Disman, 2008, s. 62).

- forma studia (prezenční–kombinovaná);
- typ studia (bakalářský–magisterský).

První položka byla zařazena na začátek dotazníku, protože měla zjistit, zda je možné zahrnout respondenta do výzkumného vzorku. Miroslav Chráska tento typ položky nazývá filtrační, neboť jejím úkolem je eliminovat ty jedince, kteří pro šetření nemají význam (2007, s. 165). Následovala otevřená otázka zjišťující název absolvovaného kurzu zaměřeného na multikulturní výchovu. Ostatní položky byly zařazeny na konec dotazníku.

Položky zjišťující mínění, postoje a motivy

Inspirováni výzkumy zaměřenými na měření postojů v oblasti multikulturní výchovy (Hajská, Bořkovcová, 2009?; Preissová Krejčí, 2016), jsme v rámci dotazníku využili metodu sémantického diferenciálu (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957) a tzv. škály Likertova typu.

Konkrétně položka č. 3 zjišťovala, jakým způsobem respondenti vnímají multikulturní výchovu. Uvedený fenomén byl posuzován pomocí šesti škál sémantického diferenciálu z hlediska faktoru hodnocení, který *„lze interpretovat jako dobro či zlo pojmu“* (Chráska, 2007, s. 221). Respondenti zaznamenávali své odpovědi výběrem určitého bodu na pětibodové stupnici antonymních adjektiv: přitažlivá–odpuzející, potřebná–zbytečná, dobrá–špatná, zajímavá–nudná, přijatelná–nepřijatelná, hodnotná–bezpečná. V případě jedné posuzované dvojice byla použita reverzní škála, neboť výzkumník chtěl zamezit automatickému vyplňování dotazníku. Jinak řečeno jedna pětibodová stupnice měla převrácené krajní body – adjektivum zajímavá bylo umístěno na levou stranu škály, nikoliv vpravo mezi ostatní pozitivní adjektiva. Při statistickém zpracování výsledků výzkumného šetření bylo použito odpovídající bodové ohodnocení. Jednotlivým stupňům škály byly přiřazeny číselné hodnoty 1 až 5, kdy hodnota 1 vyjadřovala nejvíce pozitivní hodnocení a hodnota 5 znamenala nejvíce negativní hodnocení.

V případě položek č. 4 – 6 byly použity tzv. škály Likertova typu, na nichž respondenti vyjadřovali stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu s posuzovaným výrokem (Gavora, 2000, s. 92). Pro posouzení významu

multikulturní výchovy na globální úrovni byl formulován výrok obsažený v položce č. 4 – *Multikulturní výchova může přispět k řešení světových problémů (např. chudoba, mezinárodní konflikty a války).*

K posouzení významu multikulturní výchovy na lokální úrovni přispěl výrok obsažený v položce č. 5 – *Multikulturní výchova přispívá k řešení náročných otázek souvisejících s každodenním soužitím s příslušníky minoritních skupin,* který pochází z rozsáhlého výzkumného šetření, jež bylo realizováno v rámci projektu SGS IGA_FF_2014_099 Multikulturalismus v pedagogické praxi: rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti? (Preissová Krejčí, 2016). Za účelem měření postojů k multikulturní výchově byla formulována rovněž položka č. 6 – *Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol,* jež vychází z výzkumu zaměřeného na analýzu kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách (Hajská, Bořkovicová, 2009?). V případě položky č. 6 byla použita reverzní škála s odpovídajícím bodovým ohodnocením (viz předchozí text). Jednotlivé výroky bylo možné posuzovat na čtyřbodových stupnicích, které obsahovaly následující možnosti: rozhodně souhlasím (1), spíše souhlasím (2), spíše nesouhlasím (4), rozhodně nesouhlasím (5). V závorkách jsou uvedeny číselné hodnoty, které byly přiřazené jednotlivým stupňům posuzovacích škál v rámci statistického zpracování výsledků výzkumného šetření, kdy hodnota 1 znamenala nejvíce pozitivní hodnocení a hodnota 5 nejvíce negativní.

S ohledem na skutečnost, že položky č. 3 – 6 měly měřit stejnou vlastnost (postoje vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově), bylo zapotřebí, aby zůstala zachována stejná vzdálenost mezi jednotlivými body na posuzovacích škálách. Z toho důvodu jsme ohodnotili čtyřbodovou stupnici hodnotami 1 až 5, kdy hodnota č. 3 byla záměrně vynechána. Výzkumník chtěl, aby respondenti zaujali zcela konkrétní postoj k posuzovaným výrokům a nedávali přitom přednost hodnocení umístěnému ve středu škály (Gavora, 2000, s. 90), které lze vyjádřit jako možnost „nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit“. Z toho důvodu posuzovací škály neobsahovaly lichý počet stupňů, jež dávají prostor pro vznik chyby tzv. centrální tendence.

Na základě tohoto postupu jsme zachovali kompatibilitu mezi stupnicí pětibodovou a čtyřbodovou. Následně jsme vyjádřili „(...) úroveň měřené vlastnosti

syntetickým způsobem, pomocí tzv. indexů“ (Chráška, 2007, s. 175). Sečetli jsme dohromady všechny údaje u položek č. 3 – 6 a v rámci dalšího zpracování výsledků výzkumného šetření jsme pracovali s indexy, nikoliv se samotnými položkami. Obecně je možné říci, že zcela pozitivní postoj k multikulturní výchově prezentuje nejnižší možná míra indexu.

V rámci předvýzkumu byla elektronická verze dotazníku navíc doplněna o položku, jež formou otevřené otázky zjišťovala názor respondentů na samotný dotazník. Na uvedenou položku odpovědělo celkem 11 respondentů z 23 dotazovaných, kteří charakterizovali rozsah dotazníku jako „krátký“ či „přiměřeně dlouhý“. Dále bylo uvedeno, že instrukce obsažené v dotazníku jsou srozumitelné. Podle respondentů je zapotřebí věnovat zvláštní pozornost pouze položce č. 6, u které není možné uvést jednoznačnou míru (ne)souhlasu s následujícím výrokem: *Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.*

Uvedení respondenti jsou toho názoru, že v případě položky č. 6 je zapotřebí specifikovat, jakým způsobem (popřípadě do jaké míry) požadujeme, aby se děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin přizpůsobily prostředí českých škol. Podle našeho názoru není zapotřebí položku specifikovat, neboť jejím záměrem je zjistit, zda v obecné rovině respondenti preferují inkluzivní vzdělávání, či nikoliv. Pokud respondenti budou souhlasit s uvedeným výrokem, lze předpokládat, že za nejlepší možné řešení stavu multikulturní společnosti považují integraci²¹ žáků ze sociálně a kulturně odlišných rodin v rámci edukačního procesu. Pokud respondenti nebudou souhlasit s výrokem obsaženým v položce č. 6, můžeme předpokládat, že preferují inkluzivní vzdělávání²².

²¹ V obecné rovině lze integraci charakterizovat jako proces, ve kterém dochází k zařazení dílčí části do vyššího celku (Cichá, 2012; Potměšilová, 2014). Ve vztahu k našemu tématu rozumíme pod denotací pojmu **integrate** včlenění žáků ze sociálně a kulturně odlišných rodin do hlavního vzdělávacího proudu českého školství.

²² Pokud mluvíme o **inkluzi**, máme v kontextu našeho výzkumu na mysli situaci, kdy jsou děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin vnímány jako běžná součást českého školství. V případě inkluze neuvažujeme o začlenění jednotlivce (skupiny) do vyššího společenského celku na základě předem daných kritérií, neboť do popředí vstupuje individuální práce s žáky ze sociálně a kulturně odlišných rodin, kteří jsou vnímáni jako běžná součást české společnosti.

Na základě poznatků získaných v předvýzkumu jsme dospěli k závěru, že ve vlastním výzkumu použijeme navržený dotazník v nezměněné podobě. Zachována zůstane rovněž položka č. 6, které budeme věnovat zvláštní pozornost v rámci interpretace výsledků výzkumného šetření, neboť pro respondenty může být z různých důvodů obtížné vyjádřit jednoznačnou míru (ne)souhlasu ve vztahu k uvedenému výroku.

3.4.4 Vlastní výzkum

V průběhu měsíce února a března 2017 byl realizován vlastní výzkum, kdy proběhlo dotazníkové šetření mezi 310 respondenty z řad vysokoškolských studentů pedagogických oborů.

Hlavním cílem vlastního výzkumu bylo analyzovat postoje k multikulturní výchově u výzkumného vzorku z hlediska pohlaví, typu a formy studia. Za tímto účelem byla získaná data převedena do číselných kódů a následně byla zpracována kvantitativní analýzou v programech Microsoft Excel a STATISTICA. Na základě tohoto postupu bylo možné interpretovat výsledky výzkumného šetření – byly zodpovězeny výzkumné otázky (VO) a ověřeny statistické hypotézy (H).

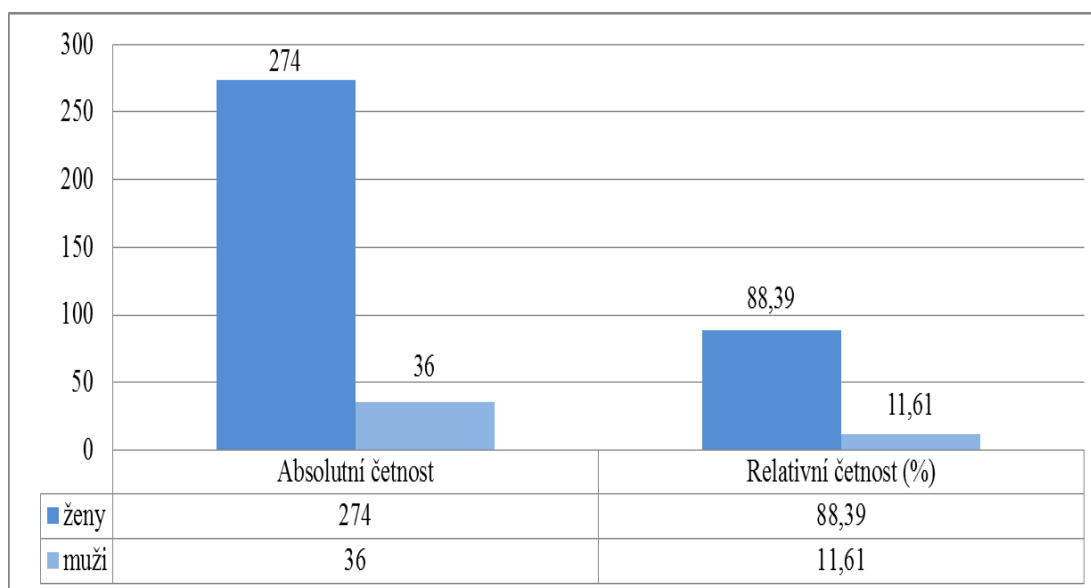
3.5 Vyhodnocování dat

V rámci třídění prvního stupně (Chráska, 2007, s. 177) byly sestaveny v programu Microsoft Excel grafy č. 4 – 7, jež znázorňují složení respondentů z hlediska pohlaví, věku, typu a formy studia. Zároveň byla vytvořena tabulka č. 1, která prezentuje výsledky postojových škál prostřednictvím průměrného bodového skóre.

Graf č. 4 (uvedený na následující straně) prezentuje odpověď na položku č. 7, ve které bylo zjišťováno pohlaví respondentů. Dotazník vyplnilo celkem 310 respondentů, z toho 274 (88,39 %) žen a 36 (11,61 %) mužů. Zastoupení tak přibližně odpovídá poměru studentů pedagogických oborů z hlediska pohlaví v základním souboru²³.

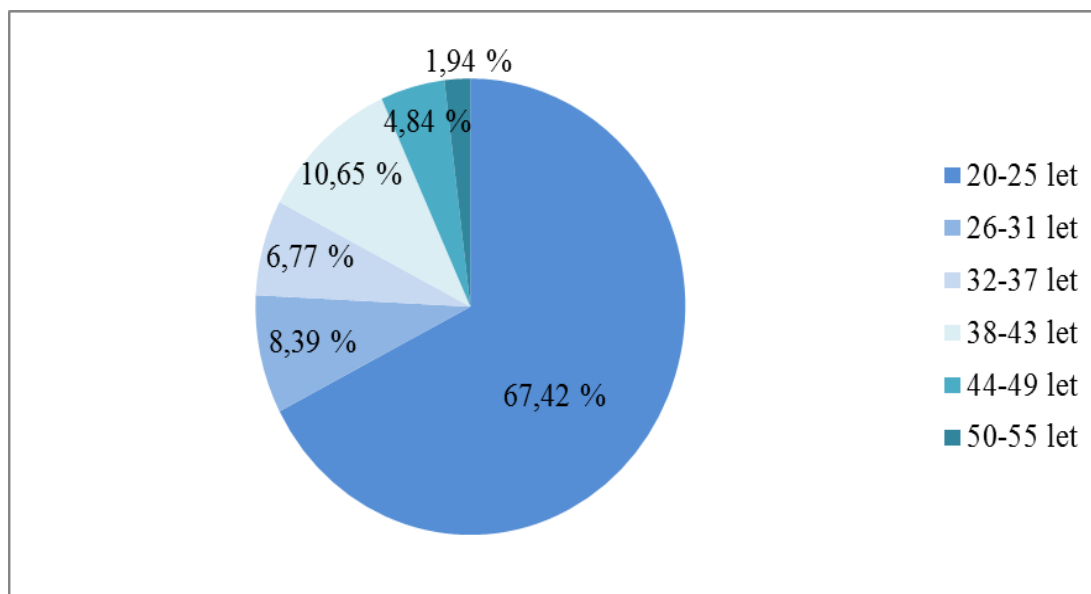
²³ Ke srovnání lze použít data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol za období 2000–2015 podle matriky studentů k 20. 1. 2016 (MŠMT, on-line).

Graf č. 4: Struktura respondentů podle pohlaví (N = 310)



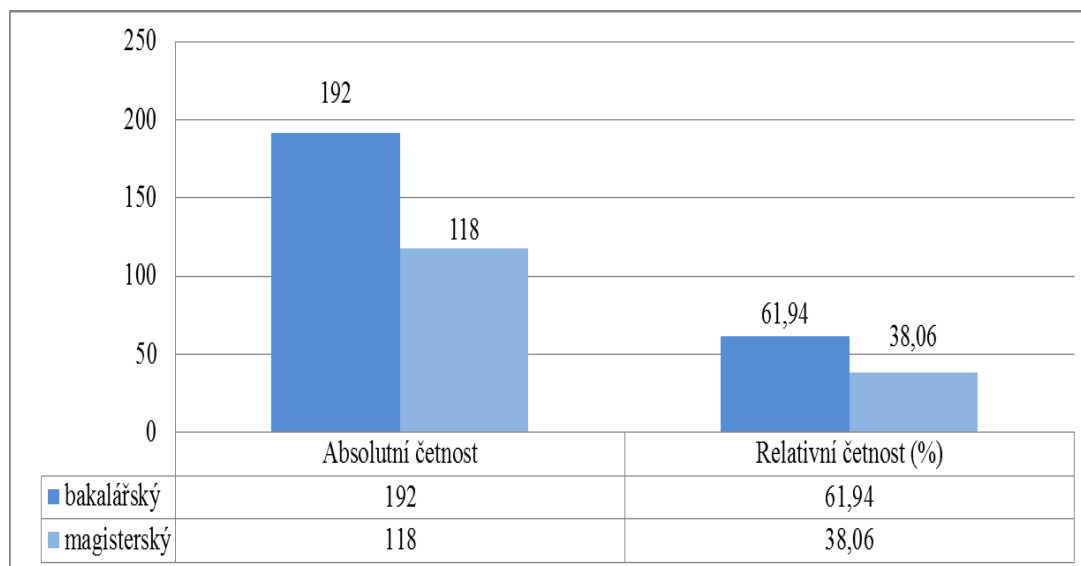
Jak je patrné z grafu č. 5, věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 20 a 55 lety, přičemž průměrný věk respondentů byl 27,47 let. Současně je také možné říci, že z celkového počtu 310 respondentů odpovědělo na položku č. 8 – *Jaký je Váš věk?* – 67,42 % respondentů ve věku 20–25 let, 8,39 % respondentů ve věku 26–31 let, 6,77 % respondentů ve věku 32–37 let, 10,65 % respondentů ve věku 38–43 let, 4,84 % respondentů ve věku 44–49 let a 1,94 % respondentů ve věku 50–55 let.

Graf č. 5: Struktura respondentů podle věku (N = 310)



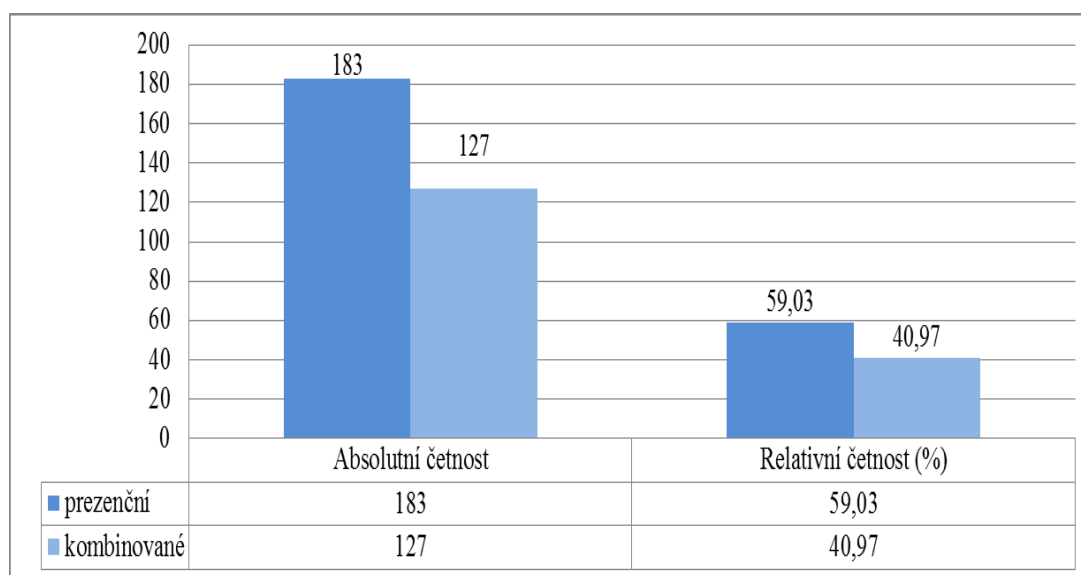
V případě položky č. 13 byli respondenti dotazováni na typ jejich studia. Z grafu č. 6 je patrné, že z celkového počtu 310 respondentů studuje 192 (61,94 %) bakalářský typ studia a 118 (38,06 %) magisterský typ studia.

Graf č. 6: Struktura respondentů podle typu studia (N = 310)



Respondenti odpovídali také na položku č. 12 – *Jaká je forma Vašeho studia?*. V tomto případě ilustruje odpovědi respondentů graf č. 7, kdy z celkového počtu 310 respondentů uvedlo 183 (59,03 %) prezenční formu studia a 127 (40,97 %) kombinovanou formu studia.

Graf č. 7: Struktura respondentů podle formy studia (N = 310)



Tabulka č. 1: Výsledky postojových škál (N = 310, průměrná bodová skóre)

označení postojové škály	celkem	pohlaví		typ studia		forma studia	
		žena	muž	bakalářské	magisterské	prezenční	kombinované
P1	2,46	2,42	2,83	2,54	2,34	2,38	2,59
P2	1,85	1,76	2,58	1,92	1,75	1,73	2,02
P3	2,18	2,11	2,78	2,27	2,04	2,07	2,35
P4	2,26	2,22	2,58	2,29	2,23	2,27	2,25
P5	2,06	2,01	2,44	2,14	1,93	1,99	2,17
P6	1,93	1,85	2,56	2,04	1,75	1,8	2,12
P7	2,29	2,18	3,11	2,31	2,25	2,19	2,43
P8	1,87	1,8	2,39	1,87	1,87	1,84	1,92
P9	4,08	4,07	4,22	4,27	3,79	3,93	4,3

Odpovědi na dotazníkové položky č. 3 – 6 prezentuje tabulka č. 1, která obsahuje průměrná bodová skóre za jednotlivé postojové škály P1 – P9²⁴, jež byly vypočítány podle vzorce (Chráská, 2007, s. 45):

$$X = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n}$$

V krátkosti připomeneme, že jednotlivým stupňům škály byly přiřazeny koeficienty 1 (nejvíce příznivý postoj) až 5 (nejméně příznivý postoj). Z toho důvodu se pohybují průměrná bodová skóre mezi naměřenými hodnotami 1 až 5. Obecně lze říci, že čím jsou průměrná bodová skóre vyšší, tím vyjadřují negativnější vnímání posuzovaného jevu.

Konkrétně P9 – *Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí škol*, prezentují nejvyšší průměrná bodová skóre mezi naměřenými hodnotami a to i přesto, že z celkového počtu 310 respondentů odpovědělo na uvedený výrok 275 (88,71 %) respondentů kladně a 35 (11,29 %) respondentů záporně. Mezi kladnými odpověďmi pak byla nejčastěji zastoupena odpověď „spíše souhlasím“, kterou zvolilo 172 (55,48 %) respondentů, „rozhodně souhlasím“ zvolilo 103 (33,23 %) respondentů, „spíše nesouhlasím“ zvolilo 28 (9,03 %) respondentů a 7 (2,26 %) respondentů zvolilo „rozhodně nesouhlasím“. V tomto případě jsou vysoká

²⁴ Zkratky P1 – P9 odpovídají jednotlivým postojovým škálám: (P1) přitažlivá–odpuzející, (P2) potřebná–zbytečná, (P3) dobrá–špatná, (P4) zajímavá–nudná, (P5) přijatelná–nepřijatelná, (P6) hodnotná–bezpečná, (P7) multikulturní výchova může přispět k řešení světových problémů (např. chudoba, mezinárodní konflikty a války), (P8) multikulturní výchova přispívá k řešení náročných otázek souvisejících s každodenním soužitím s příslušníky minoritních skupin, (P9) děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.

průměrná bodová skóre v souladu s odpovídajícím vyhodnocením reverzní škály, kdy odpověď „rozhodně souhlasím“ byla označena koeficientem 5 a odpověď „rozhodně nesouhlasím“ získala koeficient 1. Naším záměrem totiž bylo zjistit, zda respondenti považují za nejlepší možné řešení stavu multikulturní společnosti inkluzivní vzdělávání, nikoliv integraci žáků ze sociálně a kulturně odlišných rodin v rámci edukačního procesu.

Pokud srovnáme celková průměrná bodová skóre P7 a P8, zjistíme, že respondenti spatřují význam multikulturní výchovy zejména na lokální úrovni, neboť P8 = 1,87 prezentuje průměrné bodové skóre s nižší hodnotou než P7 = 2,29, které vyjadřuje význam multikulturní výchovy na globální úrovni. Uvedená průměrná bodová skóre byla vypočítána z celkového počtu 310 odpovědí, kdy ve vztahu k P7 – *Multikulturní výchova může přispět k řešení světových problémů (např. chudoba, mezinárodní konflikty a války)*, odpovědělo 243 (78,39 %) respondentů kladně a 67 (21,61 %) respondentů záporně. P8 – *Multikulturní výchova přispívá k řešení náročných otázek souvisejících s každodenním soužitím s příslušníky minoritních skupin*, prezentuje nižší průměrné bodové skóre, neboť 280 (90,32 %) respondentů odpovědělo na uvedený výrok kladně a 30 (9,68 %) respondentů odpovědělo záporně.

Postojové škály P1 – P6 obsahují průměrná bodová skóre za jednotlivá posuzovaná adjektiva, která respondenti hodnotili na šesti škálách sémantického diferenciálu. V tomto případě, průměrná bodová skóre vyjadřují způsob, jakým respondenti vnímají multikulturní výchovu. Obecně je možné říci, že respondenti zaujímají pozitivní postoj ke zkoumanému fenoménu, neboť postojové škály P1 – P6 prezentují průměrná bodová skóre v rozmezí od 1,73 do 2,83. Pokud budeme posuzovat průměrná bodová skóre, která byla vypočítána z celkového počtu 310 odpovědí, pak můžeme dospět k závěru, že respondenti vnímají multikulturní výchovu jako potřebnou (1,85), hodnotnou (1,93), přijatelnou (2,06), dobrou (2,18), zajímavou (2,26) a přitažlivou (2,46).

Větší vhled do zkoumané problematiky nám poskytne následující podkapitola, kde budou zodpovězeny výzkumné otázky (VO) na základě statisticky ověřených hypotéz (H). K interpretaci výsledků výzkumného šetření rovněž využijeme data obsažená v tabulce č. 1, která shrnuje výsledky postojových škál s ohledem na pohlaví, typ a formu studia.

3.6 Zodpovězení výzkumných otázek a ověřování hypotéz

Na úrovni třídění druhého stupně (Chráska, 2007, s. 177) byla získaná data zpracována v programu STATISTICA. K ověření stanovených hypotéz byla použita **jednoduchá analýza rozptylu**, která posuzovala, zda existují signifikantní rozdíly mezi zjištěnými průměry naměřených dat, či nikoliv.

Pokud rozptyl mezi skupinami byl významně větší než rozptyl uvnitř skupin, byla odmítnuta nulová hypotéza (H_0) a došlo k přijetí hypotézy alternativní (H_A), neboť to znamená, že „*skupiny nejsou náhodnými výběry z téhož základního souboru*“ (Chráska, 2007, s. 132). K objektivnímu posouzení poměru obou rozptylů přitom bylo použito testové kritérium F , jež bylo srovnáno s kritickou hodnotou F^{25} pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a $f_1 = 1$ a $f_2 = 308$ stupňů volnosti, tj. s hodnotou $f_{0,05}(1,308) = 3,84$. K výpočtu testového kritéria F je určen následující vzorec (Chráska, 2007, s. 132):

$$F = \frac{\text{rozptyl mezi skupinami}}{\text{rozptyl uvnitř skupin}}$$

VO1 Existují u vysokoškolských studentů rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska pohlaví?

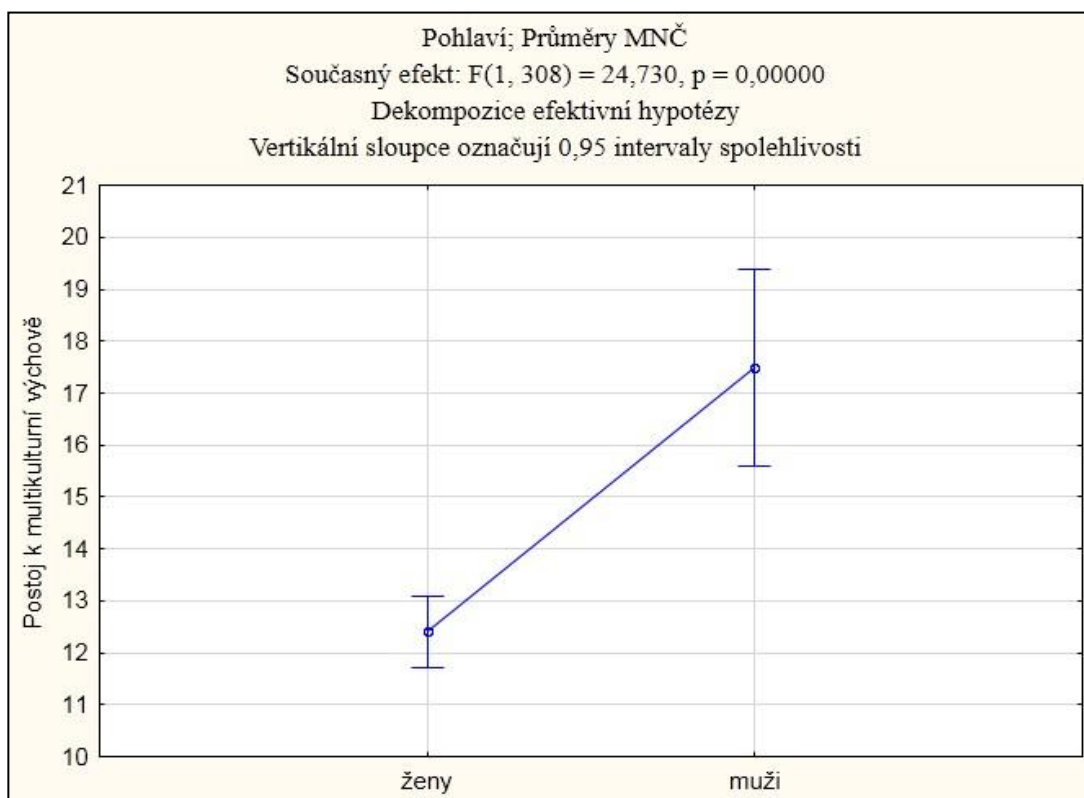
Statistická hypotéza č. 1: H_0 : Mezi postoji mužů a žen z řad respondentů k multikulturní výchově není statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi postoji mužů a žen z řad respondentů k multikulturní výchově je statisticky významný rozdíl.

Graf č. 8 (uvedený na následující straně) prezentuje výsledky jednoduché faktorové analýzy rozptylu, která ověřovala, zda existují u vysokoškolských studentů rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska pohlaví. Jelikož vypočítaná hodnota testového kritéria $F = 24,730$ je větší než hodnota kritická $f_{0,05}(1,308) = 3,84$, odmítáme hypotézu nulovou a **přijímáme hypotézu alternativní: Mezi postoji mužů a žen z řad respondentů k multikulturní výchově je statisticky významný rozdíl.**

²⁵ Kritickou hodnotu Fisherova–Snedecorova F pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ lze nalézt ve statistických tabulkách (Chráska, 2007, s. 259).

Graf č. 8: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO1



Pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy je vyloučena, neboť naměřená hodnota $p = 0,00000$ nepřipouští, že za pozorované rozdíly jsou odpovědné faktory náhody. Z toho důvodu lze dospět k závěru, že muži zauímají k multikulturní výchově méně pozitivní postoje než ženy. Na rozdíl v postojích poukazuje rovněž tabulka č. 1, kde u jednotlivých postojových škál dosahují ženy nižšího průměrného bodového skóre než muži. Pro ilustraci lze uvést výsledky postojové škály P7, kdy ženy a muži hodnotili význam multikulturní výchovy na globální úrovni. V tomto případě bylo průměrné bodové skóre žen = 2,18 nižší než u mužů = 3,11, kteří vyjadřovali spíše negativní postoje k významu multikulturní výchovy na globální úrovni.

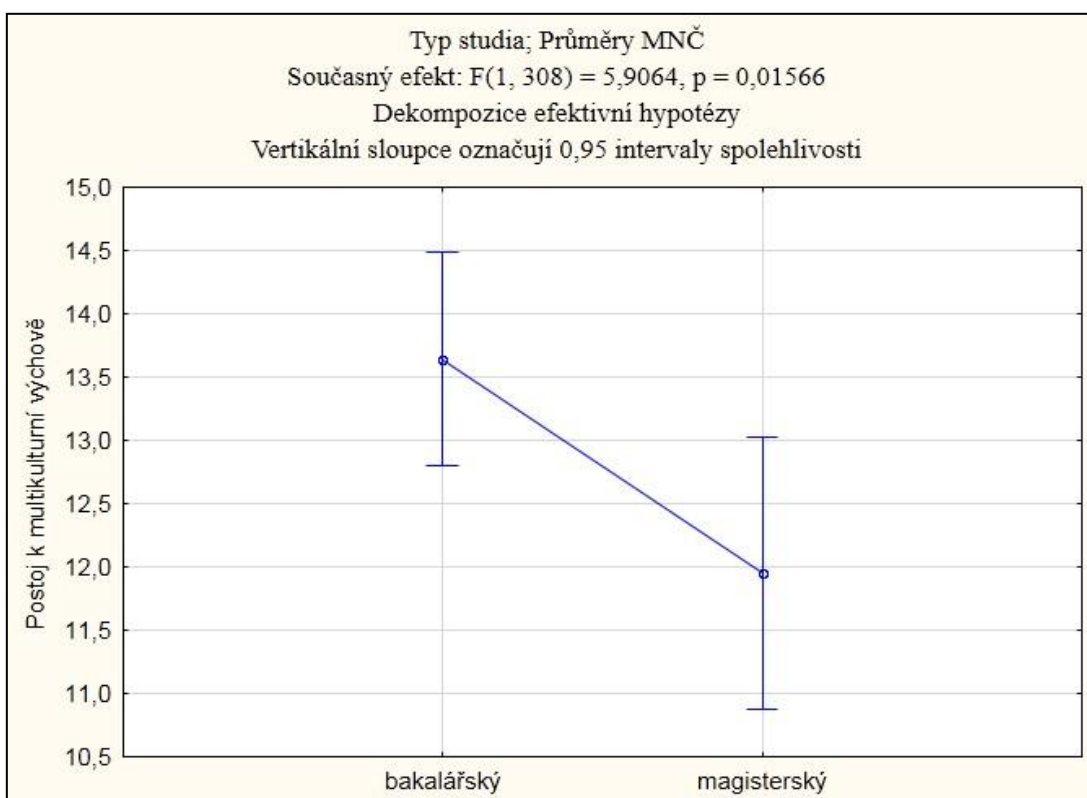
Zároveň je důležité připomenout, že naše postoje mají multifaktoriální povahu, neboť na jejich formování intervenuje řada proměnných – vnějších a vnitřních činitelů (viz kapitola věnovaná problematice postojů). Pokud interpretujeme výsledky výzkumného šetření, znamená to, že popisujeme vliv pohlaví na postoje k multikulturní výchově u konkrétního výzkumného vzorku. Zcela jistě netvrdíme, že jsou postoje k multikulturní výchově determinované pouze pohlavím.

VO2 Existují rozdíly v postojích k multikulturní výchově u vysokoškolských studentů pedagogických oborů z hlediska typu jejich studia?

Statistická hypotéza č. 2: H0: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících bakalářský a magisterský typ studia není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících bakalářský a magisterský typ studia je statisticky významný rozdíl.

Graf č. 9: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO2



Graf č. 9 prezentuje výsledky jednoduché faktorové analýzy rozptylu, která ověřovala, zda existují u vysokoškolských studentů rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska typu jejich studia. Jelikož vypočítaná hodnota testového kritéria $F = 5,9064$ je větší než hodnota kritická $f_{0,05}(1,308) = 3,84$, odmítáme hypotézu nulovou a **přijímáme hypotézu alternativní: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících bakalářský a magisterský typ studia je statisticky významný rozdíl.**

S ohledem na hodnotu $p = 0,01566$ můžeme konstatovat, že pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy je velice nízká. Z toho důvodu odmítáme premisu, že za pozorované rozdíly jsou odpovědné náhodné faktory. Zároveň připouštíme diverzitu v postojích k multikulturní výchově na základě typu studia, kterou ilustrují průměrná bodová skóre v tabulce č. 1. Obecně je možné říci, že respondenti s magisterským typem studia vyjadřují pozitivnější postoje ke zkoumané problematice než respondenti s bakalářským typem studia. Otázkou ovšem zůstává, zda více vzdělaní lidé skutečně zastávají pozitivní postoje k multikulturní výchově, neboť respondenti s magisterským typem studia mohou být schopni lépe vyjadřovat tzv. společensky přijatelné postoje než respondenti s bakalářským typem studia.

VO3 Existují u vysokoškolských studentů pedagogických oborů rozdíly v postojích k multikulturní výchově s ohledem na formu jejich studia?

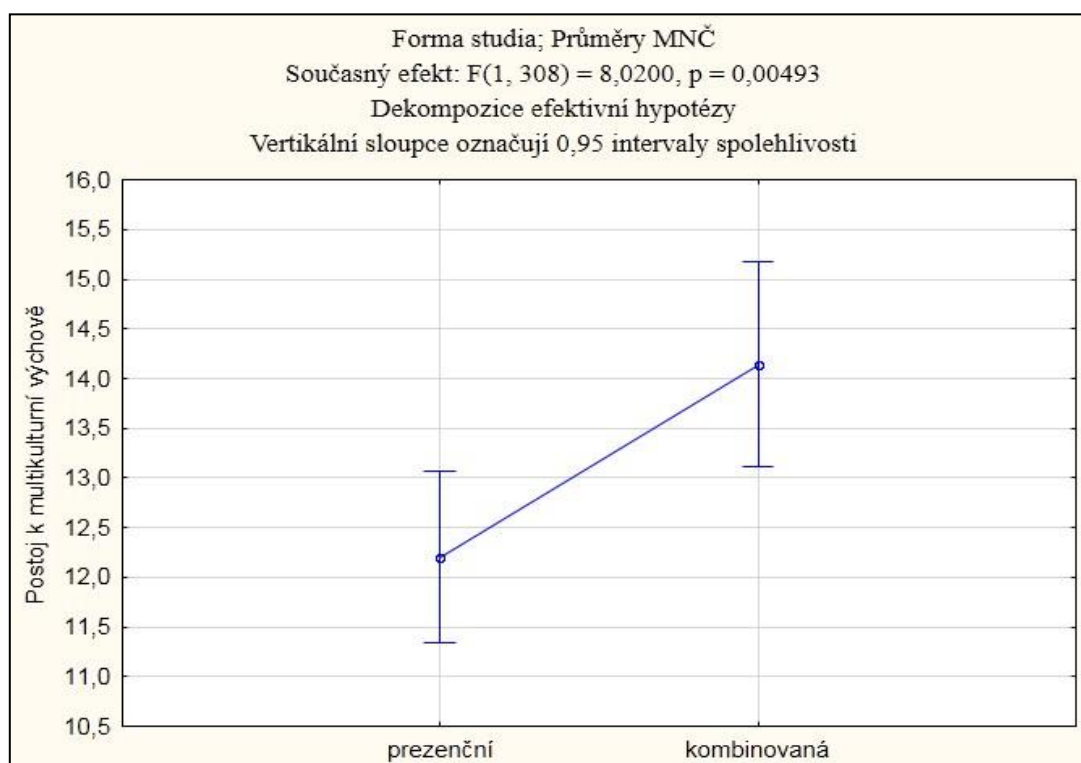
Statistická hypotéza č. 3: H0: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících v prezenční a kombinované formě studia není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících v prezenční a kombinované formě studia je statisticky významný rozdíl.

Graf č. 10 (uvedený na následující straně) prezentuje výsledky jednoduché faktorové analýzy rozptylu, která ověřovala, zda existují u vysokoškolských studentů rozdíly v postojích k multikulturní výchově s ohledem na formu jejich studia. Jelikož vypočítaná hodnota testového kritéria $F = 8,0200$ je větší než hodnota kritická $f_{0,05}(1,308) = 3,84$, odmítáme hypotézu nulovou a **přijímáme hypotézu alternativní:** *Mezi postoji k multikulturní výchově u respondentů studujících v prezenční a kombinované formě studia je statisticky významný rozdíl.*

Pravděpodobnost, s jakou nesprávně odmítneme nulovou hypotézu, vyjadřuje hodnota $p = 0,00493$. Z toho důvodu lze dospět k závěru, že postoje k multikulturní výchově ovlivňuje mj. forma studia. V našem případě pak platí, že respondenti studující v prezenční formě studia vyjadřují pozitivnější postoje k multikulturní výchově, než respondenti studující v kombinované formě studia.

Graf č. 10: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO3



3.7 Shrnutí vlastního výzkumného šetření

Vlastní výzkum realizovaný formou dotazníkového šetření se uskutečnil v průběhu měsíce února a března 2017. Jeho hlavním cílem bylo analyzovat postoje vysokoškolských studentů k multikulturní výchově. Výzkumný vzorek přitom tvořilo celkem 310 respondentů – 274 (88,39 %) žen a 36 (11,61 %) mužů, kteří studují v prezenční nebo kombinované formě pedagogicky zaměřené obory v rámci bakalářského či magisterského typu studia na některé z veřejných vysokých škol na Moravě. Data získaná z dotazníkového šetření byla následně zpracována kvantitativní analýzou v programech Microsoft Excel a STATISTICA.

Na základě analýzy šesti škál sémantického diferenciálu bylo zjištěno, že samotnou multikulturní výchovu vnímají respondenti velmi pozitivně, neboť k jejímu hodnocení použili adjektivum potřebná, hodnotná, přijatelná, dobrá, zajímavá a přitažlivá. Zároveň je důležité položit si otázku, zda odpovědi respondentů korespondují s jejich zvnitřněnými postoji. Pokud se vysokoškolští studenti pedagogických oborů neztotožní s idejemi multikulturní výchovy, lze předpokládat, že jen stěží budou umět podpořit bezkonfliktní interkulturní soužití ve společnosti.

V případě dotazníkových položek č. 4 – 6 vyjadřovali respondenti stupeň svého (ne)souhlasu s posuzovanými výroky na tzv. škálách Likertova typu. Z tabulky č. 1 je přitom patrné, že respondenti vnímají význam multikulturní výchovy zejména na lokální úrovni jako praktický přístup, který přispívá k řešení náročných otázek souvisejících s každodenním soužitím s příslušníky minoritních skupin. Oproti tomu, význam multikulturní výchovy na globální úrovni byl posuzován méně pozitivně. V tomto případě mohlo odpovědi respondentů ovlivnit přesvědčení, že multikulturní výchova vytváří pouze platformu pro diskuzi o aktuálních problémech současného světa, která nutně nemusí vyústit v eliminování světových problémů (např. chudoby, mezinárodních konfliktů a válek).

V neposlední řadě je zapotřebí věnovat pozornost položce č. 6 – *Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol*, kdy z celkového počtu 310 respondentů vyjádřilo souhlas s posuzovaným výrokem 275 (88,71 %) vysokoškolských studentů a 35 (11,29 %) respondentů s daným výrokem nesouhlasilo. V rámci interpretace výsledků výzkumného šetření můžeme říci, že většina respondentů souhlasí s určitou mírou integrace dětí ze sociálně a kulturně odlišných rodin v kontextu edukačního procesu a zároveň dává tomuto přístupu přednost před inkluzivním vzděláváním.

Abychom mohli komparovat postoje vysokoškolských studentů k multikulturní výchově, sečetli jsme dohromady všechny údaje u položek č. 3 – 6 a úroveň měřené vlastnosti jsme vyjádřili prostřednictvím indexů, které jsou součástí grafů č. 8 – 10. Následně jsme ověřovali stanovené hypotézy a formulovali odpovědi na výzkumné otázky. Na základě toho postupu jsme zjistili, že **existují statisticky významné rozdíly mezi postoji k multikulturní výchově z hlediska pohlaví, typu a formy studia.**

Odpověď na první výzkumnou otázku zahrnovala konstatování, že muži vyjadřují méně pozitivní postoje k multikulturní výchově než ženy. V rámci druhé výzkumné otázky bylo uvedeno, že respondenti s magisterským typem studia vyjadřují pozitivnější postoje ke zkoumané problematice než respondenti s bakalářským typem studia. Odpověď na třetí výzkumnou otázku zněla, že respondenti studující v prezenční formě studia vyjadřují pozitivnější postoje k multikulturní výchově, než respondenti studující v kombinované formě studia.

ZÁVĚR

Stěžejní problematikou této práce byla deskripce a komparace postojů vysokoškolských studentů pedagogických oborů k multikulturní výchově. Zajímalo nás přitom, zda existují rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska pohlaví, typu a formy studia.

V teoretické části práce bylo našim záměrem ilustrovat tradici a perspektivy multikulturní výchovy v kontextu českého školství s ohledem na její teoretická východiska – multikulturalismus pluralistický, liberální a kritický. Pozornost jsme věnovali rovněž problematice postojů (stereotypů a předsudků) v multikulturních konsekvencích a možnostem jejich zkoumání. Poznatky z teoretické části práce jsme následně využili v rámci výzkumu, kde jsme používali tzv. ideální mezní pojmy (Weber, 1998) k objasnění zkoumaného fenoménu.

V empirické části práce jsme si především kladli za cíl srovnat postoje k multikulturní výchově u respondentů z řad vysokoškolských studentů pedagogických oborů. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že existují statisticky významné rozdíly v postojích k multikulturní výchově z hlediska pohlaví, typu a formy studia. Otázkou prozatím zůstává, do jaké míry jsou tyto postoje zvnitřněné a jakým způsobem se projevují v realitě každodenního života.

Jsme přesvědčeni o tom, že multikulturní výchova může nemalou měrou přispět k oslabování a dekonstrukci myšlenkových schémat, která mají vliv na udržování socioekonomických nerovností v pluralitní společnosti. Důležité přitom je, aby na realizaci multikulturní výchovy participovala celá společnost (stát podporující vzdělávací politiku, školy a školská zařízení, pedagogičtí pracovníci, kulturní antropologové, rodiny, masová média atd.), neboť otázky související s bezkonfliktním interkulturním soužitím přesahují rámec edukačního procesu. Konkrétně kulturní antropologové jsou tady od toho, aby nás učili vnímat svět očima druhých lidí a zároveň vytvářeli platformu pro kritickou diskuzi o pojetí multikulturní výchovy v kontextu českého školství. Za obzvláště problematické je možné považovat obecné vymezení multikulturní výchovy v rámci kurikulárních dokumentů na státní úrovni a přístup pedagogických pracovníků k ideám multikulturalismu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. 576 s. ISBN 80-7260-125-3.

ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BANKS, A. J. Multicultural Education: Characteristics and Goals. In BANKS, J. A., BANKS, CH. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2007, s. 3–32. 491 s. ISBN 978-0-470-48328-2.

BARŠA, P. a BARŠOVÁ, A. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005. 308 s. ISBN 80-210-3875-6.

BARTH, K. Gruppenarbeit. In EYFERTH, H., OTTO, H. U. und THIERSCH, H. (Hrsg.) *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand, 1984. 1336 s. ISBN 9783472510147.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BURYÁNEK, J. et al. Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. In *Varianty* [on-line]. Člověk v tísní při ČT, 2002 [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf>.

BYČKOVSKÝ, P. a KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. In *Pedagogika*, 2004, s. 236–238, č. 3. ISSN 0031-3815.

CICHÁ, M. Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. In *Pedagogika 1/2002*. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, roč. LII. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 76–89. ISSN 3330-3815.

CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filozofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost* [on-line].

Bratislava: 2006, s. 222-228. [cit. 2015-06-02]. Dostupné z: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.

CICHÁ, M. Proč by antropologie měla být integrální. In *Homines Hominibus: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu* [on-line]. 2007, s. 127–134, roč. 1, č. 3. [cit. 2015-22-06]. Dostupné z: <http://www.homines.wspia.pl/pdf/2007/Homines2007_14_Cicha.pdf>.

CICHÁ, M. Co je multikulturalismus? Kritika a obhajoba multikulturalismu. Stereotypy a předsudky jako klíčový problém multikulturní výchovy. Empatie jako cesta k respektu jinakosti a odlišnosti. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M. a GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 36–75, 157–158, 159–164. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

CICHÁ, M. a PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Realizace multikulturní výchovy, zážitková pedagogika a aktivizační metody ve výuce. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M. a GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 109–129. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

CICHÁ, M. Mnoho tváří multikulturalismu a multikulturní výchovy. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠVACHOVÁ, I. et al. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 28–40. 206 s. ISBN 978-80-244-3413-1.

CICHÁ, M. Homo socialis et homo culturalis v kontextu integrální antropologie. In CICHÁ, M. et al. *Integrální antropologie*. Praha: Triton, 2014, s. 40–57. 421 s. ISBN 978-80-7387-816-0.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu k 31. 12. 2015. In *Czso.cz* [on-line]. [cit. 3. 11. 2016]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Počet obyvatel k 31. 12. 2015. In *Czso.cz* [on-line]. [cit. 3. 11. 2016]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide>.

Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol za období 2000–2015 podle matriky studentů k 20. 1. 2016. In *MŠMT* [on-line]. [cit. 23. 02. 2017].

Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>>.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3 vyd. Praha: Karolinum, 2008. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOMNWACHUKWU, CH. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. ISBN 978-1-60709-685-6.

ERICKSON, F. Culture in Society and in Education Practices. In BANKS, J. A., BANKS, CH. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2007, s. 33–62. 491 s. ISBN 978-0-470-48328-2.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: TRITON, 2007. 272 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GEERTZ, C. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: SLON, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

GULOVÁ, L. Multikulturní výchova jako přirozená součást vzdělávání. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M. a GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 83–99. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. a DUPLINSKÝ, J. Sociálně patologické jevy vs. rizikové chování – terminologické otázky. In *Aktuální otázky sociální politiky - teorie a praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice, fakulta ekonomicko-správní, 2007, s. 21–24, 1(1). ISSN 1804-9095. Dostupné z: <<https://aosp.upce.cz/article/view/16>>.

HAJSKÁ, M. a BOŘKOVCOVÁ, M. Závěrečná zpráva z výzkumu: analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách. Praha: Člověk v tísni, [2009]. 108 s. ISBN 978-80-86961-59-0.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.

HERSKOVITS, M. J. *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: A. A. Knopf, 1948. 678 s. Bez ISBN.

HILL, G. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál, 2004. 284 s. ISBN 80-7178-641-1.

HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T. a JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 9–76. 279 s. ISBN 80-86473-83-X.

HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. et al. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, s. 42–62. 215 s. ISBN 978-80-7380-080-2.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JAKOUBEK, M. a BUDILOVÁ, L. Mandel poznámek k současnému stavu výzkumu Cikánů/Romů v ČR. In *Biograf*. Číslo 2008/45, s. 89–97. [on-line]. C2015 [cit. 2015-04-24]. Dostupné z: <
<http://www.biograf.org/index.php?m=10&lang=cs&cislo=45>>.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

KALHOUS, Z. Výukové cíle a jejich taxonomie. Výukové metody. In KALHOUS, Z. a OBST, O. et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 273–292, 307–327). 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Z. a OBST, O. Pedagogickopsychologická diagnostika a evaluace ve školní didaktice. In KALHOUS, Z. a OBST, O. et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 185–250. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAŠČÁK, O. Filozoficko-edukáčné modely v situacích sociokulturné mnohosti. In *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 2–21. ISSN 1211-4669.

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2011. 159 s. ISBN 978-80-247-2941-1.

- KOVATS, M. Možnosti a výzvy: Rozšiřování Evropské unie a romská/cikánská diaspora. In JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. et al. *Romové a cikání – neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Voznice: LEDA, 2008, s. 13–21. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- KOSEK, J. *Člověk je (ne)tvor společenský: kapitoly ze sociální psychologie*. Praha: Argo, 2004. 253 s. ISBN 80-7203-591-6.
- KOSEK, J. *Právo (n)a předsudek. Historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán, 2011. 351 s. ISBN 978-80-7363-312-7.
- KREJČOVÁ, L. Rozvíjení sociálních dovedností žáků ve škole. In GILLNEROVÁ, I. a KREJČOVÁ, L. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 113–136. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. 92 s. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2098-5.
- LYNCH, J. *The multicultural curriculum*. London: Batsford Academic and Educational Ltd, 1983.
- MALINA, J. et al. *Antropologický slovník* [on-line]. Pojmy: předsudek. Dostupné z: < <http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html> >.
- McLAREN, P. White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In GOLBERG, D.T. (ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. 111 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MORVAYOVÁ, P. a MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 120 s. ISBN 978-80-86961-86-6.
- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství, ze dne 24. srpna 2016 [on-line]. [cit. 2017-02-14]. Dostupný z: < <http://www.msmt.cz/file/38956/> >.
- OBST, O. Žák sekundární školy. In KALHOUS, Z. a OBST, O. et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 65–91. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

- ORPINAS, P. a HORNE, A. M. *Bullying Prevention*. Washington: American Psychological Association, 2006. 293 s. ISBN 1-59147-282-2.
- OSGOOD, C., SUCI, G. & TANNENBAUM, P. *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 342 p. ISBN 0-252-74539-6.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.
- POSPÍŠIL, J. Etická paradigma a současná výchova. In *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost* [on-line]. Bratislava: 2006. S. 211–215. [cit. 2015-06-02]. Dostupné z: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf.
- POSPÍŠIL, J. *Filozofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc: Hanex, 2009. 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.
- POTMĚŠILOVÁ, P. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 213 s. ISBN 978-80-244-4127-6.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Postmoderní epocha jako zdroj multikulturního diskurzu. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M. a GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 15–35. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 202 s. ISBN 978-80-244-4134-4.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a CICHÁ, M. Pedagogická antropologie. In CICHÁ, M. et al. *Integrovaná antropologie*. Praha: Triton, 2014, s. 327–338. 421 s. ISBN 978-80-7387-816-0.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a MÁČALOVÁ, J. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. In *Sociální pedagogika: časopis pro vědu a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, roč. 2, č. 2014/2, s. 62–72. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2014/11/socialni-pedagogika-2014-roc-2-c-2/>.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 164 s. ISBN 978-80-244-4966-1.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PŘIBÁŇ, J. *Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha: SLON, 2004. 115 s. ISBN 80-86429-30-X.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [on-line]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.
- RORTY, R. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kalligram, 2000. 225 s. ISBN 80-7149-325-2.
- SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 229 s. ISBN 80-7178-929-1.
- STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9.
- TOUŠEK, L. Vybrané aspekty metodologie aplikované antropologie. In HIRT, T. et al. *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, s. 25–106. 330 s. ISBN 978-80-261-0122-2.
- VÁVRA, M. Nesnáze s měřením postojů. In *Data a výzkum – SDA info*, 2006, č. 1. ISSN 1802-8152.
- WEBER, M. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH, 1998. 354 s. ISBN 80-86005-48-8.
- Zákon Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), aktuální znění k 1. září 2016 [on-line]. [cit. 2016-11-07]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>>.

VYSVĚTLIVKY A ZKRATKY

ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
H	Hypotéza
H_0	Hypotéza nulová
H_A	Hypotéza alternativní
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Grafy

Graf č. 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu k 31. 12. 2015

Graf č. 2: Systém kurikulárních dokumentů

Graf č. 3: Schéma výzkumného procesu

Graf č. 4: Struktura respondentů podle pohlaví (N = 310)

Graf č. 5: Struktura respondentů podle věku (N = 310)

Graf č. 6: Struktura respondentů podle typu studia (N = 310)

Graf č. 7: Struktura respondentů podle formy studia (N = 310)

Graf č. 8: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO1

Graf č. 9: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO2

Graf č. 10: Jednoduchá analýza rozptylu pro ověření hypotézy k VO3

Tabulky

Tabulka č. 1: Výsledky postojových škál (N = 310, průměrná bodová skóre)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Výzkumný deník (přiložené CD ROM)

Příloha č. 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 3: Charakteristika multikulturní výchovy uvedená v RVP ZV

Příloha č. 4: Karta účastníka výzkumu

Příloha č. 5: Informovaný souhlas

Příloha č. 6: Rozhovor s respondentem č. 1 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 7: Rozhovor s respondentem č. 2 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 8: Rozhovor s respondentem č. 3 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 9: Rozhovor s respondentem č. 4 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 10: Rozhovor s respondentem č. 5 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 11: Rozhovor s respondentem č. 6 uskutečněný v akademickém roce 2015/2016 (přiložené CD ROM)

Příloha č. 12: Dotazník

Příloha č. 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

I. Vymezení multikulturní výchovy

1. Když se řekne termín multikulturní výchova, každý z nás si pod ním může představit něco jiného. Jakým způsobem charakterizujete multikulturní výchovu vy osobně?
2. Jaké jsou cíle multikulturní výchovy?
3. Je možné podle Vás stanovit univerzálně platné výukové (edukační) cíle?
4. Pro koho je multikulturní výchova určena?
5. Můžete prosím vyjmenovat témata multikulturní výchovy?
6. Existuje nějaké téma (popřípadě témata) multikulturní výchovy, které Vás osobně zajímá? Pokud ano, proč?

II. Osobní zkušenost s multikulturní výchovou

1. Jaká je vaše osobní zkušenost s multikulturní výchovou?
2. Měl/a jste možnost naplánovat či zrealizovat program, který souvisel s multikulturní výchovou?
3. Představte si, že Vás někdo požádal o radu, protože chce realizovat multikulturní výchovu a neví, kde má hledat inspiraci. Co mu doporučíte?

III. Možnosti a limity multikulturní výchovy

1. Jaké jsou podle Vás možnosti multikulturní výchovy?
2. Vnímáte, že má multikulturní výchova nějaké limity nebo nedostatky?
3. Kdo je podle Vás zodpovědný za realizaci multikulturní výchovy?
4. Testování kritického myšlení na základě analýzy textu – charakteristika multikulturní výchovy uvedená v RVP ZV.
5. Jaké faktory (vnější, vnitřní) podle Vás mají vliv na formování postojů k multikulturní výchově?
6. Jakou roli podle Vás zaujímá pedagog v rámci multikulturní výchovy?
7. Jaký by podle Vás (ne)měl být pedagog, který realizuje multikulturní výchovu?

6.4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.

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“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která ze zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

Příloha č. 4: Karta účastníka výzkumu

KARTA ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Pro zpracování Vašich odpovědí je nezbytné vyplnit kartu účastníka výzkumu. Odpovídající varianty prosím zakroužkujte nebo odpovědi vepište.

Kartu vyplnil/a:

1. ŽENA 2. MUŽ

KOLIK VÁM BYLO LET PŘI POSLEDNÍCH NAROZENINÁCH?

NA JAKÉ FAKULTĚ STUDUJETE?

JAKÝ STUDIJNÍ OBOR NYNÍ STUDUJETE? (do závorky uveďte prosím i název studijního programu, např.: pedagogika, učitelství pro střední školy, specializace v pedagogice aj.)

V JAKÉM STUDUJETE ROČNÍKU?

Jaká je forma vašeho studia?

1. prezenční	2. kombinovaná
--------------	----------------

Jaký je typ vašeho studia?

1. bakalářský	3. magisterský
2. magisterský navazující	4. jiný

JAKÝ JE NÁZEV PŘEDMĚTU/KURZU VE, KTERÉM JSTE SE VĚNOVAL/A STUDIU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY?

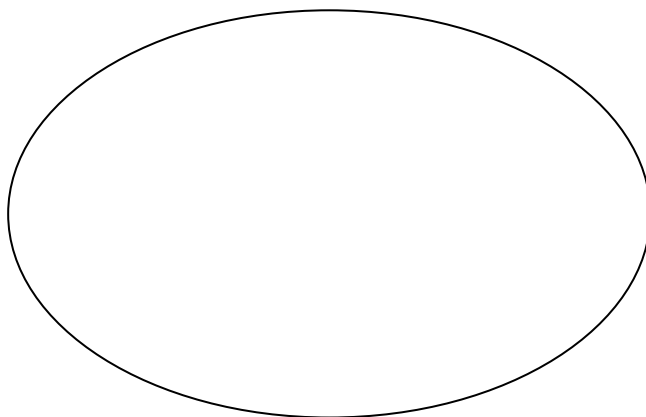
JAKÝ MĚL STATUT VÝŠE UVEDENÝ PŘEDMĚT/KURZ?

A	B	C
---	---	---

JAKOU VYUČOVACÍ METODOU BYL VÝŠE UVEDENÝ PŘEDMĚT/KURZ VYUČOVÁN? (zvolit můžete více možností).

1. monologická (výklad, přednáška)	3. aktivizující (simulace, hry, dramatizace)
2. dialogická (diskuze, brainstorming)	4. jiná

POKUSTE SE, PROŠÍM VEPSAT DO KRUHU DETERMINANTY, KTERÉ SE PODÍLELY NA FORMOVÁNÍ VAŠEHO POSTOJE K MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ (např.: osobní přesvědčení, odborná příprava poskytovanou vysokou školou, vliv rodiny či masmédií aj.).



Datum _____

Děkuji za vyplnění!

Přejete si zaslat informace o výsledcích výzkumu? Pokud ano, vyplňte potřebné informace. Sami se můžete rozhodnout, zda chcete informace zaslat pouze na e-mail nebo korespondenční adresu:

Jméno a poštovní adresa _____

Telefon: _____

E-mail: _____

SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU: POSTOJE VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ K MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ

Milé kolegyně, milí kolegové.

Děkuji Vám za ochotu poskytnout rozhovor pro účely výzkumu, který slouží ke zpracování moji diplomové práce. Vaše zkušenosti a názory jsou pro mne velmi cenné. Zajímá mne, jaký je Váš osobní názor na multikulturní výchovu a její pojetí v České republice.

Realizovaný výzkum, respektuje zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 1. ledna 2015. Garantuji Vám, že informace, které mi sdělíte, budou sloužit pouze pro potřeby uvedeného výzkumného šetření. Rozhovor je třeba nahrávat na diktafon – jen tak lze zachytit veškeré sdělené informace. Nahrávka bude poté přepsána a „anonymizována“, tzn. nikde nebude uváděno Vaše jméno ani adresa. Úryvky z rozhovoru, obsahující Vaše výroky, nebude možné v žádné fázi výzkumu spojit přímo s Vaší osobou. Zavazuji se, že přepis rozhovoru bude využit pouze pro výzkumné záměry a archivován v anonymizované podobě. Zdůrazňuji také, že účast na výzkumu je zcela dobrovolná. Máte právo kdykoliv a bez udání důvodu rozhovor ukončit. Pokud Vám položím otázku, na kterou nebudete chtít odpovídat, jednoduše řekněte, že nechcete odpovídat.

Pokud budete mít jakýkoliv dotaz ke zpracování nebo využití nahrávky, ráda Vám ho zodpovím osobně. Kontaktovat mne můžete prostřednictvím telefonu +420 000 000 000 nebo e-mailu: nikolastanickova@seznam.cz

Za Vaši spolupráci předem děkuji!

Bc. Nikola Staníčková

(studentka oboru Sociologie – Kulturní antropologie na FF UP v Olomouci, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Tř. Svobody 26, 779 00 Olomouc)

V Olomouci, dne

.....

Podpis komunikačního partnera

NÁZORY VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ NA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU

Milé kolegyně, milí kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží ke zpracování mé diplomové práce. Zajímá mne, jaký je Váš osobní názor na multikulturní výchovu. Dotazník je anonymní, jeho vyplnění Vám zabere maximálně 5 minut. Vaše názory jsou pro mne velmi cenné. Vyberte vždy jen jednu odpověď a zakroužkujte ji nebo označte křížkem.

Za vyplnění dotazníku Vám děkuji.

Bc. Nikola Staníčková

1. Absolvoval/a jste na vysoké škole vyučovací předmět zaměřený na multikulturní výchovu?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

2. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, uveďte prosím název absolvovaného vzdělávacího předmětu.

3. Prostřednictvím posuzovacích škál vyjádřete, jakým způsobem vnímáte multikulturní výchovu. Postupujte po řádcích a svou odpověď vyjádřete zaznačením křížku na pětibodové stupnici.

	1	2	3	4	5	
přitažlivá	☐	☐	☐	☐	☐	odpuzející
potřebná	☐	☐	☐	☐	☐	zbytečná
dobrá	☐	☐	☐	☐	☐	špatná
nudná	☐	☐	☐	☐	☐	zajímavá
přijatelná	☐	☐	☐	☐	☐	nepřijatelná
hodnotná	☐	☐	☐	☐	☐	bezcenná

4. Uveďte prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: **Multikulturní výchova může přispět k řešení světových problémů (např. chudoba, mezinárodní konflikty a války).**

Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------------	-------------------	----------------------

5. Uveďte prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: **Multikulturní výchova přispívá k řešení náročných otázek souvisejících s každodenním soužitím s příslušníky minoritních skupin.**

Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------------	-------------------	----------------------

6. Uveďte prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: **Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.**

Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------------	-------------------	----------------------

7. **Dotazník vyplnil/a:**

- ☐ Žena
- ☐ Muž

8. **Jaký je Váš věk?** _____

9. **Na které vysoké škole studujete?** _____

10. **Jaký je název fakulty, na které studujete?** _____

11. **Jaký studijní obor studujete?** _____

12. **Jaká je forma Vašeho studia?** prezenční – kombinovaná

13. **Jaký je typ Vašeho studia?** bakalářský – magisterský

Ještě jednou Vám děkuji za vyplnění dotazníku.