

# REDUKCIONISTICKÉ CHÁPÁNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

## ON THE REDUCTIONIST UNDERSTANDING OF MULTICULTURAL EDUCATION IN CZECH SCHOOLS

ANDREA PREISSOVÁ KREJČÍ, MARTINA CICHÁ,  
JANA MÁČALOVÁ

### Abstrakt

*Studie se zaměřuje na reflexi realizace multikulturní výchovy na českých školách. Vycházíme z vlastního výzkumného šetření, které zjišťovalo přístupy pedagogů k realizaci multikulturní výchovy na základních a středních školách v České republice. Výsledky odhalují převážně redukcionistické chápání multikulturní výchovy vztahující se výhradně k etnickým a kulturním odlišnostem. Tento přístup podporuje představu jasné ohraničitelnosti skupin a tím produkuje či utvrzuje stereotypy o nás i o těch druhých. Naznačíme proto možná východiska, skrze která by multikulturní výchova naopak skutečně přispívala k rozvoji tolerantní společnosti.*

### Klíčová slova

*multikulturalismus, multikulturní výchova, tolerance jinakosti, vzdělávací proces, učitel, žák*

### Abstract

*This paper reflects on the implementation of multicultural education at Czech schools. It is based on our research examining how primary and secondary school teachers in the Czech Republic approach multicultural education. The findings reveal a predominantly reductionist understanding of multicultural education that focuses merely on ethnic and cultural differences. This approach endorses the idea that different groups of people can be easily demarcated and therefore produces or confirms stereotypes about "us" and "the others." For this reason, we suggest some options through which multicultural education would actually contribute to the development of a tolerant society.*

### Keywords

*multiculturalism, multicultural education, tolerance of difference, educational process, teacher, student*

## Úvod

Je tomu devět let, co se v České republice stala multikulturní výchova skrze rámcové vzdělávací programy součástí povinného obsahu vzdělávání na základních školách, a sedm let uplynulo od jejího včlenění do vzdělávacích obsahů na gymnáziích. Multikulturalismus jako takový je pojem běžně užívaný v mediálním diskurzu, často vyslovovaný a ve všech pádech skloňovaný politickými činiteli, a tedy, zdá se, všeobecně známý nejen odborné, ale i široké veřejnosti. Rádi bychom proto věřili, že se učitelům daří naplňovat cíle multikulturní výchovy a mimo jiné jejím prostřednictvím rozvíjet klíčové kompetence žáků, které jsou nezbytné pro jejich uplatnění v současném postmoderním světě, ve smyslu edukace jako způsobu sociální pomoci (Machalová, 2013, s. 73). Naše zkušenosti ze školské praxe však uvedené ideální představě zdaleka neodpovídají (od roku 2010 dosud jsme působili na více než dvou desítkách základních i středních škol jako lektoři multikulturních workshopů a mentoři pedagogů). Průřezové téma multikulturní výchova, které se má prolínat všemi oblastmi edukačního procesu, je, vycházíme-li z osobní zkušenosti, po právu považováno za jedno z nejproblematictějších témat uskutečněné školské reformy vůbec.

Tato situace nás přivedla k myšlence uskutečnit výzkumné šetření s cílem zjistit přístupy pedagogů k pojetí multikulturní výchovy, neboť významný vliv při realizaci multikulturní výchovy má nejen klima třídy, ale právě také osobnost, postoje a kompetence pedagoga (Preissová Krejčí, Cichá, & Gulová, 2012, s. 109). „Jde o to, jak se k tématu postaví samotný učitel nebo lektor“ (Moree, 2015, s. 184). Jako zcela zásadní se nám proto jeví připravenost/nepřipravenost pedagogů multikulturní výchovu vyučovat (srov. Hladík, 2010).

Cílem studie je prezentovat výsledky našeho výzkumu, usilujícího zodpovědět zejména tyto otázky: Jak pedagogové přistupují k multikulturní výchově, jejímu obsahu a cílům a jak usilují o jejich naplnění? Jsou, podle vlastních slov, učitelé připraveni vyučovat multikulturní výchovu?

Vlastní zjištění následně komparujeme se závěry obdobně zaměřených studií a výzkumných šetření, které byly publikovány v posledních letech, konkrétně se jedná o výzkum Jany a Lucie Obrovských (2012) orientovaný na předsudky a diskriminační postoje, výzkum Dušana Klapka (2012) zaměřený na vyučování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, výzkum efektivit průřezového tématu Jany Kusé (2012) a dlouhodobé poznatky Dany Moree (2015).

## Vymezení problému

Dříve než tak učiníme, vymeze v úvodní kapitole základní termíny, s nimiž v textu pracujeme.<sup>1</sup> Multikulturalismus byl od doby vzniku tohoto konceptu mnohokrát kritizován i zamítán, nahrazován jinými, snad přílehlavějšími označeními, jako např. pluralismus, interkulturalismus, transkulturalismus aj. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního multikulturalismu nahrazován modelem multikulturalismu kritického. Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. V zásadě se jedná o nový přístup k multikulturní ideologii, který reflektuje a kriticky hodnotí nové vlivy a prvky v naší kultuře, přičemž se nezaměřuje na vnější odlišnosti, ale usiluje o přehodnocení různých forem společenského elitářství (např. preference bílé barvy pleti, mužského pohlaví aj.). Kritický multikulturalismus tak např. nově přistupuje k genderovým rolím, když se nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, ale také o důvody nadřazenosti mužů, obecně se ptá, jak konstruujeme struktury našich přesvědčení, jak identifikujeme sami sebe ve vztahu k jiným lidem. Na základě tohoto nového přístupu míníme pod multikulturalismem pluralitní a tolerantní ideologii, která je záměrně opačná než všechna velká vyprávění minulosti: křesťanství, fašismus, komunismus, nežli všechny totalitní systémy, které hlásají jedinou pravdu, jedinou cestu, jedinou spravedlnost. Z této kritické verze multikulturalismu pak vychází také námi sdílené pojetí multikulturní výchovy jako konceptu zastřešujícího ty vzdělávací postupy, které ozřejmují nejen problematiku rasové či národnostní různorodosti, ale také difference dle genderu, sociálně-ekonomického statusu, sexuální orientace, věku či zdravotního stavu, jež je postupnými kroky po vzoru americké multikulturní tradice přijímáno také v Evropě. Dana Moree (2008, s. 13) označuje tento přístup jako transkulturní, soustředící se spíše na hledání společných témat a využití kooperativních strategií. Ustupuje od výčtů charakteristik jednotlivých skupin, nepřisuzuje jedincům automaticky členství v těchto skupinách ani od nich odvozenou identitu. Koncepty skupinové příslušnosti a skupinové identity relativizuje a tvrdí, že v dnešním světě nenacházíme jasně definované skupiny, identita jedinců může být mnohonásobná, státy nejsou etnicky

---

<sup>1</sup> Vycházíme z poznatků, které jsme uveřejnili dříve (např. in Preissová Krejčí, 2014).

a národnostně homogenní atp. Na druhou stranu ovšem nepopírá existenci určitých lidských skupin a rozdílností mezi nimi. Ty jsou však vztahovány nikoli k vymezeným skupinám osob, ale spíše k jedinci, který sám usiluje o hledání svého „ukotvení“ (Moree et al., 2008, s. 27). Transkulturní přístup vyzdvihuje odmítání „ghettoizujícího diskurzu“, zavržení esencialistického, unifikovaného pojetí identity a nazírání na lidského jedince jako na dynamický, mnohočetný a historicky situovaný produkt různých identifikací (Hirt, 2005, s. 61).

Oproti tomu stojí redukcionistické pojetí multikulturní výchovy, které širokou škálu lidské různorodosti omezuje na výhradně etnicko-kulturní diverzitu, čímž v důsledku znehodnocuje cíle multikulturalismu založeného na rovném, respektive spravedlivém přístupu, i napříč jinými typy odlišností, vyplývajících z hodnot, jako jsou pluralita, solidarita či obecně humanita. Hovoříme též o kulturně-standardním přístupu, který se, vycházíme-li z pluralistického pojetí multikulturalismu v České republice, prosadil v 90. letech na školní i celostátní úrovni a toto postavení si zachovává dodnes. Mnozí autoři (Hirt, 2005, s. 10; Morvayová & Moree, 2009, s. 6; Tesař, 2007, s. 92 aj.) dlouhodobě upozorňují na problematické chápání edukace v multikulturních souvislostech v konceptech diferenčního multikulturalismu. Jeho klíčovým motivem je totiž přesvědčení, podle kterého je možné vysvětlit jednání jedince, ale také ho odhadovat na základě znalosti historie a kulturních zvyklostí skupiny, jejíž je jedinec součástí (Moree et al., 2008, s. 23–26). Zásadním limitem tohoto přístupu je tendence popisovat sociokulturní jednotky jako homogenní a statické skupiny a selektivnost při výběru informací, které budou předávány žákům. Jak uvádějí autoři *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*, „nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku“ (Moree et al., 2016). Obdobně toto pojetí kritizuje také Hirt (2005, s. 54), když tvrdí, že takto vedená multikulturní výchova nejenže „přispívá k potvrzení etnických/nacionálních symbolických dichotomií, ale i trivializuje životní zkušenost lidí exkludovaných do ‚minoritních‘ pozic tím, že ji zužuje na několik vybraných symbolických atributů, prezentovaných jako jejich (etnická) ‚kultura‘“. Problematická je také práce s více či méně uměle vytvořenými kategoriemi (sociokulturními skupinami), která nevede k nabourávání a potlačování stereotypů, ale spíše k jejich utužování. Podobný efekt může mít i stavění těchto kategorií do opozice, předpokládání objektivních a neměnných hranic mezi nimi a zdůrazňování jejich rozdílností.

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro gymnázia (a podobně pro základní školy) vymezuje cíle multikulturní výchovy především jako rozvoj „porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury“, přičemž se má zaměřovat na „poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přízřív-

sobení životu v multikulturní společnosti“ (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007, s. 73). Ve vztahu k tomuto vymezení a zejména pak k tomu, jak je rámcovými vzdělávacími programy definován přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka, upozornili někteří autoři na to, že taková multikulturní výchova je „v rozporu s faktem, se kterým nutně pracují společenské vědy, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze zjednodušeně redukovat a vměstnat do etno-kulturních charakteristik“ (Morvayová & Moree, 2009, s. 12). „Pojetí multikulturní výchovy v RVP ZV odpovídá kulturně-standardnímu modelu“ (Kusá, 2012, s. 46). Chvályhodný záměr tvůrců rámcových vzdělávacích programů posílit skrze multikulturní výchovu prevenci xenofobního způsobu uvažování zůstává nenaplněn, ba co víc, důrazem na dichotomii „my“ versus „oni“ se naopak posiluje vědomí vlastní odlišnosti a „podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení“ (Hirt, 2005, s. 53; Morvayová & Moree, 2009, s. 13).

Jinými slovy, pojetí multikulturní výchovy, tak jak je prezentováno v RVP a skrze ně přejímáno mnohými pedagogy v domnění, že se jedná o ideální přístup, „je vystavěno na premisách o diferencí zvěcnitelných a pevných skupinových odlišnostech, na kterých ovšem stojí také každý rasismus, nacionalismus a etnická netolerance, přestože je cílem se právě s těmito destruktivními jevy vypořádat“ (Morvayová & Moree, 2009, s. 15). Taková multikulturní výchova však spíše podporuje stereotypní a předsudečné myšlení a xenofobní až diskriminační chování. Mnozí ze zástupců odborné i široké veřejnosti se z nejrůznějších důvodů přiklání ke skepsi ohledně účinnosti multikulturní výchovy, přičemž jedním z argumentů je, že multikulturní výchova nekoresponduje s realitou, s praxí. Jeden z možných scénářů toho, jak učitel k multikulturní výchově přistoupí, by mohl být tento: potlačit osobní stanovisko a bezvýhradně se podřídí tezí multikulturní výchovy (Průcha, 2011, s. 148–157). Do protikladu k tomu však můžeme postavit názory několika vyučujících, kteří si uvědomují, že v hodinách není možné zůstat neutrální, pokud jsou učitelovy názory vůči některým skupinám vyhraněné.

Východiska konceptu multikulturní výchovy založená na výhradně etnických diferencích stále přejímají také mnozí odborníci, v daném tématu hojně publikující: „Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, 2011, s. 15). Učitelům jsou tak k dispozici příručky multikulturní výchovy, které do značné míry ignorují vývoj multikulturalismu, jehož kritická verze se „soustředí na rozšiřování demokratických práv participací na kritickém dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin“ (Eriksen, 2012, s. 241) a nereflktují ani soudobé poznatky z věd o člověku, když se co do typologie

lidských ras opírají o teze platné v antropologii nanejvýš na přelomu 19. a 20. století, neboť tvrzení, že „kromě třídění ras ve fyzické antropologii existuje ještě pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filozofii, které není založeno na anatomických kritériích klasifikace, nýbrž je odvozováno z psychologických a kulturních fenoménů – ze vzorců chování, z inteligence, z jazykových a náboženských charakteristik aj.“ (Průcha, 2011, s. 38), je z hlediska vývoje vědeckého poznání prostě zastaralé, respektive neudržitelné. Claude Lévi-Strauss (1999) již více než před půl stoletím v eseji *Rasa a dějiny* (orig. 1952) uvedl, že prvotním hříchem antropologie je zaměňování čistě biologického pojmu rasy za sociologické a psychologické výtvořiny lidských kultur, pokud ovšem lze vůbec na biologickém základě o tomto termínu objektivně hovořit. O tři desetiletí později své stanovisko upřesňuje: „Proti myšlence, že rasa a kultura jsou spojeny, antropologie již odedávna stavěla dva argumenty. Zaprvé počet kultur, které na zemském povrchu existují a především které na něm ještě před dvěma či třemi staletími existovaly, nesrovnatelně přesahuje počet ras, které se poštěstilo rozlišit i těm nejpečlivějším snaživcům: několik tisíc proti jednomu či dvěma tuctům. (...) A zadruhé různá kulturní dědictví se vyvíjejí mnohem rychleji než dědictví genetická“ (Lévi-Strauss, 2012, s. 60). Jinými slovy tedy neexistuje žádný genetický marker, který by byl jedinečný pro každou rasu a na základě kterého bychom mohli jednotlivé rasy specifikovat: „Tradiční rasové kategorie nemohou odpovídat individuální jedinečnosti“ (Molnar, 2006, s. 399). Mezi jednotlivými rasami tedy nelze stanovit jasnou, legitimní, či chceme-li vědeckou hranici (Jakoubek, 2006, s. 363). Právě kritický multikulturalismus uplatňuje ve výchově a vzdělávání ty postupy a metody, které vedou žáky k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy a rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám, jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost, žáci nejsou přiváděni formou akcentace jinakosti kultur a vyzdvihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak analýzou struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti (May & Sleeter, 2010, s. 10–11).

Právě v tomto ohledu se nám jeví jako důležité rozšíření konceptu multikulturní výchovy na další formy jinakosti, jež rámcové vzdělávací programy (dále RVP) sice naznačují, avšak velmi okrajově jako jiný životní styl a jiné uznávané hodnoty (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007, s. 73). Zejména na severoamerickém kontinentě je běžný zastřešující koncept multikulturní výchovy s cílem redukovat diskriminaci, odbourávat předsudky a nabízet rovné podmínky ve vzdělávání studentům bez ohledu na odlišné pohlaví, kulturní prostředí, sociální třídu, náboženské přesvědčení, jazyk či etnicitu (Banks & Banks, 2010, s. 25). V tomto duchu by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu,

jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení (Sleeter & Grant, 2009, s. 33). Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidárního přístupu. Není pravda, že by tento širší koncept multikulturní výchovy neměl v české společnosti opodstatnění,<sup>2</sup> naopak upozorňuje na rozdíly, které jsou činěny v přístupech k jedincům, jež si zařazujeme do různých skupin, nikoli jen etnických, ale např. sociálních. Také učitelé upozorňují na to, že velmi podstatné jsou pro žáky právě sociální rozdíly: „*To, co kdo má a co kdo nemá.*“<sup>3</sup>

Podle Dany Moree existuje jednoduché vodítko, jak rozpoznat, kterým z uvedených přístupů se konkrétní vyučující inspiroval. Jestliže ve své výuce spíše pojednává o minoritních skupinách (Romech, Česích, Vietnamcích nebo např. gayích a lesbách), pak dojde často k popisování celých skupin dle stereotypních charakteristik, a tedy jde spíše o kulturně standardní přístup k multikulturní výchově (Moree, 2015, s. 177). Pokud je však výuka zaměřena na témata, která se týkají interkulturního soužití, jako např. kultura, konflikt, identita, komunikace apod., pak se jedná o přístup transkulturní (Moree, 2015).<sup>4</sup>

Hlavním výzkumným předpokladem, s nímž jsme vstupovali do výzkumného pole, bylo, že většina pedagogů o konceptech kritického multikulturalismu neví, že netuší, že by multikulturní výchova mohla být jejich žákům bližší, pokud by ji pojímali z širší perspektivy, a tedy že cíle RVP by naplnili spíše, kdyby zvolili transkulturní přístup, tj. soustředili se na kultivaci mezilidských vztahů, zvládnání konfliktních situací a hledání společných cest (Moree, 2015, s. 179). Přípraveným pedagogem je ten, který si uvědomuje svou zodpovědnost za výchovu žáků a aktivně se odmítá podílet na mezigeneračním transferu předsudků vůči různým druhům jinakosti v naší společnosti. Ptáme se tedy: Jak pedagogové usilují o naplnění cílů multikulturní výchovy? Který z přístupů k multikulturní výchově upřednostňují? Cítí se pedagogové odborně i metodicky připraveni na realizaci multikulturní výchovy a mají pro to potřebné multikulturní kompetence?

<sup>2</sup> A nachází také mezi českými autory podporu (např. Hirt, 2005; Morvayová & Moree, 2009; Tesař, 2007 aj.).

<sup>3</sup> Rozhovor s pedagogem č. 4 uskutečněný ve školním roce 2014/2015.

<sup>4</sup> Metodám transkulturního přístupu v multikulturní výchově jsme zasvětili naši dřívější publikaci motivující pedagogy k interkulturní praxi ve vzdělávání (Preissová Krejčí & Šotola et al., 2012).

## Metodologie výzkumu

S ohledem na stanovený výzkumný cíl jsme zvolily metodu kvalitativního výzkumu, konkrétně pak techniku semi-strukturovaných rozhovorů, jež jsme vedly s 32 pedagogy základních a středních škol. Výzkumné šetření, které jsme realizovaly v průběhu školního roku 2014–2015 ve třech krajích České republiky, konkrétně v kraji Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském, přitom bylo součástí rozsáhlejšího výzkumu, obecně zaměřeného na hodnoty a postoje učitelů a žáků ve vztahu k jinakosti, který vedle kvalitativního přístupu využíval i metody kvantitativního výzkumu. Tento tzv. integrovaný přístup jsme volily proto, že jsme předpokládaly jistou kontroverzi mezi tím, co je sdělováno, a skutečností (Loučková, 2010, s. 75; Skutil et al., 2011). Tento rozdíl se ve výsledcích skutečně projevil, neboť zatímco v dotazníkovém šetření se pedagogové profilovali jako převážně neutrální, při polostrukturovaném interview pro ně bylo obtížnější neodpovědět nebo odpovídat pouze jednoslovně či vyhýbavě, a tak jsou jejich odpovědi podstatně více hodnotově zatíženy. Osobní kontakt nám navíc umožnil reflektovat intonaci v hlase, mimiku a gestikulaci, a současně přímo reagovat na odpovědi a klást doplňující otázky. I z toho důvodu vybíráme pro potřeby této studie pouze výsledky kvalitativní části výzkumu, která nám umožnila hlouběji nahlédnout jejich pojetí multikulturní výchovy a postoje k multikulturní problematice obecně, samozřejmě s vědomím, že nikdy nelze uskutečnit neutrální rozhovor, který jednoznačně koresponduje se skutečností, neboť je vždy interakcí mezi dvěma a více účastníky, a tak se v něm nutně odráží několikanásobná interpretace (Švaříček & Šedřová et al., 2007, s. 160–161).

Všechny rozhovory jsme se souhlasem respondentů zaznamenaly na nahrávací zařízení a poté provedly jejich doslovnou transkripci do elektronického souboru. Veškerá interview byla anonymizována přidělením čísla, která užíváme při označení uvedených výpovědí. Analýzu přepsaných dat jsme prováděly ve specializovaném softwaru pro analýzu kvalitativních dat ATLAS.ti v několika postupných krocích, během nichž jsme dbaly na to, aby vznikající abstrakce vždy korespondovaly se základními daty. Nejprve jsme podrobně pročítaly přepsané texty a určitým významovým částem přidělovaly různé kódy. Procesem otevřeného kódování nám vzniklo více než 100 kódů, jež jsme s ohledem na jejich nasycenost přeskupily do výsledných 85 kódů. Dalším krokem analýzy bylo vytvoření kategorií. Tento postup spočíval v seskupení kódů do tzv. subkategorií na základě jejich podobnosti, vztahovosti a návaznosti (Richards & Morse, 2007, s. 148–149). Vzniklé subkategorie jsme poté rozčlenily do ještě abstraktnějších kategorií, které pokrývají celou řadu individuálních případů, jež se nacházejí v našich datech (Merriam, 2009, s. 169). Kategoriemi, jež vyplynuly z našeho výzkumu, jsou tyto: „Multikulturní výchova“, „Romové“ a „Vliv školy a vliv mimoškolního



prostředí“, přičemž na tomto místě se budeme zabývat kategorií prvně uvedenou, pod níž zahrnujeme zejména tyto subkategorie: Chápání multikulturní výchovy učitelem, (Ne)výhody multikulturní výchovy, Osobní zaujetí, Kritický přístup, Xenofobie a rasismus.

Toto analytické rozdělení na rozličné kategorie vychází z důkladného třídění a analýzy dat a je nezbytné k tomu, abychom byli schopni jednotlivým fenoménům lépe porozumět. Ve skutečnosti jsou však tato témata vzájemně provázána a prakticky od sebe neoddělitelná. Cílem tohoto postupu je (re)organizace velkého počtu dat. Pro jednoduchost výkladu jsme volily průzračnou metodu „vyložení karet“, která nám umožnila zodpovědět námi položené otázky. „Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček & Šedřová et al., 2007, s. 226).

### Výsledky výzkumného šetření

Polostrukturované rozhovory byly orámovány sadou předem připravených otázek. Pojetí multikulturní výchovy pedagogy jsme zjišťovaly mimo jiné otázkou, jak by někomu, kdo dosud o multikulturní výchově neslyšel, vysvětlili, co to je, co si pod ní představit. Navzdory jinak voleným slovům většina našich respondentů multikulturalismus definovala jako způsob soužití různých národnostních, kulturních a etnických skupin. Někteří z nich považují multikulturní problematiku za aktuální s ohledem na migrační vlivy a globalizační trendy, skrze něž se budeme i v České republice stále častěji setkávat s příslušníky různých etnik: „*Tím, jak se svět jakoby zmenšuje, globalizuje, tak čím dál víc lidí emigrují a dostávají se do kontaktu s lidmi různého náboženského vyznání, různé rasy*“ (Ivo). Jiní pedagogové však toto stanovisko nesdílejí, protože etnická různorodost není v České republice v zásadě přítomna: „*Myslím si, že je to chápáno většinou jako soužití odlišných národností, eventuálně ras v některých zemích, což se nás netýká. Týká se naší země omezeně ve srovnání třeba s Amerikou*“ (Ota). Nejen tyto dva příklady, ale i další „definice“ multikulturní výchovy vyřčené našimi respondenty jsou dokladem výrazné převahy redukcionistického pojetí, tedy zaměření výhradně na národnostní či kulturní diferenci. Oproti tomu stojí v našem výzkumném vzorku ojedinělý názor, že multikulturní výchova je obecně o učení se toleranci a odbourávání stereotypů: „*Ti žáci si vlastně uvědomí, že žijou v určitém skleníku, který v podstatě vybudovali jejich rodiče, v určitých stereotypech, a ty stereotypy se musíme naučit překonat. Jsme bobužel součástí globalizovaného světa, takže tohleto je největší plus jakýchkoliv prostě výuk multikulturního učení se diskuse o určitých problémech*“ (Čeněk). A jeden z pedagogů šel ještě dál, když vyzdvihl humanizační význam multikulturní výchovy: „*Myslím,*

*že je to další taková oblast, kde člověk může zařadit do té výuky lidskost“* (Karel). Tento přístup k multikulturní výchově nazývá Dana Moree přístupem transkulturním, a my neredukcionistickým pojetím multikulturní výchovy.

Z odpovědí na tuto konkrétní otázku a z celkového vyznění rozhovorů vyplývá, že vyučující poměrně často považují za hlavní náplň multikulturní výchovy především poznávání odlišných kultur, méně z nich klade důraz na porozumění těmto kulturám a ještě méně pedagogů pak apeluje na toleranci a respektování jejich odlišných zvyků a tradic. Jedním z uváděných důvodů, proč by se multikulturní výchova měla na školách vyučovat, je tak především dostupnost cestování do zahraničí. Ve skloubení obou činností někteří pedagogové vidí potenciál mladé generace proměnit xenofobní smýšlení české společnosti: *„Protože si myslím, že naše společnost je velmi xenofobní, nejenom k Romům, ale i celkově, jakoby k jiným národnostem, vadí nám tu Vietnamci, berou nám pracovní příležitosti, vadí nám tu černoši, s těma jsme tu nespokojení atd.“* (Filip). V souladu s tímto pojetím má multikulturní výchova především rozvíjet vztahy mezi různými kulturami a působit preventivně vůči rasistickému a extremistickému chování.

Multikulturní výchova není samostatným předmětem, ale jako průřezové téma má být ve výuce přítomna napříč různými předměty, často je tedy, navzdory tomu, že ji pedagogové vnímají jako potřebnou, z hlediska praxe považována za něco okrajového, co se zmíní, když vybude čas, případně výhradně v souvislosti s aktuálně probíraným učivem. Pedagogové reagovali na problém nízké časové dotace, která by měla pokrýt i ostatní průřezová témata: *„Ta problematika je strašně složitá, na jednu stranu určitě je dobře, že v té škole je, ale určitě bych se nepřimlouval za to, aby jí byla věnována ještě větší pozornost, to rozhodně ne. Ale určitě je pravda, že v té škole toho prostoru není zas tolik, aby se stihlo všechno, co by se stihnout mělo nebo dalo“* (Gustav). Někteří pak dokonce přiznávají, že se multikulturní výchova realizuje pouze na papíře, tedy prostřednictvím zápisu do třídní knihy.

Vyučující pocítují, že na ně jsou kladeny stále vyšší nároky co do rozsahu témat a informací, které by měli do svých hodin zahrnout. Projevuje se zde jeden z hlavních problémů, na který oni sami upozorňují, a sice nedostatečná připravenost multikulturní výchovu, a tedy nová témata, vyučovat. Někteří respondenti by dle svých slov uvítali, kdyby se mohli zúčastnit vzdělávacích seminářů, které by jim poté umožnily lépe s tématy multikulturní výchovy ve výuce pracovat: *„Myslím si, že, bychom měli my učitelé v tady tom směru projít nějakými semináři vzdělávacími, protože to je tak široký pojem ta multikulturní výchova, že prostě jako, chtělo by to nějakou dobře zpracovanou metodiku, mít nějaké pracovní listy, abychom se my, učitelé, v tom oboru, v tomto směru vzdělali, abychom dostali přehled a náhled a potom to přenesli na ty děti. Protože ono se řekne, budete učit multikulturní výchovu, dáme to do ŠVP a... a nic“* (Marek). Dlužno však dodat, že v současnosti jsou metodické příručky k realizaci multikulturní výchovy

běžně dostupné a odborná i metodická příprava v této oblasti je součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i neopomenutelným prvkem pedagogické přípravy kadetů učitelství (např. Bobáková, 2004; Buryánek, 2002; Gulová et al., 2008; Gulová & Štěpařová, 2004; Lechta, 2010; Moree et al., 2008; Morvayová & Moree, 2009; Preissová Krejčí & Šotola et al., 2012; Průcha, 2011; Šišková, 1998 a řada dalších).

Problematická je rovněž nepřipravenost po stránce didaktické, s níž však odborný základ úzce souvisí. Pedagogové přiznávají, že témata, která multikulturní výchova nabízí, působí ve třídě často jako aktivizační prvek. Nikoli však z důvodu volených metod, ale zejména proto, že jsou z pohledu žáků kontroverzní, nekorespondující s jejich názorovým backgroundem, který si přinášejí ze svých rodin. Zřetelně se to projevuje zejména na tematické úrovni, s níž mají někteří žáci osobní nebo zprostředkovanou zkušenost. Pedagogové v souladu s přesvědčením, že multikulturní výchova má na jiných etnicích a kulturách ukázat to pozitivní, aniž by si uvědomovali stejné riziko generalizace, nejsou s to reagovat na argumenty žáků spatřujících rozpor mezi prezentovaným tématem a svými osobními zkušenostmi: „*Jsmo přehlaceni takovým tím patologickým pozitivismem, že se neřeší problémy, nevysvětlují se problémy, nerozebírají se problémy, pořád se mluví jenom o tom, jak je to hezké*“ (Dominik). O to složitější je pro pedagogy reagovat na negativní názory žáků, pokud je zastává naprostá většina třídy, a co víc, pokud k nim inklinuje i sám učitel. „*Protože oni vidí, že všichni Romové kradou, nedělají, žijou ze státních příspěvků, to ty děcka všechno vyjmenujou, ale dobrý příklad neřekne nikdo, protože ho ani nezná. My tady třeba takové opravdu nemáme*“ (Evžen). Pro učitele, který zastává negativní postoje vůči některým etnickým skupinám, je obtížné, či dokonce nemožné zůstat ve výuce neutrální. Pedagogové pak při výuce multikulturní tematiky upozorňovali na nutnost ohleduplnosti k žákům, kteří jsou jiné národnosti: „*No v každém případě se to musí dělat opatrně, protože když vím, že mám ve třídě pět Romů, tak musím dávat pozor, jakým způsobem to téma nastolím a jestli jsem to vůbec schopna ukočírovat tak, aby ty děti neodešly s pláčem po té hodině*“ (Adam).

Jaký je vliv pedagogů na názory a postoje žáků co do přijímání/odmítání jinakosti? Neexistují metody výzkumu, které by nám umožnily působení vyučujících na žáky objektivně posoudit, kvalitativní metoda, kterou jsme pro naše výzkumné šetření zvolili, však poodhalila názory učitelů, které se bezesporu odrážejí v naplňování multikulturní výchovy ve výuce.

Přestože někteří respondenti snižují svůj význam ve vztahu k ovlivňování hodnot a postojů svých žáků, jiní naopak uvedli, že osobnost vyučujícího, který s žáky témata multikulturní výchovy probírá, je velmi důležitá. Podle nich, pokud vyučující ví, jak téma uchopit a jak s žáky vést diskusi, aby jej svými „argumenty“ nepřevýšili, lze v realizaci multikulturní výchovy shledávat jednoznačný přínos, který by se měl odrazit především v každodenním životě: „*Těm děckám otevřeš oči pro jejich běžný život*“ (Ludvík).

Jako zásadnější vnímají působení jednak rodiny: „Ty předsudky v té společnosti, to, s čím ti žáci ze svých rodin přicházejí do té školy, jsou tak hluboce zažrané, že ten učitel v podstatě nemá velkou šanci tohleto nablat“ (Bedřich); „Myslím si, že je spousta těch věcí z rodiny. Jenom škola toto nezachrání, že je to takové, že se dneska podsouvá, co všechno má dneska škola dělat, ale holt některé kompetence jsou na rodičích“ (Karel); jednak médií: „Nakonec tam jsme my za ty blbě, protože oni mají informace z médií a všude se píše, všude se říká, že Romové jsou špatní, a my tady říkáme něco jiného“ (Jan); „A když tady vezmu právě média u nás, tak momentálně kdybysme se podle mě zeptali sto žáků, jaký mají názor na muslimy, nebo na jiné náboženské vyznání, které je v očích Evropana v médiích podáváno, že to je něco strašného a že tam dělají já nevím co, tak ze sto žáků jsem si jistý, že takových devadesát řekne, že v žádném případě nejsou pro to, že muslim je pro ně prostě špatný člověk. Ty média mají obrovskou moc a to samé rasismus a tyhle věci“ (Pavel).

Svůj vliv považují za nepodstatný zejména s ohledem na nízkou hodinovou dotaci svého předmětu, v rámci něhož tak ani na multikulturní výchovu nezbyvá mnoho prostoru. Právě ve vztahu k romské problematice pak o svém vlivu na žáky učitelé pochybují nejvíce. Toto téma je přitom v multikulturní výchově nejfrekventovaněji otevíráno, neboť romská menšina reprezentuje etnickou jinakost, s níž mají jak učitelé, tak žáci nejčastěji nějakou zkušenost, ať už osobní nebo zprostředkovanou, na základě které pocítí uží dostatečnou znalost se k tomuto etniku vyjádřit.

### Diskuse o koncepcích multikulturní výchovy

Multikulturní výchova a multikulturalismus v edukační praxi můžeme pojímat různorodým způsobem, multikulturní vzdělávání tak má vícero podob, a sice na základě toho, jak je nastaveno učitelem v praxi, pak dosahuje také vícero cílů. Sympatický a inspirující je ten, vycházející z interkulturního vzdělávání Dany Moree, která ve shodě se závěry naší práce zdůrazňuje odpovědnost učitele za inkluzivní prostředí ve třídě, škole, společnosti. Obecně však platí, že „interkulturní vzdělávání může vést k podpoře reflexe a kritického myšlení, stejně tak však může posilovat již existující stereotyp. Kam se nakonec přikloní, závisí na mnoha okolnostech. Jednu z nich však můžeme ovlivnit zásadně – jde o to, jak se k tématu postaví samotný učitel nebo lektor“ (Moree, 2015, s. 184). Ovšem toto své rozhodující a kritické postavení ve společnosti si většina z námi oslovených pedagogů neuvědomovala.

A to je problém, který se v našem výzkumném šetření rozevřel jako zásadní, neboť učitelé se v mnoha případech zdráhají tuto odpovědnost převzít a přesvědčení, že hlavní vliv na formování hodnot a postojů budoucích generací mají zejména rodina a média, se o to ani nepokouší. Velmi obdobně Jana Kusá (2012, s. 221) ve své disertační práci, která reflektuje mimo jiné

„do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky RVP ZV do vyučovací praxe učitelů literární výchovy, jaké faktory působí na začleňování multikulturních témat do jejich hodin a jaké jsou postoje samotných učitelů ke zkoumané oblasti“, popisuje vnímání multikulturní výchovy učiteli jako neefektivní. Předpokládá přitom, že tento skeptický postoj učitelů je dán jejich negativním pohledem na multikulturní praxi a přisuzování dominantního výchovného vlivu rodině. Dospěla k závěru, že současnou multikulturní výchovu vnímají učitelé spíše jako neúčinnou, jen malá část z Kusou dotázaných učitelů vidí v naplňování jejích cílů efektivitu, přestože se většina z nich domnívá, že škola může přispět k interkulturní toleranci mezi lidmi (Kusá 2012, s. 218).

Pedagogové si uvědomují, že žáci uvažují o příslušnících romského etnika především ve vazbě na stereotypní představy o nich. Méně často jsou však schopni reflektovat sami u sebe, že také oni sami vnímají Romy jako homogenní skupinu, jež sdílí určitou romskou identitu, romství, které je doprovázeno nejen určitým vzhledem, ale také specifickou sadou vlastností, jež jsou determinovány kulturně, příp. biologicky. Naše závěry nejsou na poli pedagogické praxe nové, Dušan Klapko (2012, s. 67–106) se v rozsáhlém výzkumu zabýval názory učitelek ZŠ z majoritní české společnosti na problematiku vedení výuky a komunikace se sociálně znevýhodněnými skupinami žáků, konkrétně s romskými žáky, a tyto podrobil diskurzivní analýze, jejíž výsledky uveřejnil v roce 2012. Dle Klapka lze specifika vzdělávání romských žáků na ZŠ v kontextu výpovědí jejich učitelek spatřovat ve výpovědním vzorci, jímž popisují každodenní realitu na pozadí zobecněných závěrů na romskou populaci (rodičů i dětí). Výklad reality z jejich pohledu měl jednoznačně negativní konotaci.

Odhálily jsme také, jak problematické je pro učitele postavit se názorům svých žáků tendujících ke xenofobii a rasismu s vědomím, že je sdílí mainstreamová společnost i část učitelů, nebo pedagog sám (Moree, 2015, s. 179). Právě osobnost učitele, jeho postoje a názory považuje za zásadní a determinující faktor, který ovlivňuje efektivitu a naplňování cílů zkoumaného průřezového tématu, také Jana Kusá (2012, s. 225) na základě výpovědí učitelů, přičemž ke stejnému závěru dospíváme ve shodě s námi dotázanými pedagogy rovněž i my.

Z toho důvodu pokládáme za zásadní pregraduální přípravu pedagogů, včetně jejich celoživotního vzdělávání. Z výzkumu orientovaného na předsudky a diskriminaci vůči romské menšině v postojích studentů pedagogické fakulty Jany a Lucie Obrovských (2012, s. 192) vyplynulo, že část studentů „má sklony k nekritickému přejímání předsudků rozšířených ve svém okolí“, přičemž někteří je projevují explicitně. Naši respondenti-učitelé, ve shodě s názory respondentů-kadetů učitelství ve výzkumu Obrovských, deklarovali, že těmi, od nichž přejímáme stereotypy a předsudky, zvláště o Romech,

jsou rodiče a další rodinní příslušníci. „Šíření předsudků má výrazně zprostředkovanou a narativní povahu, protože rodiny a přátelé respondentů považují za nejvýznamnější zdroj informací o Romech masová média. Ta potom produkují generalizující obrazy o Romech působící mocně mimo jiné i proto, že často nevědomě“ (Obrovská & Obrovská, 2012, s. 193). V tomto ohledu s názorem Obrovských souhlasíme i ve vztahu k mediální konstrukci reality vůči příslušníkům jiných etnických minorit.

### Závěr

Závěry našeho výzkumu nejsou možná nové ani překvapující, ale o to zářející, že platné i v současnosti. Odhalují totiž, že nejružnější integrační programy (zaměřené často přímo na Romy v České republice), ale také edukační reformy, včetně multikulturní výchovy, jsou liché, bez výraznějšího dopadu na názorovou orientaci společnosti. Hlavní funkcionální nedostatky spatřujeme v tom, že multikulturní výchova a multikulturalismus v edukační praxi jsou vnímány v konceptech klasického diferencního modelu, tedy učitelé přistupují k multikulturní výchově kulturně standardním způsobem, a nereflktují jiné formy diferencí, které jsou v naší společnosti běžnější než etnická odlišnost, a sice např. odlišnost genderu, sexuální orientace, věku, zdravotního stavu aj., a tedy do značné míry neodrážejí sociální realitu. Etnicita je přitom chápána jako neměnný faktor determinující identitu člověka, přičemž je z praktického hlediska irelevantní, zda je vnímána jako něco vrozeného, nebo naučeného. Mezi pedagogy převažuje představa multikulturní výchovy jako prostředku poznání jiných národností a kultur, případně prostředku pro integraci cizinců či Romů. Tento redukcionistický přístup k multikulturní výchově má, jak jsme ukázaly, hluboké kořeny zapuštěné v myšlenkových základech pojetí multikulturní výchovy v rámcových vzdělávacích programech, totiž v klasickém multikulturalismu.

Položily jsme si otázku, který přístup k multikulturní výchově pedagogové upřednostňují, a výše jsme prokázaly, že učitelé nejenže upřednostňují kulturně standardní přístup, ale o jiném, vycházejícím z kritického pojmání idejí multikulturalismu, většina z námi oslovených pedagogů neuvažuje, neví o něm. Zdá se tedy, že v tomto ohledu někteří učitelé nejsou k realizaci multikulturní výchovy připraveni, respektive nejsou s to se s úskalími, která se s ní ve školní praxi pojí, vypořádat.

Je zapotřebí, aby náhled na multikulturní problematiku získal prvně pedagog, teprve pak bude schopen vést žáky k přijetí „multikulturních hodnot“ ve smyslu tolerance každého člověka jako jedinečné lidské bytosti. „Efektivita je spjata s programovou otevřeností profilů škol a připraveností a schopností pedagogů v rámci systému naplňovat požadavek na integračně-inkluzivní

vzdělávání“ (Morvayová & Moree, 2009, s. 19). Žáci, kteří se – ovlivnění kulturou, z níž pocházejí – od většiny nějak odlišují (např. jazykovými kompetencemi, rozdílnou schopností učit se aj.), vyžadují speciální vyučovací strategie, které by jim dovolily se s těmito deficity vyrovnat. Jsme přesvědčeni, že právě učitelé by mohli skrze chápající a podporující přístup k těmto žákům přispět k tomu, aby se v budoucnu stali občany, kteří se zapojí do všech obvyklých sfér společenského života (Sleeter & Grant, 2009, s. 43). V tomto duchu je zapotřebí reflektovat ve výuce rozličná témata, jež mohou být spjata se stereotypy či předsudečným chováním vyvolanými rozdílným socio-ekonomickým zázemím, rozdílnou sexuální orientací, ale také například neobvyklým stylem oblékání apod. Jedná se o aspekty, které jsou aktuální v každodenní realitě školních lavic, je tedy potřeba učitele v jejich pregraduální i postgraduální přípravě správně nasměrovat a naučit je pracovat s „multikulturním“ potenciálem třídního kolektivu. Inspirující je např. metoda rozvoje žáků skrze uvědomování si toho, co představuje jejich kulturu (vlastní kulturní dědictví i přejaté kulturní vlivy), skrze niž se vynořuje fascinující lidská diverzita ve školní třídě (DomNwachukwu, 2010, s. 7), jež nevede ke stigmatizaci či stereotypizaci, ale naopak podporuje individuální přístup k žákovi, jako jedinečné lidské bytosti. Vykresluje lidskou odlišnost v multikulturní třídě, přičemž označení multikulturní zde jednoznačně ztrácí význam výhradně etnické diference.

### Poděkování

Vznik této studie byl umožněn díky účelové podpoře specifického vysokoškolského výzkumu (IGA\_FF\_2014\_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“) udělené roku 2014 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a díky finanční podpoře Filozofické fakulty UP v Olomouci v roce 2014 z Fondu pro podporu vědecké činnosti (FPVC2014/24 „Za hranice multikulturalismu: filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání“).

### Literatura

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Bobáková, H. L. (2004). *Interkulturní komunikace, její význam, vývoj a další perspektivy*. Karviná: Slezská univerzita v Opavě.
- Buryánek, J. (2002). *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON.
- Gulová, L. et al. (2008). *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gulová, L., & Štěpařová, E. (Eds.). (2004). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Kabinet multikulturní výchovy a Katedra sociální pedagogiky PdF MU.
- Hirt, T. (2005). Svět podle multikulturalismu. In T. Hirt & M. Jakoubek et al., *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit* (s. 9–76). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47.
- Jakoubek, M. (2006). Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře. In T. Hirt & M. Jakoubek (Eds.), *„Romové“ v osídlech sociálního vyloučení* (s. 322–400). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Klapko, D. (2012). Diskurzivní analýza názorů učitelek ZŠ na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In L. Gulová et al., *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu* (s. 67–105). Brno: Masarykova univerzita.
- Kusá, J. (2012). *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol* (disertační práce). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a obrozením ve škole*. Praha: Portál.
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum.
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON.
- Machalová, M. (2013). *Preventivní sociální práce. Edukační paradigma v sociální práci*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molnar, S. (2006). *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Moree, D. et al. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Moree, D. et al. (2016). *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a členářství*. Dostupné z [http://www.ptac.cz/data/Multikulturni\\_vychova\\_ockavane\\_vystupy.pdf](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ockavane_vystupy.pdf)
- Morvayová, P., & Moree, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež: Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni.
- Obrovská, J., & Obrovská, L. (2012). Předsudky a diskriminace vůči romské menšině v postojích studentů pedagogické fakulty. In L. Gulová et al., *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu* (s. 177–193). Brno: Masarykova univerzita.
- Preissová Krejčí, A. (2014). *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.



- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Gulová, L. (2012). *Jinakost – předsudky – multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová Krejčí, A., & Šotola, J. et al. (2012). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Skutil, M. et al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Šišková, T. (1998). *Výchova ke toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tesař, F. (2007). *Etnické konflikty*. Praha: Portál.

#### **Kontakt na autorky**

Andrea Preissová Krejčí

Katedra antropologie a zdravotní výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: andrea.preissova@upol.cz

Martina Cichá

Katedra antropologie a zdravotní výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: martina.cicha@upol.cz

Jana Máčalová

Katedra antropologie a zdravotní výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: jana.macalova@gmail.com

#### **Corresponding authors**

Andrea Preissová Krejčí

Department of Anthropology and Health Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

E-mail: andrea.preissova@upol.cz

Martina Cichá

Department of Anthropology and Health Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

E-mail: martina.cicha@upol.cz

Jana Máčalová

Department of Anthropology and Health Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

E-mail: jana.macalova@gmail.com

