

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Bc. Veronika Hrubá

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Bc. Veronika Hrubá

Obor: Pedagogika – vzdělávací politika

**MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM
PROGRAMU GYMNÁZIA UNIČOV**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené zdroje.

V Olomouci dne 6. 4. 2011

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	5
1 Multikulturní výchova	7
1.1 Pojem multikulturní výchova	7
1.2 Definice multikulturní výchovy.....	8
1.3 Teoretická východiska multikulturní výchovy	9
1.4 Cíl multikulturní výchovy	11
1.5 Terminologie.....	12
1.6 Pojetí multikulturní výchovy v zahraničí	15
2 Multikulturní výchova v České republice	18
2.1 Reforma vzdělávání v ČR.....	18
2.2 Vývoj multikulturní výchovy v českém prostředí	21
2.3 Průřezové téma Multikulturní výchova v RVP G.....	23
2.4 Multikulturní výchova v ŠVP	30
2.5 Připravenost učitelů na výuku multikulturní výchovy.....	34
2.6 Projekty multikulturní výchovy mimo školní vzdělávání	36
3 Analýza Školního vzdělávacího programu Gymnázia Uničov	39
3.1 Cíl výzkumu.....	39
3.2 Stanovení výzkumných otázek	40
3.3 Metodologie výzkumu	41
3.4 Profil analyzovaného souboru	42
3.5 Analýza dokumentu	44
3.6 Shrnutí	52
ZÁVĚR	54
Seznam zdrojů	57
Seznam zkratk	63
Seznam tabulek.....	64
Seznam příloh	65

ÚVOD

Současný stav světové populace se blíží k sedmi miliardám obyvatel. Každý člověk je individuum, ať už svým vzhledem, chováním, vzděláním či způsobem života, což je z velké části dáno kulturním prostředím, ve kterém vyrůstá a žije. Tato různorodost bývá spouštěcím mechanismem mnohých konfliktů a vzájemného nepochopení na úrovni států i jednotlivců, tudíž je realizace multikulturního vzdělávání více než žádoucí.

I české prostředí muselo reflektovat tuto situaci a po roce 1989 se zde multikulturní výchova začala pozvolna rozvíjet. Prvotním impulsem byl velký příliv imigrantů po otevření hranic, se kterými jsme se museli začít učit žít, respektovat je, komunikovat s nimi a hledat správná legislativní řešení jejich integrace. Na to navazovaly první zmínky o multikulturní výchově jako disciplíně, formální i neformální vzdělávání prostřednictvím organizací občanské společnosti, a konečně i zařazení multikulturní výchovy do rámcových vzdělávacích programů jako jedno z průřezových témat.

Multikulturní výchovu v této práci omezíme na její postavení v českém školství, přičemž se zaměříme na střední školy, konkrétně gymnázia. Pedagogické sbory zde hledají vhodné cesty začlenění multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů a efektivní způsoby realizace a strategie ve výuce, což není právě lehký úkol, a to i vzhledem k tomu, že multikulturní výchově lze rozumět různými způsoby. Jde o problematiku aktuální a relativně nedávno zavedenou, tudíž prozatím nijak rozsáhle prozkoumanou. Z těchto důvodů jsem si vybrala téma multikulturní výchovy, které mě může obohatit nejen o odborné poznatky, jež bych mohla uplatnit ve své budoucí profesi, ale i o cenné zkušenosti do osobního života, které využiji při setkávání s cizími národy, etniky a kulturami.

Cílem diplomové práce je vymezit základní teoretická východiska multikulturní výchovy, podat přehled o její situaci v rámci české vzdělávací soustavy a na vybraném školním vzdělávacím programu ukázat jeden z možných způsobů začlenění jako průřezového tématu.

V úvodní kapitole se budeme zabývat multikulturální výchovou z obecného hlediska. Jelikož je tento termín vymezován nejednotně, zaměříme se na jeho modifikace, které jsou používány v závislosti na místě i autorech. Dále si uvedeme příklady definic multikulturální výchovy a teoretická východiska, ze kterých vychází, včetně možných přístupů k výuce. Vymežíme si cíle multikulturálního vzdělávání a objasníme několik základních termínů používaných v této oblasti. Nakonec zmíníme příklady realizace multikulturální výchovy v zahraničí.

Druhá kapitola bude zaměřena na multikulturální výchovu v České republice, konkrétně na střední vzdělávání na gymnáziích. Protože je zařazení průřezového tématu do státního kurikula součástí reformy vzdělávání, dotkneme se hlavních fází jejího průběhu a poukážeme změny v kurikulu. Popíšeme i vývoj multikulturální výchovy u nás charakterizovaný třemi pomyslnými etapami. Poté přejdeme k charakteristice multikulturální výchovy, při které budeme vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Uvedeme si taktéž některé aspekty jejího pojetí, které jsou kritizovány. V neposlední řadě se zaměříme na začlenění průřezového tématu do školních vzdělávacích programů a s tím spojené první zkušenosti učitelů a nedostatky v realizaci. Na to bude navazovat část zaměřená na připravenost učitelů v oblasti multikulturálního vzdělávání a úsek věnovaný projektům mimo školství, jelikož i touto cestou mají učitelé možnost získávat interkulturní kompetence potřebné pro realizaci multikulturální výchovy ve školách.

Součástí práce je i třetí, výzkumná část, jejímž úkolem bude zjistit způsob začlenění multikulturální výchovy do Školního vzdělávacího programu Gymnázia Uničov. Metodou výzkumu zvolíme kvalitativní obsahovou analýzu dokumentu, přičemž budeme hledat odpovědi na výzkumné otázky týkající se místa multikulturální výchovy ve školním vzdělávacím programu, jejích forem, obsahů, ročníků a předmětů, ve kterých je realizována, i formální stránky začlenění. Na základě toho se pokusíme určit, zda je průřezové téma zařazeno pouze formálně nebo zda bylo promyšleno ze všech možných úhlů.

1 Multikulturní výchova

Abychom byli schopni chápat základní souvislosti v rámci realizace multikulturní výchovy v České republice, budeme se v této kapitole věnovat multikulturní výchově z obecného hlediska. Jelikož pro multikulturní výchovu existuje více variant označení, je třeba objasnit významy a původ jednotlivých pojmů. Termín multikulturní výchova poté definujeme, což taktéž není jednoznačná záležitost, neboť je na ni nahlíženo jednotlivými autory odlišně. Nedílnou součástí první kapitoly je i vysvětlení hlavních teoretických východisek multikulturní výchovy, cíle, o jejichž dosažení tato disciplína usiluje a stručný popis několika základních terminologických pojmů s ní spojených. Nakonec uvedeme příklady pojetí multikulturní výchovy v zahraničí.

1.1 Pojem multikulturní výchova

Pojem multikulturní výchova je v českém prostředí termínem relativně novým. Rozšířil se zde až po roce 1989, kdy se Česká republika stala ve větší míře multikulturním prostředím, na což reagovala i věda. Terminologie názvu této problematiky je však u nás i v zahraničí značně nejednotná a závislá víceméně na jednotlivých autorech.

Nejčastěji se v informačních zdrojích vyskytuje označení *multikulturní výchova/vzdělávání* (multicultural education) uplatňované v USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii a v mezinárodních zdrojích. Stejný význam má i termín *interkulturní výchova/vzdělávání* (intercultural education) používaný v Evropě v mezinárodní vědecké komunikaci, v německé jazykové oblasti (interkulturelle Erziehung) a také v Polsku (edukacja międzykulturowa). Dalšími užívanými termíny v zahraniční literatuře jsou *interetnická/multietnická výchova* (interethnic/multiethnic education), *mezinárodní výchova* (international education), ale i *globální výchova* (global education) nebo *výchova k světovému občanství* (education for world citizenship) (viz Průcha, 2001, s. 39-40).

Z výčtu různých názvů je třeba vymezit rozdíl mezi interkulturním vzděláváním a multikulturní výchovou. Termín *multikulturní výchova* představuje existenci několika kultur vedle sebe se snahou formovat postoje a utvářet hodnoty. Označení *interkulturní vzdělávání* je chápáno jako vzájemnost, výměna

a mezikulturní dialog, který usiluje nejen o formování postojů, ale i o získávání znalostí, postojů a dovedností (viz Buryánek et al., 2002, s. 12). Interkulturní vzdělávání tedy k problematice přistupuje z širšího hlediska než-li multikulturní výchova.

V ČR se, především v pedagogické praxi, setkáváme nejčastěji s označením *multikulturní výchova*, které je převzato z anglického *multicultural education*. Do této edukace by však měla být zahrnuta nejen výchova, ale i vzdělávání. To sice odporuje vymezení výše, ale bohužel je zde tento koncept nesprávně zaveden a chybně užíván (viz Průcha, 2006, s. 15–16). Proto například vzdělávací program Varianty¹ upřednostňuje *interkulturní vzdělávání*. V této práci však budeme užívat onen „nesprávný“ název *multikulturní výchova*, jelikož je takto zaveden v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, dle kterého je koncipována multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech.

1.2 Definice multikulturní výchovy

Vzhledem k problematickému vymezení samotného pojmu není jednoduché multikulturní výchovu taktéž jednoznačně definovat, protože na ni každá definice pohlíží z jiného úhlu a zahrnuje jiné aspekty. Projekt Varianty převzal zcela obecné vymezení multikulturní výchovy z Encyclopedia of Educational Research z roku 1982, a to: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi.“ (Buryánek et al., 2002, s. 12).

Průcha ve své publikaci (viz 2001, s. 41) uvádí definici z německého pedagogického slovníku² z roku 1988, která se vztahuje k německému prostředí: „Interkulturní výchova se zabývá úkoly, které vyvstávají ze soužití Němců a cizinců. Podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické myšlení. Interkulturní výchova zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání. Interkulturní výchova může být úspěšně realizována jen tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují.“

¹ Informace o programu Varianty budou uvedeny v kapitole 2.6.

² Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik

Jednu z nejaktuálnějších charakteristik multikulturní výchovy v české literatuře lze najít v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 160): „Je to jednak interdisciplinární oblast teorie, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod.“

Sapík (2007, s. 162) chápe multikulturní výchovu již jako konkrétní činnost, a to jako „oblast praxe, edukační a osvětové činnosti realizované na školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.“

Ve zkratce popsal multikulturní výchovu velice výstižně Průcha (2006, s. 17): „Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat.“

1.3 Teoretická východiska multikulturní výchovy

Základními východisky multikulturní výchovy jsou některé politické teorie 20. století (viz. Moree et al., 2008, s. 16). Nejvíce ji však ovlivnila teorie zvaná multikulturalismus, která vznikla jako reakce na naléhavé společenské problémy rasového charakteru v USA a Kanadě. Zde se začaly objevovat programy na zlepšení vztahů mezi etniky a zároveň s nimi se vytvářela i teoretická koncepce multikulturalismu, která se stala hlavním východiskem multikulturní výchovy (viz Průcha, 2006, s. 237–238).

V Evropě se pojem multikulturalismus poprvé objevil v 50. letech 20. století ve Švýcarsku a od 70. let se potom rozšířil a uplatňoval v celé Evropě. Jde o filozofický a politický směr, který říká, že v jednom státě spolu mohou žít pohromadě lidé z rozdílných kultur, s různým náboženským vyznáním, rasou a hodnotami, kteří si mohou rozumět a vzájemně se od sebe učit. Všichni tito lidé jsou si rovni a mají právo zachovat si svoji kulturu a vyznání. Soužití různých skupin je dle multikulturalismu pozitivním přínosem pro celou společnost i stát (viz Evropa 2045 [online], 2010).

Multikulturalismus je komplexně formulován v pěti rovinách. Za prvé jde o stav společnosti, ve které vedle sebe žijí lidé z různých sociokulturních skupin se svými specifickými institucemi, tradicemi, postoji a hodnotami. Dále jde o proces, v jehož rámci probíhá výměna kulturních statků a vzájemné ovlivňování kulturních systémů. Multikulturalismus je také vědecká teorie zabývající se zkoumáním a srovnáváním různých aspektů sociokulturních rozdílů. V neposlední řadě je to i určitá politická vize či společenský cíl usilující o vytvoření pluralitní společnosti, kde žijí jedinci z různého sociokulturního prostředí, kteří se řídí principy rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Multikulturalismus je i souborem praktických či edukačních strategií a postupů, díky nimž je dosahováno vzájemné tolerance a respektu stanoveného v politickém cíli. Na základě toho se mluví často o multikulturní politice nebo samotné multikulturní výchově (viz Moree, 2008, s. 17).

V souvislosti s pedagogickou praxí je třeba zmínit také dva teoretické přístupy k výuce multikulturní výchovy, od kterých se výrazně odvíjejí její cíle, a to kulturně-standardní a transkulturní přístup.

Kulturně standardní přístup předpokládá, že specifické znaky (historie, kulturní rituály, zvyky apod.) různých sociokulturních skupin vytvářejí rozdíly, které způsobují mnohá nedorozumění v interkulturní komunikaci. Pro zlepšení vztahů je třeba tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat. Přístup se snaží vysvětlit příčiny jednání druhých a přimět jednotlivce uvědomit si, že jejich úhel pohledu na svět není univerzální, ale je ovlivněný prostředím, ve kterém žijeme a způsobem uvažování ovlivněným naším kulturním zázemím. Usiluje také o usnadnění prvního kontaktu s odlišnostmi a překonání počátečního strachu z neznámého, přičemž zdůrazňuje obohacení, které kontakt s jinými sociokulturními skupinami přináší. Nevýhodou však může být to, že je zaměřený pouze na vnější znaky kultur a hlubší opodstatnění chování a jednání může zůstat skryté. Druhým rizikem jde zde přílišný důraz na skupinové identity, které nás nutí druhé automaticky kategorizovat, tudíž jim nedát šanci se z nich nějak vymanit. Zároveň jsou jejich odlišnosti až příliš zdůrazňovány. Tento přístup se v České republice prosadil v průběhu 90. let a v našem vzdělávání se dosud

uplatňuje nejvíce. Výuka je v převážné většině zaměřena na poznávání kulturních specifik příslušníků určitých sociokulturních skupin (viz Moree, 2008, s. 23–26).

Transkulturní přístup pojímá multikulturní výchovu širěji, než-li přístup výše uvedený, a to tak, že hledá odpovědi na otázky spojené s vnímáním jednotlivých skupin. Zabývá se například tím, kdy můžeme o někom říci, že je z „jiné“ skupiny, jaký vliv má pohlaví, sociální prostředí, etnická a národní příslušnost nebo náboženství nebo zda jsou některé skupiny důležitější než ostatní. Neomezuje se na pouhý popis, ale uvažuje o příčinách a hranicích mezi odlišnostmi každého z nás a snaží se naučit je chápat ve vztahu k lidem kolem nás. Místo charakteristik zde tedy figurují spíše zkušenosti člověka, které spoluvytvářejí jeho kulturu a projevují se pak při komunikaci s ostatními jako kulturní rozdíly. V rámci tohoto přístupu se objevuje tzv. koncept mnohonásobné identity, jenž říká, že hranice států již neznamenají automaticky etnickou nebo národní příslušnost, tudíž ve světě nežijí členové jasně definovaných skupin. Tyto skupiny nejsou zavrženy, pouze je více zdůrazňována individualita jednotlivce, který si sám své hodnoty a postoje. Myšlenka tohoto přístupu se objevuje od 80. let minulého století, přičemž důvodem jeho rozvoje byla snaha neučit děti přizpůsobovat se většině, nýbrž zapojovat většinu i menšinu do společného dialogu, který napomáhá poznávání jak kultury vlastní, tak i kultur odlišných. Tento přístup podporuje budování otevřenosti, pluralitního myšlení a individuálního přístupu a přináší určitý odklon od stereotypizace (viz Moree, 2008, s. 26–28).

1.4 Cíl multikulturní výchovy

Obecně lze cíl multikulturní výchovy vyjádřit jako podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami. Předpokladem toho je uvědomit si vzájemné odlišnosti, tyto odlišnosti respektovat a případné konflikty řešit s rozvahou (viz Buryánek et al., 2002, s. 14).

V pedagogickém prostředí je cílem především získání tzv. interkulturních kompetencí u dětí. Mezi tyto kompetence patří znalosti různých etnických a kulturních skupin a dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat mezikulturní kontakty k vlastnímu obohacení i k obohacení druhých.

Řadí se sem ale i postoje k odlišným skupinám, které jsou založeny na toleranci, respektu a otevřenosti (viz Buryánek et al., 2002, s. 14). Základní strategií, jak tohoto cíle dosáhnout, je vytvořit multikulturní kolektiv jak ve školní třídě, tak i ve škole jako celku. Všechny děti bez ohledu na příslušnost k etnické, náboženské, sociální a nebo jiné skupině mají ve škole získat zkušenost soužití založeném na spravedlnosti, rovnosti, spolupráci a vzájemné vstřícnosti (viz Tancoš, 2004, s. 29).

Interkulturní kompetence jsou užitečné nejen v běžném životě, ale hrají čím dál větší roli i na poli pracovním. Vzhledem k důsledkům globalizace, mobility a technologizace má čím dál více firem v požadavcích na obsazení pracovních pozic právě tyto kompetence (viz Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 70–71). Zda je tento cíl naplňován lze však velmi těžko nějak změřit a zjistit, jelikož stupeň a kvalita osvojení interkulturních kompetencí vychází najevo až v praxi, v konkrétním styku s odlišnými sociokulturními skupinami (viz Průcha, 2010, s. 47).

1.5 Terminologie

Na tomto místě je vhodné stručně vymezit několik základních termínů, které se v souvislosti s multikulturní výchovou často používají. Jak již bylo naznačeno v předchozích kapitolách, terminologie této disciplíny je nejednotná, neukotvená a často vykládána, tudíž i chápána poněkud zkresleně, proto je pro pochopení teorie, výzkumu i praxe nezbytné rozumět správně i pojmům v ní obsaženým. Existují i další termíny, které by bylo třeba objasnit, ale jelikož je tato práce zaměřena na multikulturní výchovu jako průřezové téma a nejde do hloubky problematiky samotné, postačí níže uvedené.

Akultura

Akultura je proces, ve kterém styk různých kulturních skupin směřuje k osvojování prvků cizí kultury jednotlivci, skupinami, případně celými sociálními vrstvami. Mezi přejímané prvky patří např. ideje, pojmy, představy o hodnotách, techniky, výrobky apod. Přizpůsobení může být úplné nebo částečné, záleží na způsobu komunikace mezi kulturami. Jde o aktuální

pedagogický problém ve vzdělávání příslušníků etnických minorit nebo vzdělávání dětí imigrantů (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15, Jandourek, 2001, s. 17–18).

Asimilace

Asimilace je další formou kontaktu mezi kulturami. Znamená proces úplného přizpůsobení, kterým jedinci zcela přejímají hodnoty určitého kulturního prostředí, a jsou tak absorbováni kulturou dominantní společnosti, což vede k homogenizaci společenského prostředí (viz Švarcová, 2008, s. 10–11).

Entkulturation

Entkulturation je definována jako proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu života osvojuje kulturu společnosti, ve které žije. Probíhá vědomě v příslušných institucích (např. škola) i nevědomě v každodenním životě. Škola je tedy významným entkulturačním faktorem. Někteří autoři tento pojem označují za součást socializace (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 58, Jandourek, 2001, s. 73).

Etnikum

Etnikum, nazýváno též etnická skupina, je skupina lidí s vlastní etnicitou, která zahrnuje soubor kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových faktorů, ale také vlastní historii, sebepojetí, vědomí společného původu i to, že jsou jako etnicky odlišní vnímáni ostatními (viz Jandourek, 2001, s. 76).

Kultura

Vymezení pojmu kultura není jednoduché, jelikož ji jednotlivé vědy pojmají dle svých paradigmat. Pedagogický slovník (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 108–109) uvádí dvě základní pojetí kultury, která se v pedagogickém prostředí vyskytují nejčastěji. Prvním z nich je kultura jakožto komplex materiálních i nemateriálních produktů (poznatků, idejí, norem, hodnot apod.), který si civilizace vytváří během svého vývoje a předává z generace na generaci. Toto předávání se děje i prostřednictvím formálního vzdělávání

ve školských institucích. Sociologické a kulturně antropologické pojetí kultury zahrnuje způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály atd. charakteristické pro určité etnické či sociální skupiny. Tyto kulturní vzorce ovlivňují průběh a výsledky vzdělávacích procesů.

Migrace

Migrace je vymezena jako přemísťování obyvatelstva spojené se změnou místa bydliště, ať už na dobu kratší, delší nebo trvale. Podle směru migrace se rozlišuje emigrace, neboli vystěhování se z původní země, a imigrace, tzn. přistěhování do země cizí. Každý, kdo emigruje z určité země, je tedy zároveň i imigrant v zemi cílové. Dle definice OSN je migrantem každý člověk, který překročí mezinárodně uznávané hranice a zůstává v jiné zemi déle než rok (viz Varianty, 2011a, [online]).

Národ, národnost

Dle Sociologického slovníku (viz Jandourek, 2001, s. 168) je národ skupina lidí se společnou řečí, kulturou, tradicí a dějinami (objektivní prvek), která se vymezuje vůči lidem považovaným za cizince (subjektivní prvek). Průcha (viz 2001, s. 22) uvádí tři nezbytné podmínky pro existenci národa, kterými jsou existence občanské pospolitosti rovnoprávných jedinců, vědomí těchto jedinců své příslušnosti k národu a společná historie dané národní pospolitosti. V minulosti byl pojem národ chápán spíše etnicky, dnes je vnímán více politicky (viz Jandourek, 2001, s. 168), z čehož vyplývají i problémy při určování národnosti jakožto příslušnosti k určitému národu.

Předsudky, stereotypy

V multikulturním světě mají veliký význam předsudky a stereotypy, jež jsou definovány jako představy, názory a postoje lidí k jiným skupinám nebo sobě samým (autostereotypy). Vyznačují se zejména neměnností, přenášením mezi generacemi a obtížnou odstranitelností (viz Průcha, 2001, s. 36). Jsou to právě předsudky, které jsou příčinou narůstajících konfliktů a nedorozumění mezi lidmi

z odlišných sociokulturních skupin, tudíž je existence multikulturního vzdělávání důležitým posláním dnešní doby.

Rasa, rasismus

Pojem rasa se z antropologického hlediska vztahuje k druhovému rozlišování lidských plemen. Jde o soubor společných dědičných fyzických rysů, které jsou charakteristické pro určitou skupinu lidí (viz Šišková, 2008, s. 13). V dnešní době jsou rozlišována tři základní lidská plemena, a to europoidní, negroidní a mongoloidní, která jsou členěna na velké množství antropologických typů (viz Švarcová, 2008, s. 33).

S tím souvisí i termín rasismus, což je ideologie založená na souboru koncepcí vycházejících ze strachu z cizího (xenofobie). Předpokladem je zde fyzická i duševní nerovnost lidských plemen a vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva (viz Šišková, 2008, s. 13). Jedinec s rasistickými sklony je přesvědčen o výjimečné hodnotě své rasy a o méněcennosti ras ostatních (viz Jandourek, 2001, s. 201). U nás je pojem rasismus spojen zejména s odporem vůči Romům a konflikty s nimi.

Sociokulturní skupina

Sociokulturní skupinou je označována skupina, kterou lze definovat podle určitých kritérií, a to na základě rasy, barvy pleti, příslušnosti k socioekonomické vrstvě, rodové příslušnosti, jazyka, národní identity, sexuální orientace, tělesné nebo duševní handicapovanosti nebo subkulturní příslušnosti (viz Varianty, 2011b, [online]).

1.6 Pojetí multikulturní výchovy v zahraničí

Dříve než se dostaneme k samotnému multikulturnímu vzdělávání v České republice, krátce si rozebereme tuto problematiku ve srovnání s vybranými zeměmi v zahraničí. Obecně stav multikulturní výchovy závisí na geopolitickém a demografickém postavení země, historických tradicích, početnosti národnostních menšin, počtu přistěhovalců apod. (viz Průcha, 2001, s. 87). Zaměříme se na Německo, Velkou Británii a Švédsko. Všechny tři země zažívají

od poloviny minulého století obrovský příliv imigrantů (viz Ježková, 2010, [online]), proto u nich je multikulturalita aktuálním tématem stejně jako u nás.

V Německu tvoří imigranti v současnosti téměř 9% veškerého obyvatelstva, přičemž nejvíce početnou skupinou jsou Turci s více než 2,5 miliony obyvatel. Za posledních dvacet let v integraci imigrantů udělalo velké pokroky – cizinci mají legislativně usnadněno získat německou státní příslušnost a domácí obyvatelstvo se více či méně naučilo akceptovat jiná etnika a kultury. Multikulturalita je zde chápána jako soužití příslušníků různých kultur, a to především v souvislosti s přistěhovalci. Samostatný předmět multikulturní výchova ve školách zavedený není (viz Ježková, 2010, [online]), přesto o potřebě její realizace ve školách hovoří. Jako jednu z institucí zabývajících se interkulturním vzděláváním v Německu můžeme jmenovat například Ústav pro interkulturní kompetence a didaktiku (Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik), který se snaží podporovat a zajišťovat kvalitu odborných školení, seminářů a dalšího vzdělávání v oblasti interkulturního vzdělávání. Zároveň se intenzivně zabývá výzkumem nových metod, modelů a přístupů, které mohou podporovat rozvíjení interkulturních kompetencí (viz Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik, 2010, [online]).

Ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska žijí čtyři velké autochtonní skupiny – Angličané, Velšané, Skotové a Irové. Kromě nich jsou autochtonními obyvateli i Romové, Travellers (Tinkers), Židé a obyvatelé ostrova Man, Manxané. Největší skupinu přistěhovalců z jedné země tvoří Indové. Domácí obyvatelé se přiznávají, že se multikulturality obávají a k imigrantům nemají příliš velkou důvěru. Multikulturní vzdělávání je zde součástí kurikula a pozitivní vliv má i zavádění výchovy k občanství (viz Ježková, 2010, [online]).

Švédsko je oproti ostatním státům již dlouhá století vysoce homogenní, avšak i zde žijí původní menšiny a imigranti. Mezi původním obyvatelstvem jsou v popředí Laponci (Sámové), ve větším zastoupení jsou zde i Finové. Imigranti představují asi 14% obyvatelstva a nejvíce zastoupenými skupinami přistěhovalců jsou Íránci, Kurdové, Chilané a lidé z východní a jižní Afriky. Postoj Švédů k menšinovým jazykům (především laponštině) je kladný. Imigrantům jsou domácí obyvatelé poslední dobou již méně nakloněni, a to vzhledem k rasovým

nepokojům přistěhovalců a k obavám o práci. Švédské kurikulum s multikulturální výchovou počítá a zařazuje ho, stejně jako u nás, jako průřezové téma (viz Ježková, 2010, [online]). „Švédský model“ pojímá multikulturální výchovu jako podporu dětí imigrantů v jazykové oblasti, kteří mají možnost se učit jak svůj mateřský jazyk, tak i švédštinu. Podporuje princip rovnosti a rovných příležitostí ve vzdělávání. Průcha dává toto pojetí s důrazem na jazykovou vybavenost cizinců za příklad ostatním zemím (viz Průcha, 2001, s. 88).

Souhrnně lze o všech třech zemích říci, že se vlivem přílivu imigrantů stávají čím dál více multikulturálními. Všechny podepsaly Evropskou chartu regionálních nebo menšinových jazyků. Opatření vzdělávací politiky jsou zaměřena především na imigranty, jejichž integrace do školy i společnosti spočívá v podpoře znalosti většinového jazyka země. Ne všude je multikulturální výchova součástí kurikula. Děti imigrantů jsou považovány za děti vyžadující speciální podporu. Je kladen důraz na přípravu dětí na školu a primární vzdělávání (viz Ježková, 2010, [online]).

2 Multikulturní výchova v České republice

V následující kapitole se budeme věnovat roli multikulturní výchovy v českém prostředí. Popíšeme reformu vzdělávání, se kterou zavedení multikulturní výchovy do výuky úzce souvisí a tři hlavní etapy vývoje multikulturní výchovy v České republice. Dále objasníme postavení multikulturní výchovy v Rámcových vzdělávacích programech pro gymnázia, včetně kritických míst jejího vymezení. Nastíníme taktéž pravidla začlenění do školních vzdělávacích programů, s čímž souvisejí první zkušenosti učitelů, nedostatky realizace a příprava učitelů na začlenění a výuku multikulturní výchovy. Nakonec se zaměříme na projekty spojené s multikulturní výchovou, které jsou realizovány mimo školní vzdělávání.

2.1 Reforma vzdělávání v ČR

Vzdělávací soustava v České republice se za poslední dvě desetiletí značně transformovala a reagovala tak na rozsáhlé společenské změny u nás i v zahraničí, ať už to jsou změny v oblasti technické, politické, společenské nebo lidské. To, jak se společnost a ekonomika rozvíjí, záleží na úrovni vzdělání, kvalitě, výkonnosti vzdělávacího systému a především na míře využití potenciálu společnosti. Rozvoj vědy a techniky mění nejen pracovní podmínky, ale přináší i větší nároky na orientaci člověka v každodenním životě. Dostupnost velkého množství informací v dnešním internetovém světě je sice kladnou stránkou rozvoje, avšak o to více důležitější jsou schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku. Proto je změna způsobu a obsahů vzdělávání u nás více než na místě (viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 13–16).

Změny ve vzdělávání po roce 1989

Před rokem 1989 bylo školství silně ovlivněno komunistickým režimem, který důsledně kontroloval vzdělávání na všech úrovních. Stát byl jediným zakladatelem a provozovatelem škol a měl dohled jak nad obsahy učebnic, tak i nad pedagogy. Cílem bylo vychovat „uvědomělého občana“ socialistické společnosti. Po revoluci se situace začala pozvolně měnit – začaly se vydávat

nové učebnice, byly zakládány i nestátní školy a kurikulum bylo možno naplňovat více způsoby (viz Moree, 2008, s. 33–34). Velké množství pravomocí se ze státní úrovně přesunulo přímo na školy samotné. Obecně lze změny ve vzdělávání charakterizovat jako proces demokratizace a decentralizace (viz MŠMT, 2009, s. 1).

Zlomovým rokem počátku samotné reformy byl rok 2001, kdy byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, která stanovuje hlavní cíle vzdělávací politiky a cíle reformy školství. Mezi tyto strategické cíle patří realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků a přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování (viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 87).

Na Bílou knihu navazoval Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR v roce 2002, ve kterém je vymezena strategie vytyčených cílů a konkrétní kroky realizace reformy. 1. ledna 2005 pak začal platit nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který je naplněním cílů, záměrů a strategií v obou předchozích dokumentech. Všechny tři dokumenty vychází z celoevropských trendů ve vzdělávání, z tzv. Lisabonské strategie³, která v oblasti vzdělávání klade důraz na kvalitu a efektivitu (viz Hrachovcová, Horská, Zouhar, 2007, s. 8).

Kurikulární reforma

Nejpodstatnější součástí změn ve vzdělávání v ČR je tzv. kurikulární reforma. Kurikulum je dle nového školského zákona koncipováno na dvou úrovních. První z nich úroveň národní, do které patří již zmíněná Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy. Ty byly vytvořeny pro jednotlivé oblasti

³ Lisabonská strategie je program podpory ekonomického růstu a konkurenceschopnosti EU na období 2001 – 2010, na kterém se usnesly hlavy států Evropské unie v roce 2000 na Lisabonském summitu.

předškolního, základního a středního vzdělávání a tvoří určitý povinný rámec obsahu vzdělávání na každé škole. RVP pro obecné vzdělávání (mateřské, základní, gymnázia) vytváří Výzkumný ústav pedagogický, RVP odborného vzdělávání jsou v kompetenci Národního ústavu odborného vzdělávání.

Na základě RVP musí ředitelé a jejich pedagogické sbory vytvořit vlastní školní vzdělávací programy, které jim dávají prostor pro uzpůsobení výuky v závislosti na podmínkách a vlastních potřebách školy, tedy mnohem větší míru autonomie, než tomu bylo doposud. Zavedení výuky dle vlastních ŠVP probíhá v jednotlivých typech škol postupně od 1. září 2007, přičemž poslední by měly vejít v platnost k 1. září 2012.

Které zásadní změny zde v souvislosti se zavedením nového systému kurikula nastaly? Cílem vzdělávání je vybavit žáky nejen „nabiflovanými“ vědomostmi, ale i určitými schopnostmi, dovednostmi a hodnotami, které člověka naučí orientovat se v běžném i pracovním životě. Jedním z prostředků, jak toho dosáhnout, je rozvíjení tzv. klíčových kompetencí, které si žáci osvojují napříč všemi předměty. Novým prvkem jsou taktéž průřezová témata, která usilují o schopnost syntézy a vytváření mezioborových souvislostí, upozorňují na současné problémy současnosti a mají spíše formativní charakter. Vyučovací předměty již nejsou izolované s přesně uspořádanými tématy učiva, ale objevují se šířeji pojaté vzdělávací oblasti strukturované do dílčích vzdělávacích oborů, což umožňuje vytvářet integrované tematické celky realizovatelné v projektech, kurzech nebo nových vyučovacích předmětech (viz Průcha, Janík, Rabušicová, 2009, s. 125).

Zavedení školních vzdělávacích programů bylo a je diskutovaným tématem, které má jak své příznivce, tak i odpůrce. Nelichotivě se hovoří především o problémech spojených při stěhování dětí do jiných měst vzhledem k rozdílnému rozvržení učiva na školách. Možnost vzniku těchto problémů byla argumentována tím, že je vzdělávání zaměřeno na získávání již zmiňovaných klíčových kompetencí. To se však ukázalo jako nedostatečné ve výrazně zhoršených výsledcích českých žáků v mezinárodním srovnávání PISA, kde se testovaly čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost. Kritizováno je také přílišné „papírování“ a nedostatečná připravenost pedagogů, což nevede

k žádné reálné změně k lepšímu. Proto nynější ministr školství⁴ zvažuje opětovné zavedení učebních osnov.

2.2 Vývoj multikulturní výchovy v českém prostředí

Jak jsme již uvedli, multikulturní výchova je v České republice diskutovaným tématem teprve přes dvacet let. Dana Moree (viz Skovajsa et al., 2010, s. 309–316) rozděluje toto období na tři etapy vývoje multikulturní výchovy v souvislosti s činností organizací občanské společnosti.

Období let 1989 – 1998 se neslo v duchu reakce na velký příliv migrantů do ČR.⁵ Státní správa hledala optimální způsob regulace imigrace, cizinecký a uprchlický zákon byly několikrát novelizovány. Začaly vznikat organizace zaměřené na právní a sociální poradenství imigrantům. Základem pro pozdější pojetí multikulturní výchovy byla také oblast soužití s národnostními a etnickými menšinami (viz Skovajsa et al., 2010, s. 312–313).

Na úrovni státní správy existovala od roku 1991 nejprve Rada pro národnosti vlády České republiky, od roku 2001 pak nese název Rada vlády pro národnostní menšiny. Jde o poradní a iniciativní orgán vlády v otázkách národnostních menšin a jejich příslušníků, který má 30 členů a je složen ze zástupců ministerstev, jmenovaného člena vlády, zástupce Kanceláře prezidenta republiky, zástupce Kanceláře Veřejného ochránce práv, zmocněnce vlády pro lidská práva a ze zástupců dvanácti národnostních menšin (Vláda České republiky, 2010, [online]).

Narozdíl od národnostních menšin, které mají dle zákona č. 273/2001 určitá práva podporující rozvoj jejich kultury, jsou etnické menšiny o tyto výhody

⁴ Mgr. Josef Dobeš

⁵ Počet cizinců v ČR se od roku 1989 neustále zvyšuje, avšak ve srovnání s ostatními zeměmi je to stále docela malý podíl (viz. Skovajsa et al., 2010, s. 311). Pro orientaci uvádím současnou situaci národnostních menšin. Podle Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2011a, 2011b, [online]) u nás k 30.9.2010 žilo celkem 425 568 cizinců, z toho 187 840 cizinců s trvalým pobytem a 237 728 cizinců s některým z ostatních typů pobytu. Z celkového počtu 10 526 685 obyvatel jsou to zhruba 4%. Největší zastoupení mají občané Ukrajiny (126 521), za nimi jsou pak Slováci (71 676), Vietnamci (60 605), Rusové (31 297), Poláci (18 328) a ostatní národnosti (117 141).

ochuzeny, jelikož nedisponují žádným státem uznaným statusem (viz Skovajsa et al., 2010, s. 313).

Jako druhou etapu uvádí Moree (viz Skovajsa et al., 2010, s. 314-315) období let 1998 - 2004, kdy se v oblasti pedagogiky poprvé začíná mluvit o multikulturální výchově jako disciplíně. Za zásadní považuje publikaci Taťány Šiškové *Výchova k toleranci a proti rasismu* (1998) a projekt *Varianty* realizovaný organizací *Člověk v tísni* (2002). Dle mého mínění je nutno sem zařadit i knihu Jana Průchy *Multikulturální výchova: Teorie – praxe – výzkum* (2001), která byla první ucelenou publikací na toto téma.

V tomto období začaly být aktivní organizace občanské společnosti nabízející vzdělávací programy pro neformální i formální vzdělávání. Podstatnou roli v multikulturální výchově od té doby začaly hrát *Člověk v tísni*, *Multikulturální centrum Praha*, *Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem* a *Nová škola* se svými kurzy multikulturální výchovy a interkulturální pedagogiky. Pedagogové a školy se do kurzů a programů zapojovali víceméně dobrovolně, z vlastní motivace. Neměli důvod multikulturální výchovu do výuky zařazovat, a to i proto, že jim chyběla metodická podpora na centrální úrovni a nevěděli tedy, jak téma didakticky uchopit (viz Skovajsa et al., 2010, s. 315).

Přelomovým rokem v této oblasti byl rok 2004, kdy byla vydáním nového školského zákona⁶ započata reforma školství zavádějící nové kurikulum, jehož povinnou součástí jsou průřezová témata. Jedním z nich je multikulturální výchova, a to v *Rámcových vzdělávacích programech* jak pro základní školy, tak i pro gymnázia. Školy se tedy o téma musely začít zajímat, což dříve motivovaným učitelům přineslo větší prostor pro realizaci. Někteří to však stále vnímají jako nepříjemnou povinnost, což má bohužel vliv na kvalitu programů jednotlivých škol (viz. Skovajsa et al., 2010, s. 315-316).

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

2.3 Průřezové téma Multikulturní výchova v RVP G

Pojem průřezové téma se řadí vedle klíčových kompetencí mezi nejdiskutovanější novinky v nových kurikulárních dokumentech. Je to jakýsi spojovací prvek mezi životem a školou, mezi vědomostmi, dovednostmi a postoji žáků, což přispívá k rozvoji jejich osobnosti v oblasti názorů a hodnot, a navazuje tak na klíčové kompetence. Za jeho výhody lze označit libovolné časové rozložení, díky kterému může být zařazeno dle obtížnosti a věku žáků a také obrovský prostor pro kreativní činnost učitelů i žáků (viz Kubíčková, 2006, s. 35). Nyní si stručně popíšeme Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a následně to, jak vymezuje průřezové téma Multikulturní výchova. Veškeré informace ve zbytku této podkapitoly vycházejí z RVP G (Balada et. al, 2007)⁷.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia byl vytvořen a vydán Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v roce 2007. Jde o veřejný dokument přístupný pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Je určený pro tvorbu školních vzdělávacích programů na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni osmiletých gymnázií, kterým určuje závazný vzdělávací obsah, a dle kterých začaly být vyučovány první ročníky gymnázií 1. září 2009.

Rámcový vzdělávací program vytyčuje tři základní cíle, které mají být při gymnaziálním vzdělávání naplněny, a to vybavit žáky klíčovými kompetencemi, širokým vzdělanostním základem a připravit je k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

Klíčové kompetence jsou zde vymezeny jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ Jsou rozpracovány jednotlivě, ale v praxi se doplňují a prolínají. Škola má ve svém ŠVP navrhnout a popsat vlastní postupy, kterými bude nabytí klíčových kompetencí dosahovat. Kompetence, které by si měl žák osvojit, jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti.

⁷ Mimo úsek věnovaný sporným bodům pojetí realizace MKV v RVP G.

Vědomostní základna je v RVP G zastoupena osmi vzdělávacími oblastmi tvořenými jedním nebo více vzdělávacími obory, jejichž výčet je uveden v následující tabulce.

Tab. 1 Vzdělávací oblasti a obory v RVP G

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor(y)
Jazyk a jazyková komunikace	<i>Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk</i>
Matematika a její aplikace	<i>Matematika a její aplikace</i>
Člověk a příroda	<i>Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie</i>
Člověk a společnost	<i>Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie</i>
Člověk a svět práce	<i>Člověk a svět práce</i>
Umění a kultura	<i>Hudební obor, Výtvarný obor</i>
Člověk a zdraví	<i>Výchova ke zdraví, Tělesná výchova</i>
Informatika a informační a komunikační technologie	<i>Informatika a informační a komunikační technologie</i>

Každá vzdělávací oblast obsahuje její charakteristiku, cílové zaměření a vzdělávací obsah daný očekávanými výstupy a učivem.

Novým povinným obsahem vzdělávání je realizace průřezových témat, která jsou taktéž součástí RVP G. Kromě Multikulturní výchovy jsou do vzdělávání na gymnáziu zařazena také Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Enviromentální výchova a Mediální výchova. Významem průřezových témat se budeme zabývat níže v souvislosti s vymezením multikulturní výchovy.

Průřezové téma Multikulturní výchova

Úkolem průřezového tématu je formování a ovlivňování postojů, hodnot a jednání žáků, přičemž jde o téma dotýkající se aktuálních otázek dnešního světa. Promítá se do všech vzdělávacích oblastí a slouží mimo jiné k doplňování a propojování poznatků napříč předměty. Navíc přispívá k osvojování klíčových kompetencí. Lze ji realizovat jako součást vyučovacích předmětů nebo prostřednictvím projektů, seminářů, kurzů, besed apod., případně jako samostatný vyučovací předmět.

Průřezové téma Multikulturní výchova obsahuje, stejně jako ostatní průřezová témata, jeho charakteristiku, přínos k rozvoji osobnosti žáka a tematické okruhy s náměty jejich realizace.

Charakteristika průřezového tématu

Multikulturní výchova je dle RVP G důležitá obzvláště pro mladé lidi, kteří se ve svém životě setkávají a budou potkávat s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, s lidmi uznávajícími jiný styl života a jiné hodnoty. Její úlohou je, aby žáci porozuměli sami sobě a hodnotám vlastní kultury, a aby si při integraci do multikulturní společnosti zachovali svoji vlastní kulturní identitu, přičemž škola má při působení na žáky funkci výchovnou i vzdělávací.

Důležité je vytvořit příznivé klima a prostředí jak ve třídě, tak i v celé škole. To se týká především mezilidských vztahů mezi všemi účastníky výchovně–vzdělávacího procesu navzájem, včetně rodičů. Významným determinantem je také osobnost učitele, který by měl být dostatečně kompetentní. Jedině při zajištění uvedených podmínek může být multikulturní výchova efektivní.

Úzkou souvislost s multikulturní výchovou mají především vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovední základ, Dějepis a Geografie. Průřezové téma však není omezeno jen na poznatky získané v těchto oborech, ale snaží se působit i na hodnoty, postoje a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti začlenit se do multikulturních aktivit a být úspěšní v mezinárodní spolupráci. Multikulturní výchova je zaměřena na pochopení kulturních diferencí, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

Přínos multikulturální výchovy k rozvoji osobnosti žáka je v RVP G definován pomocí následujících bodů.

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců;
- respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako nedílnou jednotu tělesné a duševní stránky osobnosti, ale i jako součást etnika;
- respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat;
- uvědomit si svou vlastní kulturní identitu;
- uvědomovat si důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, chápat člověka jako společenskou bytost a znát hlavní typy sociálních útvarů;
- uvědomovat si význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti;
- utvářet si představu o pojmu lidská solidarita a zaujímat adekvátní etické postoje v kritických fázích života, rozlišovat pozitivní asertivitu od bezohledné a egoistické seberealizace;
- uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu;
- uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií;
- vnímat multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování různých etnik;
- chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči

lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace;

- chápat význam studia cizích jazyků jako zdroje poznávání pro osobní život, celoživotní vzdělávání, pracovní aktivity, mezinárodní komunikaci a kooperaci;
- vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na přetváření společnosti, aby lépe sloužila také zájmům minoritních skupin.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- rozumět základním pojmům multikulturní terminologie (národ, kultura, etnicita, identita, asimilace, integrace, inkluze, kulturní pluralismus, globalizace, xenofobie, rasismus, intolerance a extremismus), znát nejvýznamnější národní symboly a zásady jejich používání;
- získat prostřednictvím vzdělávání v cizích jazycích a dalších předmětech vědomosti, praktické dovednosti a přehled o sociokulturním prostředí jiné jazykové oblasti;
- poznávat jazykové zvláštnosti různých etnik v dnešním multilingvním a multikulturním světě;
- dokázat objasnit obsah pojmů majorita a minorita, sociální smír aj., mít představu o postavení národnostních a dalších menšin;
- rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, umět vysvětlovat příčiny xenofobie v minulosti i současnosti;
- rozumět podstatě nejzávažnějších sociálněpatologických jevů i jejich důsledkům pro společnost;
- znát nejdůležitější mezinárodní organizace k podpoře multikulturality a orientovat se v jejich funkcích.

Tematické okruhy průřezového tématu

Obsah průřezového tématu ve výuce je daný tematickými okruhy, které jsou pro školu povinné, tudíž by měly být zařazeny do ŠVP vždy. Mezi tyto tematické okruhy MKV patří Základní problémy sociokulturních rozdílů, Psychosociální aspekty interkulturality a Vztah k multilingvní situaci

a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí. Tematické okruhy pak obsahují náměty pro témata, která mohou být v rámci MKV vyučována, ale také nemusí. Naopak mohou být zařazena témata, která v nabídce nejsou. To je v kompetenci školy, stejně jako hloubka témat a formy realizace. Náměty témat jsou dle RVP G následující:

1. Základní problémy sociokulturních rozdílů

- a) Jak se projevuje sociokulturní rozrůzněnost v regionech ČR a v Evropě
- b) Jaké jsou modely soužití různých sociokulturních skupin, co je podstata multikulturalismu
- c) V čem spočívají rozdíly mezi asimilací, integrací, inkluzí
- d) Jaká je v současné době situace, pokud jde o imigraci do ČR (ve srovnání s některými jinými zeměmi v Evropě, např. Švédskem, Švýcarskem, Nizozemskem)
- e) Které příčiny způsobují imigraci (historické, sociální, ekonomické)
- f) Které příčiny způsobují etnickou, náboženskou a jinou nesnášenlivost jako možný zdroj mezinárodního napětí (interkulturní konflikt) a jak jí předcházet
- g) Jaké postoje a jednání provázejí xenofobii, rasismus, intoleranci a extremismus
- h) Jaké jsou postoje a jednání občana České republiky a Evropana ve vztahu k imigraci jako jevu současnosti, k imigrantům a k imigrační politice státu (Evropské unie)

2. Psychosociální aspekty interkulturality

- a) Jaké představy mám o imigrantech, žadatelích o azyl, uprchlících
- b) Jak ovlivňují předsudky a stereotypy styk příslušníků majority s cizinci a příslušníky minority
- c) Jak reaguji na osoby, jejichž myšlení, cítění a jednání vychází z odlišné kultury, než je má vlastní
- d) Z čeho vzniká strach z cizinců

- e) Jak mohu změnit své monokulturní představy o lidech na představy multikulturní
- f) Jak je možné změnit a zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu, náboženství, světového názoru apod.

3. Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí

- a) Jak se mohu naučit využívat jazykovou a kulturní pluralitu pro potřebnou diskuzi jazykové a kulturní rozrůzněnosti (v ČR, v Evropě)
- b) Jakými prostředky mohu rozvíjet své jazykové kompetence pro kontakt a spolupráci s příslušníky jiných etnik (v ČR, v Evropě)
- c) Na které instituce a organizace (v ČR, v Evropě) se mohu obrátit se žádostí o pomoc při řešení problémů multikulturního charakteru
- d) Jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických a diskriminujících výrazů
- e) Jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují rasovou či etnickou příslušností, náboženstvím, odlišnou sexuální orientací apod., aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost
- f) Jak se naučit respektovat, že každý jazyk má své specifické rysy, žádný není nadřazen jiným jazykům

Sporné body pojetí MKV v RVP G

O multikulturní problematice a přístupu k ní se u nás před rokem 1989 vzhledem k politické situaci nemohlo příliš diskutovat. K diskuzi došlo až na přelomu tisíciletí, kdy byla školská reforma již téměř kompletně promyšlena. Proto je ve vzdělávacím systému začleněna v neproblematizované podobě, přičemž některé její aspekty jsou velmi obecné nebo se neobjevují vůbec (viz Moree et al., 2008, s. 38).

Habart a Hajská (viz Moree et al., 2008, s. 38–47) tyto problémy analyzují v několika bodech. Kritizují například to, že v RVP nejsou uvedeny žádné konkrétní výukové metody, tudíž pedagogům nijak nepomohou v realizaci. Druhý problém spočívá v nevyváženosti cílů multikulturní výchovy. Školská reforma zdůrazňuje vyváženost mezi kognitivními, afektivními a behaviorálními cíli,

avšak v RVP G je největší prostor věnován cílům kognitivním. Dalším bodem kritiky je způsob vymezení témat. Ta jsou často příliš obecná a většina z nich je zaměřena na negativní rysy (např. xenofobie, diskriminace, rasismus apod.), zatímco neutrální nebo pozitivní (např. jedinečnost individua, empatie apod.) nejsou tak časté. Volnost v interpretaci témat může být pro učitele výhodou, ale je to zároveň i nebezpečí, že budou vykládána nesprávně. Negativně hodnocena je také skutečnost, že se multikulturní výchova vztahuje pouze na řešení lokálních multikulturních problémů v rámci jednoho státu, zatímco mezinárodní a globální perspektiva je v pozadí. Další slabou stránkou je i to, že se ČR málo inspiruje v zahraničních debatách a trendech a že je jednostranně prosazován skupinový přístup na úkor zkoumání identit jednotlivců.

Jirásková (viz 2006, s.7–8) uvádí taktéž dva sporné body. Vidí nedostatek v tom, že se okruhová specifikace Multikulturní výchovy mnohdy shoduje se specifikací průřezového tématu Výchova v evropských a globálních souvislostech, ačkoliv je to vyjádřeno jinými slovy. I přes tematickou spojitost těchto dvou průřezových témat by ale měla být vymezena z hlediska jejich specifického přínosu pro výchovně vzdělávací proces. Upozorňuje také na nebezpečí realizace multikulturní výchovy pouze deskriptivně, avšak pokud má přispívat k rozvoji klíčových kompetencí, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, měla by také klást důraz na rozvíjení vztahu k odlišnému, tj. uznání hodnoty člověka v jeho přirozenosti, na přístup reflektující myšlení, cítění a prožívání každého člověka, ať pochází odkudkoli.

2.4 Multikulturní výchova v ŠVP

Tvorba školních vzdělávacích programů je pro učitelské sbory novým prvkem v jejich práci, avšak nutno říci, že prvkem nelehkým, časově náročným a skýtajícím mnohá úskalí. Tato úskalí se mohou projevit i při zařazování průřezového tématu Multikulturní výchova, ať už je to z důvodu nedostatečné informovanosti, špatné organizace pedagogického sboru nebo malé motivovanosti jednotlivých učitelů. Nyní si popíšeme doporučení týkající se multikulturní výchovy uvedené v Manuálu pro tvorbu ŠVP na gymnáziích, první zkušenosti

učitelů v rámci projektu, který testoval zavádění ŠVP, a taktéž mezery v realizaci tohoto průřezového tématu.

Začlenění multikulturní výchovy do ŠVP

Začlenění Multikulturní výchovy do Školního vzdělávacího programu by měli učitelé velmi dobře promyslet, ať už jde o formu, časovou dotaci, výběr témat, propojenost se vzdělávacím obsahem a nebo výchovnou a vzdělávací strategii. Ačkoliv se některé způsoby začlenění při tvorbě zdají jako vhodné, v průběhu realizace může přijít chvíle, kdy je třeba to přehodnotit a nalézt pro žáky přínosnější varianty (viz Doležalová et al., 2007, s. 70–71).

Smyslem průřezového tématu je (již dle názvu) prostupovat napříč celým vzděláváním žáků, kteří si tak osvojí určité dovednosti a postoje. Téma by tedy mělo být realizováno různými cestami, v různých podobách a nikoliv jednorázově. Je nežádoucí, aby žáci nabyli dojmu, že se multikulturní výchova týká jen jednoho předmětu. Proto není vhodné zařadit téma jen do jednoho předmětu, případně pouze do jednoho ročníku (viz Doležalová et al., 2007, s. 70–71). Není však povinností školy ji do všech vyučovacích předmětů či ročníků zařadit.

Školní vzdělávací program musí obsahovat přehled začlenění a forem realizace multikulturní výchovy včetně tematických okruhů. U každého okruhu musí být uvedeno, v jakém ročníku, předmětu a jakým způsobem bude realizováno (viz Doležalová et al., 2007, s. 70). Tyto údaje se vyskytují na dvou místech v ŠVP, a to v Charakteristice ŠVP, kde je vhodné zpracovat ucelený přehled průřezového tématu formou tabulky nebo jako text, a také v Učebních osnovách, kde je multikulturní výchova uvedena v charakteristice předmětu a její tematické okruhy a konkrétní náměty vymezeny ve vzdělávacím obsahu (viz Doležalová et al., 2007, s. 74).

Zkušenosti učitelů s průřezovým tématem multikulturní výchova

V letech 2004 až 2008 probíhal v České republice projekt s názvem Pilot G, který byl zaměřen na testování školních vzdělávacích programů na 16 vybraných gymnáziích. Cílem projektu bylo pomoci vytvořit a realizovat školní vzdělávací programy, na základě toho vytvořit metodickou podporu pro ostatní gymnázia a zároveň si ověřit fungování tohoto modelu v praxi. Právě odtud pocházejí první zkušenosti a postřehy z učitelů se začleňováním multikulturní výchovy (viz Pilot G/GP, 2007, [online]). Výsledky, které si dále uvedeme, pocházejí z ukázky materiálu Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu - zkušenosti z pilotních škol (viz Horvát, 2009, [online]).

Nejčastější formou začlenění multikulturní výchovy byla integrace tematických okruhů do vyučovacích předmětů, a to do dějepisu, základů společenských věd, zeměpisu a cizích jazyků.

Multikulturní výchova v dějepisu může sloužit jako dobrý nástroj k pochopení a přiblížení historických souvislostí, jelikož kulturní projevy jednotlivých národů, civilizací a etnik jsou podstatnou součástí dějepisu. Nejčastějšími tématy zde je kulturní diference, konflikty, etnický původ a mezilidské vztahy.

Základy společenských věd jsou většinou zaměřeny na předsudky, stereotypy a projevy rasismu a antisemitismu. Objevují se i témata týkající se extremismu, extremistických skupin, mezilidských vztahů a kulturních odlišností.

Začlenění multikulturní výchovy v zeměpisu je orientováno zejména na socioekonomickou a kulturní geografii. Gymnázia se shodla na zařazení témat jako multikulturalita, kulturní diference, sociální rozložení, tradice, zvyky, náboženství, etnický původ apod., a potvrdila také, že zeměpis je vhodným prostorem na globální pohled na multikulturalitu.

Prostřednictvím cizích jazyků se nejčastěji setkáváme s odlišnými národy a etniky, proto je multikulturní výchova jejich samozřejmou součástí. Gymnázia se orientují především na témata všedního života, jako např. jídlo, tance, tradice atd., globálněji pak pohled na významné národní osobnosti, literaturu, umění atd.

Dvě gymnázia zpracovala multikulturní výchovu jako samostatný volitelný předmět pro žáky, kteří mají o tuto problematiku eminentní zájem

a můžou se jí tak věnovat do hloubky. Některá pilotní gymnázia ji realizují jako samostatné projekty nebo aktivity týkající se nejčastěji lidských práv a jejich dodržování a etnických a národnostních skupin. Tyto aktivity bývají popisovány v Charakteristice školy a v podkapitole Dlouhodobé projekty a mezinárodní spolupráce.

Nedostatky realizace multikulturní výchovy

Začlenění a realizace tak specifického tématu, jako je multikulturní výchova, se samozřejmě neobejde bez určitých nedostatků a mezer. Dle Závěrečné zprávy z výzkumu (viz Bořkovcová et al., 2008, s. 87-89), v němž byla pod záštitou projektu Varianty zkoumána institucionální podpora a realizace multikulturní výchovy, je situace multikulturní výchovy v ČR hodnocena jako nevyhovující, a to především právě ve sféře školství. Mluví se i o nedostacích na straně ministerstev a donorů projektů, v teoretických východiscích, nedostatku vzdělávacích materiálů a v celkovém xenofobním přístupu společnosti.

Respondenti se shodli na nízké úrovni výuky průřezového tématu na základních i středních školách. Za jeden z největších nedostatků označili nepřipravenost a nízkou motivovanost ze strany pedagogů. Část z nich má sice o téma skutečný zájem, avšak pro většinu je to jen formální záležitost, která musí být nějakým způsobem splněna, tudíž je obsahová úroveň téměř nulová. Dle mého mínění je tedy i záležitost začlenění multikulturní výchovy do ŠVP často formální záležitostí, což odporuje smyslu školské reformy, a nevede tak k nějakým změnám. Co se týče připravenosti učitelů na výuku MKV, byl kritizován především neuspokojivý stav výuky tohoto tématu na pedagogických fakultách a nepřehlednost nabídky dalšího vzdělávání pro učitele (viz Bořkovcová, 2008, s. 81). Je patrné, že připravenost učitelů je zásadním problémem, tudíž se jí budeme níže věnovat ještě samostatně.

Multikulturní výchova není na školách dostatečně aktuálním tématem, tudíž žáci ani učitelé nemají pocit, že by se jí měli obzvlášť věnovat. Nejsou vytvořeny vhodné podmínky pro výuku, kdy například počet dětí ve třídě často

přesahuje třicítku, což příliš nenahrává interaktivním metodám výuky (viz Bořkovicová, 2008, s. 83).

Kritizovány jsou také neuspokojivé formy výuky na školách. Multikulturní výchova je často vztahována k jedné akci, je realizována tudíž nárazově a nikoliv „průřezově“, jak uvádí RVP. Vypovídající je názor jedné respondentky, která má přehled o situaci ve školách: „Nemám pocit, že multikulturní výchova v té formě, v jaké se vyučuje na školách, je v 90% případů funkční, protože 90% učitelů nemá páru o tom, co to je. Jelikož multikulturní přístup považuji za nějaký postoj nebo pohled na život a žití v respektu, učitelé tohoto pohledu nejsou schopní, a tudíž ani nejsou kompetentní MKV vyučovat. Není to tedy dobře zasazené ve školství. A za druhé, pokud to ve školství probíhá, protože takoví učitelé, co si informace vyhledávají a sami od sebe jezdí na semináře atp., existují, je na takové učitele nahlíženo jako na exoty, a tudíž to vypovídá o tom, že škola není multikulturní. Jsou to nárazové aktivity.“

Výrazným nedostatkem pro realizaci MKV je i nedostatek vzdělávacích materiálů jako jsou učebnice, pracovní listy, podpůrné publikace a kvalitní odborná literatura k tématu. Kvalitní zahraniční materiály nejsou přeloženy do češtiny a ani v cizím jazyce nejsou v knihovnách dostupné. Materiály existují, ale dostupnost je omezená na internetové zdroje, případně na zahraničí. Když tedy někteří učitelé nevyvinou mimořádnou snahu si informace obstarat, nemají příliš na výběr z kvalitních materiálů (viz Bořkovicová, 2008, s. 83–84).

2.5 Přípravenost učitelů na výuku multikulturní výchovy

Aby mohla být multikulturní výchova vhodným způsobem zakomponována do školního vzdělávacího programu a následně realizována, podmínkou jsou dostatečně informovaní a motivovaní pedagogové, bez kterých by se tato novinka ve vzdělávání minula účinkem. Domnívám se, že se tak bohužel často děje, a proto by měl být v ČR kladen důraz na kompetentnost budoucích kantorů v této oblasti.

Co by měl učitel tohoto průřezového tématu splňovat? Schopný učitel multikulturní výchovy by měl disponovat znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které jsou souhrnně označovány jako interkulturní kompetence. O těch již byla řeč

v souvislosti s interkulturními kompetencemi žáků jako cílem multikulturní výchovy, avšak zde hovoříme o kompetencích učitele, který musí být schopný je žákům předávat.

Podle Fantiniho (viz Švehlová, 2004, s. 89) obecně zahrnují schopnost vytvořit a udržet vztahy, schopnost efektivně a vhodně komunikovat s minimální ztrátou a zkreslením a schopnost dosáhnout shody a docílit spolupráce s ostatními. Co se týče vlastností, neměly by pedagogovi chybět respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance vůči mnohoznačným a nejasným, ochota zdržet se úsudků apod.

Průcha (viz 2006, s. 101–102) hovoří o dvou rovinách interkulturních kompetencí. Učitelé by si měli osvojit teoretické znalosti vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy, zejména etnologie, psychologie a sociologie, stejně jako klíčové pojmy multikulturní výchovy, jejichž výklad bývá často problematický. Kromě teorie by měli učitelé zvládat multikulturní výchovu také didakticky, tedy používat takové postupy a prostředky, aby byli schopni žákům vysvětlit pravidla chování a komunikace s příslušníky jiných etnik, ras, národů, a aby byli sami schopni s žáky a rodiči těchto menšin komunikovat.

Vzdělávání budoucích učitelů v oblasti multikulturní výchovy probíhá v dnešní době na většině učitelských oborů vysokých škol, avšak jednotlivé kurzy se liší svým pojetím, zaměřením, množstvím předávaných pedagogických metod a technik, teoretickými východisky, rozsahem, časovou dotací i vzdělaností vysokoškolských vyučujících. Potvrdil to výzkum v rámci projektu *Varianty*, který byl proveden v roce 2008 na 15 českých vysokoškolských pracovištích. Kurzy jsou realizovány jako povinné či volitelné přednášky nebo semináře pod různými názvy, jako např. multikulturní výchova, interkulturní výchova, interkulturní didaktika apod.⁸ Dotázaní pedagogové si výuku připravují dle vlastních kritérií a konceptů a jen ve velmi malé míře spolu spolupracují, komunikují, a dokonce ani nevědí, které další fakulty výuku multikulturní výchovy realizují (viz Hajská, Bořkovcová, 2009, s. 100–101). Z toho vyplývá, že kvalita

⁸ Kompletní seznam nabízených kurzů účastnících se výzkumu k nalezení v jeho Závěrečné zprávě (viz Hajská, Bořkovcová, 2009, s. 10–12).

kurzů je napříč českými vysokými školami různá, tudíž i jejich výstupy, učitelé, přicházejí do školství s nesourodým znalostním základem a představami o výuce multikulturní výchovy na základních a středních školách. Dle mého názoru je tedy žádoucí výuku multikulturní výchovy na vysokých školách nějakým způsobem sjednotit a zavést jako povinný předmět u všech učitelských oborů.

Stejně tak je třeba zavést povinné vzdělávání i u stávajících učitelů, kteří na vysoké škole neměli možnost multikulturní vzdělávání absolvovat. Tato problematika se totiž jako první začala vyučovat až v roce 1993 na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, do konce 90. let na pedagogických fakultách v Ostravě a v Praze, a na ostatních pracovištích ve větší míře až v letech 2002 – 2004 (viz Hajská, Bořkovcová, 2009, s. 12). Jelikož je iniciativa zcela v rukou učitelů, většina z nich není natolik motivována, aby se učili něco nového a, jak jsme již zmínili, nepřikládají vzdělání v této oblasti nijak velký důraz, ačkoliv nabídka kurzů zde v rámci mnohých organizací existuje. Domnívám se, že mnoho z nich by vyvinulo větší iniciativu, kdyby od svého vedení dostali jasné instrukce a informace o možnostech vzdělávání. Někteří realizátoři kurzů multikulturní výchovy (viz Bořkovcová, 2008, s. 82–83) se domnívají, že je nabídka pro učitele příliš nepřehledná, často jsou již unaveni věčnými semináři a víkendovým vzděláváním, případně poznatky neumí ve výuce vůbec použít. Proto navrhuji zavést multikulturní semináře pro učitele přímo na školách a zapojit při tom co největší podíl pedagogického sboru.

2.6 Projekty multikulturní výchovy mimo školní vzdělávání

Kromě realizace multikulturní výchovy ve školství prostřednictvím průřezového tématu je tato problematika také předmětem zájmu projektů různých typů organizací. Podle závěrečné zprávy z již uvedeného výzkumu (viz Bořkovcová et al., 2008, s. 5, 87) je v posledních letech pod záštitou nejrůznějších organizací realizováno nečekaně velké množství projektů zaměřených na multikulturní vzdělávání. Je to způsobeno především politikou Evropské unie, její finanční podporou těchto projektů a také vlivem společenských změn (reformy po roce 1989, příchod myšlenky multikulturní výchovy do ČR ze západní Evropy, zvyšující se migrace, globální změny

ve světě, zvyšující se negativní postoje k minoritám apod.). Lze říci, že jde také o určitý „módní trend“. Tyto aktivity jsou velmi různorodé svým typem, metodami, teoretickými východisky i cílovými skupinami. Jde o aktivity neziskových organizací, programy univerzit, organizací pracujících s imigranty a uprchlíky apod.

Organizace se v rámci realizace multikulturní výchovy zaměřují na různé druhy aktivit. První z nich je tvorba metodiky a manuálů, ať už pro pedagogy nebo pro širokou veřejnost. Neziskové organizace a univerzitní pracoviště tvoří webové stránky a aplikace s cílem zvýšit informovanost o menšinách a programech, případně tak šířit metodiku. Pořádají také kurzy, semináře, kulturní akce prostřednictvím filmu, divadla, výstav, veřejných prezentací nebo multikulturní besedy, večere, dílny apod. Různorodé jsou i cílové skupiny, kterými mohou být pedagogičtí pracovníci, etnické menšiny a migranti, děti, mládež, veřejnost, zaměstnanci státní správy i soukromých firem nebo studenti vysokých škol (viz Bořkovicová et al., 2008, s. 7–8).

Jelikož je takových organizací a projektů velké množství, budeme jmenovat jen tři vybrané.⁹ Je jím například projekt Varianty pod záštitou organizace Člověk v tísni, který všestranně podporuje zavádění interkulturního vzdělávání do českého školství. Pořádá kurzy pro pedagogy, nabízí poradenství v oblasti začleňování průřezových témat do výuky, publikuje a je tvůrcem mnohých analýz a výzkumů (viz Varianty, 2008, [online]).

Obdobně širokou škálu aktivit poskytuje také Multikulturní centrum Praha. Jde o občanské sdružení zaměřené na otázky soužití lidí z různých kultur v České republice a v jiných částech světa. Ve svých vzdělávacích programech a kulturních pořadech se snaží o rozvíjení interkulturních kompetencí jednotlivců i institucí, seznamuje je s cizími kulturami, menšinami a etniky žijícími u nás i v zahraničí a v neposlední řadě je zájemcům o tato témata z řad veřejnosti i odborníků otevřena knihovna. Z mnoha aktivit můžeme jmenovat například projekt Otevřená škola orientovaný na připravenost českých škol na setkávání s menšinami a cizinci (viz Multikulturní centrum Praha, 2005, [online]).

⁹ Další příklady realizovaných projektů lze nalézt v Závěrečné zprávě již zmíněného výzkumu. Dostupná z www: <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf> (s. 90–94).

Lze zmínit také například letní školy Výchovy k občanství a evropanství pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd. Jsou již 17 let pořádány Katedrou společenských věd Pedagogické fakulty v Olomouci a byly již několikrát zaměřeny na multikulturní výchovu, multikulturalitu, multikulturní dimenzi v RVP a ŠVP apod. Na základě příspěvků je zpracováno již několik sborníků s touto tematikou (viz Katedra společenských věd, 2010, [online]).

3 Analýza Školního vzdělávacího programu Gymnázia Uničov

V této kapitole se zaměříme na Školní vzdělávací program Gymnázia v Uničově pro vyšší stupeň osmiletého gymnázia a pro čtyřleté gymnázium, který analyzujeme z hlediska začlenění průřezového tématu Multikulturní výchova.

Výběr tématu se odvíjel především ze skutečnosti, že průřezová témata obecně jsou v našem vzdělávání novou složkou, která dle mého názoru ještě není natolik zkoumána, diskutována a pochopena, aby ve všech školních vzdělávacích programech byla zařazena v žádoucí podobě. Začlenění průřezových témat bylo dosud zkoumáno pouze v rámci pilotní studie Pilot G na vybraných gymnáziích. Tento projekt byl zakončen v roce 2008, proto se domnívám, že se po třech letech mohlo mnohé změnit a bylo by potřeba se touto problematikou na odborné úrovni nadále zabývat. Pro tuto práci jsme vybrali pouze jeden školní vzdělávací program, a to z toho důvodu, že zde není prostor pro srovnávání většího množství programů tak, aby z toho mohlo být odvozeno něco obecně platného, a zároveň i proto, že jsme se chtěli zaměřit na kvalitativní výzkum.

Multikulturní výchovu jsem si vybrala, jelikož je mi tematicky nejvíce blízká a svým širokým okruhem témat je velice pestrá. Myslím si, že ve velkém množství ŠVP na gymnáziích je začleněna pouze tak, aby splnila požadavky RVP G, a nikoliv po nějakém hlubším zamyšlení. Bude nás zajímat, zda je začlenění v ŠVP Gymnázia Uničov také jedním z nich, nebo zda je na vyšší úrovni.

Je důležité upozornit, že se nejedná o analýzu konkrétní realizace MKV ve výuce nebo prostřednictvím jiných aktivit, ale pouze o analýzu dokumentu bez jakýchkoli vedlejších informací od pracovníků školy nebo jiných zdrojů.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem analýzy je prozkoumat, jakým způsobem je průřezové téma Multikulturní výchova začleněno do Školního vzdělávacího programu gymnázia v Uničově. Zaměříme se především na to, zda je zařazeno do dokumentu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a jakými

formami. Budeme zjišťovat, ve kterých předmětech se vyskytuje, které tematické okruhy jsou v nich zařazeny a zda je z popisu ve školním vzdělávacím programu jasný vzdělávací obsah. Na základě těchto informací se pokusíme zhodnotit úroveň zpracování, například to, zda by nově příchozí učitel byl schopen dle tohoto školního vzdělávacího programu multikulturní výchovu ve svém předmětu vyučovat.

Ačkoliv jde jen o jeden vzorek z mnoha, cílem je také alespoň malou měrou přispět k rozšíření odborného poznání v této problematice, které je základem pro potřebná opatření na půdě vzdělávací politiky. Analýza může také částečně sloužit školám a školským zařízením, jejich pracovníkům, organizacím zaměřeným na vzdělávání pedagogů v multikulturní oblasti, orgánům státní správy a samosprávy, žákům rozhodujícím se o výběru střední školy, ale i například zaměstnavatelům, pro které jsou výstupy absolventa dané školy v oblasti multikulturního vzdělávání nějakým způsobem určující.

3.2 Stanovení výzkumných otázek

Abychom dosáhli vytyčených cílů, je třeba stanovit výzkumné otázky, na které budeme hledat odpovědi. Tyto otázky jsou jádrem výzkumu a plní dvě základní funkce. Zaostřují výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli a naznačují cestu, jak výzkum vést. Otázky by měly být dostatečně široké, pracovat s obecnějšími koncepty, vyhýbat se přijatým předpokladům a neměly by se ptát na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými. Jde o popis daného jevu tak, jak je vnímán jeho účastníky, v našem případě půjde především o učitele, kteří by se při výuce multikulturní výchovy měli řídit ŠVP (viz Švaříček et al., 2007, s. 69–70).

Základní otázka zní: Jakým způsobem je průřezové téma Multikulturní výchova začleněno do ŠVP? Abychom byli schopni si odpovědět, stanovíme několik vedlejších otázek, které bude analýza sledovat:

1. Ve kterých částech ŠVP je MKV zmíněna?
2. Jakými formami je dle ŠVP MKV na gymnáziu realizována?
3. Které tematické okruhy jsou v ŠVP zahrnuty?
4. Ve kterých ročnících je MKV vyučována?

5. Ve kterých předmětech je MKV vyučována?
6. Jaký je vzdělávací obsah MKV?
7. Jak je MKV začleněna po formální stránce?

3.3 Metodologie výzkumu

Pro zpracování výzkumu jsme zvolili kvalitativní metodu, a to obsahovou analýzu dokumentu. Ne zvolili jsme kvantitativní metodu, jelikož by nebylo možné prozkoumat téma do hloubky a navíc, vzhledem k doporučenému rozsahu diplomové práce a rozsahu jednotlivých ŠVP, by šlo jen těžko uskutečnit výzkum s dostatečným reprezentativním vzorkem.

Kvalitativní výzkumem se v humanitních vědách rozumí různé metody, přístupy a techniky, prostřednictvím kterých se zkoumají pedagogické jevy, kdy v popředí nejsou kvantifikovaná empirická data, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Tyto přístupy obvykle vycházejí ze dvou výzkumných paradigmat, kterými jsou hermeneutický, fenomenologický nebo etnograficko-antropologický. Kvalitativní výzkum jde do hloubky zkoumaného jevu, který se snaží začlenit do širšího kontextu (viz Maňák, Švec, 2004, s. 22).

V kvalitativním výzkumu se usiluje o získání sjednoceného pohledu na předmět studie, na souvislosti mezi jevy, na formy a na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti. Hlavním instrumentem je samotný výzkumník, přičemž se snaží zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku (viz Hendl, 2005, s. 52, 223).

Kvalitativní obsahová analýza je prozkoumání obsahu dokumentu na základě vytvořené soustavy kategorií, ve kterých je zjednodušeně vyjádřen předmět obsahové analýzy a určené jednotky měření. Tyto kategorie nejsou vyjádřeny v počítatelných ukazatelích, jako by tomu bylo u kvantitativní analýzy. V průběhu vyhodnocování však lze použít i některou kvantitativní metodu obsahové analýzy, například statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých prvků. Výhodami této metody jsou přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly, dále to, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, která vznikají například při rozhovorech nebo pozorování v souvislosti se subjektivním vnímáním výzkumníka. Jeho osobní postoje by se

zde neměly nijak promítat, tudíž by analýza měla být objektivní. (viz Surynek et al., 2001, s. 132, Hendl, 2005, s. 132–133).

Sběr dat nebyl vzhledem k jedinému vzorku ŠVP nijak náročný. ŠVP Gymnázia Uničov je v plném rozsahu k dispozici na internetových stránkách školy¹⁰, avšak je zde umístěn formou odkazů na jednotlivé kapitoly, proto jsme o souvislý text emailem poprosili zástupce školy, načež nám bylo rychle odpovězeno a celý text poslán.

Pro vlastní orientaci jsme si udělali jakýsi přehled výskytu multikulturní výchovy v ŠVP, včetně tematických okruhů, obsahu učiva a očekávaných výstupů. Tento přehled zde nebude prezentován, nicméně je to výchozí bod analýzy, díky kterému se nemusíme stále vracet k dlouhému textu celého ŠVP. Při samotné analýze budeme postupovat tak, že si stanovíme určitá kritéria, dle kterých budeme v ŠVP vyhledávat a zároveň i interpretovat začlenění MKV. Následně si tato zjištění shrneme a pokusíme se vyvodit nějaké závěry.

3.4 Profil analyzovaného souboru

Základním analyzovaným prvkem je Školní vzdělávací program Gymnázia Uničov (viz Slezák et al., 2009). Splňuje hlavní kritéria našeho výzkumu, a to, že jde o kurikulární dokument střední školy, konkrétně gymnázia, který je zpracován na základě dokumentu vytvořeného státem, tzn. podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Než přejdeme k vymezení ŠVP, krátce charakterizujeme instituci, které tento dokument náleží.

Gymnázium Uničov je jedním z 19 gymnázií v Olomouckém kraji. Bylo založeno v roce 1870, má tedy dlouholetou tradici. Jde o příspěvkovou organizaci, jejímž zřizovatelem je Olomoucký kraj. Žáci zde mohou studovat 4letý nebo 8letý vzdělávací program se všeobecným zaměřením, profilace se uskutečňuje pouze na základě volitelných předmětů. Podle Výroční zprávy o činnosti gymnázia za rok 2009/2010 (viz 2010, s. 26) navštěvovalo školu v tomto roce 420 žáků a pedagogický sbor byl tvořen 35 vyučujícími. Vedení školy dbá odpovídající kvalifikaci pedagogických pracovníků a na jejich průběžné vzdělávání. Žáci se každoročně zapojují do mnoha olympiád, soutěží, projektů, absolvují nespočet

¹⁰ www.gymun.cz

exkurzí, účastní se konferencí, pořádají kulturní akce a publikují články v celostátním tisku.

Budova gymnázia je umístěna v blízkosti centra města v klidné části, zároveň je dobře dopravně dostupná. Sídlí ve třech budovách, součástí je i nově vybudovaná sportovní hala se širokým záběrem sportovního vyžití. Vybavení školy je na velmi dobré úrovni, což svědčí o hospodárnosti a plánovitém vynakládání finančních prostředků. Celá škola je propojena počítačovou sítí, ke které mají žáci přístup ve studovně a dvou počítačových učebnách. Vybavení audiovizuální a multimediální technikou se každoročně doplňuje. Pracovní prostředí celkově vyhovuje požadavkům norem.

Školní vzdělávací program je na gymnáziu v Uničově rozdělen na část A a část B. Část A je určena pro nižší stupeň osmiletého gymnázia. Jelikož budeme analyzovat multikulturní vzdělávání na střední škole, bude pozornost věnována části B, a to Školnímu vzdělávacímu programu pro vyšší stupeň osmiletého gymnázia (79-41-K/81) a pro čtyřleté gymnázium (79-41-K/41). Byl zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia a nese motivační název „MADE IN GYMUN“. Žáci v prvních ročnících jsou dle něj vzděláváni od 1.9. 2009.

Střední vzdělání je dle ŠVP všeobecné, avšak klade důraz na exaktní vědy a informační technologie s kvalitními jazykovými základy. Základním cílem je rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou stanoveny v RVP G, a jejichž východiskem jsou obecně formulované hodnoty společnosti. Gymnázium usiluje o rozvoj individuality žáka, jeho harmonický rozvoj, schopnost samostatného získávání informací a celoživotního učení. ŠVP integruje základní myšlenky a principy environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Absolvent je vybaven předepsanými klíčovými kompetencemi, osvojené informace umí dát do souvislostí, nachází mezi nimi vztahy i nad rámec jednotlivých předmětů a je schopen myslet globálně. Ovládá na velmi dobré úrovni minimálně jeden světový jazyk, umí pracovat s multimediální a informační technikou a vyhledávat potřebné informace z různých zdrojů. Je připraven na hledání uplatnění na trhu práce i na vysokoškolské studium.

V ŠVP je obsaženo 9 samostatných kapitol, kterými jsou: 1. identifikační údaje, 2. charakteristika školy, 3. charakteristika školního vzdělávacího programu, 4. průřezová témata, 5. školní učební plán, 6. učební osnovy, 7. hodnocení žáků, 8. autoevaluace školy, 9. autorský kolektiv. Nás budou zajímat především kapitoly 4 a 6. Povinně volitelné předměty jsou v ŠVP umístěny zvlášť jako příloha.

3.5 Analýza dokumentu

V následující části budeme hledat odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky. Určíme, kde se MKV v textu nachází, v jakých formách, které tematické okruhy se zde nacházejí a ve kterých ročnících a předmětech. Dále se budeme zabývat vzdělávacím obsahem MKV a tím, jak je průřezové téma začleněno po formální stránce. Po zodpovězení těchto otázek poznatky shrneme a pokusíme se zhodnotit, zda je začlenění multikulturní výchovy do ŠVP funkční, nebo zda je to pouze určitá formalita, a také posoudíme, zda je začlenění MKV v souladu s RVP G.

Nejdříve si musíme vymezit určitá kritéria (kategorie), dle kterých budeme text interpretovat. Kategorizace je „návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat.“ (viz Hendl, 2005, s. 211). My tedy budeme vycházet přímo z textu ŠVP. Pro analýzu jsme stanovili následující kritéria:

Výskyt MKV

Formy realizace MKV

Tematické okruhy MKV

Začlenění MKV dle ročníků

Začlenění MKV dle předmětů

Vzdělávací obsah MKV

Formální stránka začlenění MKV

Výskyt MKV

O multikulturní výchově se v ŠVP hovoří v kapitole č. 4, která se samostatně zabývá průřezovými tématy. Ta jsou zde obecně charakterizována, tudíž se fakta vztahují i k MKV. Průřezová témata jsou popisována jakožto nový prvek ve vzdělávání, který prostupuje celým výchovně–vzdělávacím procesem, mající především výchovný charakter a ovlivňující postoje, hodnoty a jednání žáků. Pozitivní roli hrají také při osvojování klíčových kompetencí. Jsou zde zmíněné i možné formy realizace průřezových témat.

V ŠVP pak následují dvě podkapitoly, které se těmto formám věnují, a to Začlenění průřezových témat formou integrace a Realizace tematických okruhů průřezových témat jinými formami.

V prvním uvedeném celku je zařazení MKV v celém studiu znázorněno pomocí tabulky¹¹ (viz Příloha č. 1), která obsahuje jednotlivé ročníky, zařazené tematické okruhy, předměty, ve kterých je MKV vyučována, a konkrétní obsahy výuky týkající se MKV. Jelikož údaje v tabulce nejsou předmětem této části textu, umístili jsme ji do příloh.

V podkapitole zabývající se realizací tematických okruhů průřezových témat jinými formami se nachází tabulky s přehledem aktivit, které jsou realizovány. Ke každé aktivitě jsou přiřazena průřezová témata uskutečňovaná v rámci této akce, a ročníky, ve kterých mají studenti možnost aktivity absolvovat. Tyto tabulky zde uvádět celé nebudeme, jelikož se jedná nejen o MKV, ale i o ostatní průřezová témata. Vytvoříme si tedy vlastní přehled (viz Příloha č. 2) jen těch aktivit, v rámci kterých je MKV uskutečňována. Přehled je opět umístěn v přílohách.

Druhým větším celkem, kde můžeme MKV nalézt, je kapitola č. 6, tedy Učební osnovy, v níž bývá uvedena na dvou místech. Je-li MKV v rámci určitého předmětu realizována, je její uskutečnění uvedeno v Charakteristice vyučovacího předmětu. Podruhé je MKV zařazena ve Vzdělávacích obsazích vyučovacích předmětů, kde jsou ve sloupci Tematické okruhy průřezových témat (označený zkratkou TO PT) vymezeny tematické okruhy. Tematický okruh někdy bývá doplněn o konkrétní výukové téma. Není-li toto téma zde, nachází se v Obsahu

¹¹ Dále v textu uváděna jako „přehledová tabulka“.

učiva případně v Očekávaných výstupech, ze kterých však není vždy zcela jasné a přesné, co z učiva je myšleno MKV.

Formy realizace MKV

Formy realizace Multikulturní výchovy na gymnáziu představují dva způsoby. Je realizována především jako součást vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, tzn. formou integrace. Učitelé ji tedy musí zařadit do výuky běžných předmětů, přičemž nemají k dispozici jakoukoli časovou dotaci navíc, pokud ji ředitel nenavýšil u některého předmětu záměrně prostřednictvím disponibilních hodin.

Jinak škola průřezové téma uskutečňuje v rámci projektových dnů, projektů, celoškolských akcí, exkurzí, besed, seminářů, soutěží a dalších aktivit jako jsou výměnné pobyty, různé hudební aktivity a nepovinné předměty (kroužky). Mnoho uvedených aktivit je v ŠVP začleněno pod záštitou určitého předmětu, proto můžeme mluvit o kombinaci integrace a zařazení jinou formou. ŠVP uvádí, že aktuální plán aktivit bývá každoročně zveřejňován na webových stránkách školy, tudíž je možné, že se každým rokem může přidat i další forma zařazení MKV, ačkoliv ŠVP aktualizovaný není.

Realizaci poslední možnou formou, prostřednictvím výuky MKV v samostatném předmětu, gymnázium neuskutečňuje.

Tematické okruhy MKV

Dle RVP G by měly být zařazeny všechny tematické okruhy průřezového tématu, což ŠVP gymnázia v Uničově splňuje. Nejčastěji je v osnovách zařazen tematický okruh „Základní problémy sociokulturních rozdílů“. Zhruba stejně často se zde vyskytují i „Psychosociální aspekty interkulturality“ a „Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí“. Četnost jednotlivých tematických okruhů uvádějí následující tabulky, kterého jsou vytvořeny podle učebních osnov, nikoliv podle přehledové tabulky, která osnovám úplně neodpovídá. Políčka označená křížkem (x) znamenají realizaci MKV ve výuce předmětu, otazník (?) potom znamená neoznačený tematický okruh v osnovách.

Tab. 2 Začlenění tematických okruhů MKV

Povinné předměty	ZPSR	PAI	VMS
Český jazyk a literatura			x
Anglický jazyk	x	x	
Německý jazyk	x		
Francouzský jazyk		x	x
Ruský jazyk		x	x
Španělský jazyk	?	?	?
Zeměpis	x		
Základy společenských věd	x		
Dějepis	x	x	
Hudební výchova	x		
Povinně volitelné předměty			
Konverzace v něm. jazyce	x		
Konverzace z fr. jazyka	?	?	?
Ruský jazyk		x	x
Konverzace v ruském jazyce	x		x
Španělský jazyk	?	?	?
Latina	?	?	?
Seminář ze zeměpisu	x		
Dějepisný seminář	x		

Přestože je MKV do některých předmětů zařazena, najdou se v učebních osnovách případy, kdy tematický okruh uvedený není. Vyučujícímu tudíž nemusí být jasné, na co se má zaměřit. V integraci jinou formou, než-li je začlenění do předmětů, tematické okruhy dokonce nejsou uvedeny vůbec.

Začlenění MKV dle ročníků

Manuál k tvorbě ŠVP (viz Doležalová et al., 2007, s. 70) uvádí, že je vhodné průřezové téma zařadit v průběhu celého vzdělávání, tedy nejlépe ve všech ročnících, ačkoliv to není povinnost. Tento ŠVP se doporučením řídí, i když není ve všech ročnících zařazeno ve stejné míře, což lze nalézt v tabulkách v příloze (viz Příloha č. 1 a 2). Nejvíce je MKV realizována v průběhu prvních dvou let studia, ve třetím a čtvrtém ročníku je zastoupena čím dál méně.

Začlenění MKV dle předmětů

MKV je realizována ve všech předmětech, která jsou v RVP uváděna jako s multikulturní výchovou související, tzn. Český jazyk a literatura, Cizí jazyky, Občanský a společenskovední základ, Dějepis a Geografie. Nad rámec těchto předmětů je zařazena i do Hudební a Výtvarné výchovy, případně do předmětových olympiád z Matematiky, Fyziky, Chemie a Biologie, což není z ŠVP patrné, jelikož je MKV uvedena pro všechny olympiády obecně. Na následující stránce uvedeme kompletní seznam předmětů, ve kterých MKV začleněna.

Tab. 3 Začlenění MKV ve výukových předmětech

Povinné předměty
Český jazyk a literatura
Anglický jazyk
Německý jazyk
Francouzský jazyk
Ruský jazyk
Španělský jazyk
Zeměpis
Základy společenských věd
Dějepis
Hudební výchova
Povinně volitelné předměty
Konverzace v německém jazyce
Konverzace z francouzského jazyka
Ruský jazyk
Konverzace v ruském jazyce
Španělský jazyk
Latina
Seminář ze zeměpisu
Dějepisný seminář

Vzdělávací obsah MKV

Konkrétní témata vyučovaná v rámci multikulturní výchovy jsou uvedena v přehledové tabulce. Ve většině případů lze rozpoznat, co přesně se bude jakožto MKV vyučovat. Najde se zde ale i takové, které je vyjádřeno příliš obecně, co se obsahu týče. Jde o MKV v Ruském jazyce ve 4. ročníku, u kterého je uvedeno pouze „průběžně v celém ročníku“. Takto vymezené téma tudíž nemá téměř žádnou vypovídající hodnotu.

Témata jsou uvedena i v učebních osnovách, avšak zde je míra přesnosti o mnoho menší. U většiny předmětů je uvedený pouze tematický okruh a pole zahrnující obsah učiva je často příliš rozsáhlé (co do výčtu témat), tudíž z něj nelze dost dobře rozeznat míněné téma. Za nejlépe zpracovaný předmět v tomto směru považuji předmět Český jazyk a literatura a Dějepis, kde je přehlednost velice dobrá. Jako příklad uvedeme předmět Český jazyk a literatura v prvním ročníku (kvintě):

TO PT: Vztah multilingvní (jazykové kmeny a skupiny, vrstvy národního jazyka)

Obsah učiva: Obecné poučení o jazyku a řeči – Národní jazyk a jeho útvary, indoevropské jazyky, rozdělení slovanských jazyků.

Očekávané výstupy: Žák rozliší vrstvy národního jazyka, zařadí indoevropské jazyky do skupiny, objasní vztah češtiny a slovanských jazyků.

Přehledová tabulka: Čj – mluvnice – jazykové kmeny, rodiny, skupiny (3); Čj – mluvnice – vrstvy národního jazyka (slang, argot, dialekty...) (3)

Tematický okruh je sice poněkud nesprávně napsán, ale plusem je na druhou stranu přesné vymezení tématu i v TO PT. Na to navazuje obsah učiva i očekávané výstupy a tomu odpovídají i údaje v přehledové tabulce. Číslo v závorce znamená tematický okruh, pod kterým je tam uveden, tedy vztah multilingvní a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí.

Nejméně propracované z hlediska multikultury jsou pak jazyky Ruský a Španělský. Určení témat je zde omezeno na sdělení, že je MKV vyučována v průběhu celého ročníku, což poukazuje na to, že se vyučující, zodpovědní za tyto předměty, průřezovým tématem a jeho realizací příliš nezaobírali. Zde tedy ani nemá smysl uvádět nějaký příklad.

Domnívám se, že pro absolutní přesnost by bylo vhodné konkrétní témata nějakým způsobem označit i v učebních osnovách. Jinak se vyučující neobejde bez přehledové tabulky uvedené v předchozím odstavci, což však také není naprosto spolehlivé. Důvod uvedu dále v části věnované formální stránce ŠVP.

Tematicky lze nalézt obecné oblasti charakteristické pro určité předměty nebo skupiny předmětů. Například v cizích jazycích se MKV typicky uplatňuje prostřednictvím reálií daných zemí, cestování a konverzačních témat týkajících se prostředí, ve kterém žijeme, s kým komunikujeme a vůbec způsobem života. Český jazyk je zaměřen na jazykovou oblast, Dějepis na vztahy ve společnosti v historickém kontextu, v rámci Zeměpisu se probírají jednotlivé kontinenty a jejich obyvatelstvo, Základy společenských věd zahrnují sociokulturní rozdíly u obyvatel ČR a Hudební výchova má přispívat k vnímání kultury různých národů a národností v oblasti hudby.

Větší počet témat z MKV bych očekávala v Základech společenských věd, kde je zařazena pouze jednou, nebo ve Společenskovědním semináři, ve kterém o MKV vůbec není řeč. Tyto předměty jsou s MKV tematicky úzce spjaty dle mého názoru je škoda, že toho škola nevyužívá.

Dle nalezených témat MKV se domnívám, že se škola při sestavování obsahu MKV inspirovala náměty témat i vypsanými přínosy průřezového tématu, uvedenými v RVP pro gymnázia. Nenalezli jsme však žádné kritérium, na základě kterého by toto srovnání mohlo být systematizováno.

Formální stránka začlenění MKV

Za obecný formální nedostatek začlenění průřezového tématu lze označit nepřesnost a nesoulad MKV v přehledové tabulce s údaji v učebních osnovách, což může vyučujícímu, který chce dle ŠVP připravit obsah výuky, způsobit zmatky a ztížit orientaci v této problematice.

Některá témata jsou napsána pro daný ročník v přehledové tabulce, avšak v osnovách vůbec nejsou, nejsou označena nebo se případně vyskytují v jiném ročníku.

A naopak – témata z osnov často chybí v tabulce. Za možnou příčinu lze označit společnou tabulku pro čtyřleté i osmileté studium, ve které jsou témata zapsána často podle jedné z verzí. Zde by bylo vhodné vytvořit přehledovou tabulku pro každé studium (4leté i 8leté) zvlášť.

Jedním z problémů je také uvedení tématu MKV v tabulce v cizím jazyce, kdežto v osnovách je téma česky, tudíž špatně dohledatelné a pro člověka, který daný jazyk neovládá, nejasné.

V úvodní charakteristice předmětů je vždy uvedeno, která průřezová témata jsou do předmětu zařazena. Přestože u některých MKV uvedena není, v osnovách pak přítomná přesto jsou. V tomto případě jde o povinně volitelné předměty Konverzace v německém jazyce a Konverzace z francouzského jazyka. Naopak v Konverzaci v anglickém jazyce i přes přítomnost v charakteristice není MKV vůbec.

V ŠVP postrádáme vysvětlivky ke zkratkám, které figurují v rámci přehledové tabulky, ale i v rámci osnov. Označení tematického okruhu je

u některých předmětů nepřesné – např. pouze „Sociokulturní rozdíly“, případně „Vztah multilingvní“.

3.6 Shrnutí

Průřezové téma Multikulturní výchova je do ŠVP Gymnázia Uničov začleněno na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a v tomto směru svým charakterem začlenění splňuje požadavky státem daného kurikulárního dokumentu.

V ŠVP je PT Multikulturní výchova vymezena v samostatné kapitole věnované průřezovým tématům, kde je umístěna tabulka s přehledem integrovaných témat přímo do výuky a taktéž tabulky s jinými aktivitami, v rámci kterých je MKV realizována. Toto průřezové téma je vyznačeno i v rámci učebních osnov v charakteristice předmětů a přímo v tabulkách vzdělávacích obsahů, kde je průřezovým tématům věnována samostatná kolonka. Uvádí se zde ve většině případů tematický okruh, někdy i konkrétní téma.

MKV je ve škole uskutečňována formou integrace do běžných vyučovacích předmětů a prostřednictvím dalších aktivit jako jsou projektové dny, projekty, celoškolské akce, exkurze, besedy, semináře, soutěže, výměnné pobyty, hudební aktivity apod. MKV jako samostatný vyučovací předmět na gymnáziu není realizován.

MKV je do čtyřletého studia zařazena průběžně ve všech ročnících, v rámci povinných, povinně volitelných i volitelných předmětů. Je začleněna v humanitně orientovaných předmětech – v Českém jazyce a literatuře, Cizích jazycích, Zeměpisu, Základech společenských věd, Dějepis, Hudební výchově, v rámci exkurze i ve Výtvarné výchově a v povinně volitelných seminářích, které se těchto předmětů týkají.

Srozumitelnost vzdělávacích obsahů je závislá na umístění v ŠVP. V přehledové tabulce je obsah jasný, v učebních osnovách je vymezení již o něco těžším úkolem, jelikož je zde uveden pouze tematický okruh a obsah učiva je často příliš široký, tudíž nelze poznat, co vše je MKV myšleno. Nejlépe zpracované jsou Dějepis a Český jazyk a literatura, povrchní práci vidím v Ruském a Španělském jazyce. Konkrétní charakter a vhodnost začlenění obsahu

MKV si netroufám nijak šířeji odhadovat, jelikož by to byla spíše záležitost samotných učitelů, kteří naplnění vlastních předmětů rozumí.

Co se týče formální stránky MKV, hlavními nedostatky jsou nesoulad dat v přehledové tabulce s daty v učebních osnovách, nesoulad MKV v charakteristikách předmětů s obsahy učiva a absence vysvětlivek ke zkratkám týkajících se začlenění MKV.

Začlenění průřezového tématu bych označila spíše jako formální záležitost, která musela být papírově splněna, avšak do dokonalosti prozatím dotažena není. Důvodem je nesoulad dat v rámci celého ŠVP a v některých případech i neporozumění obsahu MKV. Příčinou těchto nedostatků může být malá míra spolupráce mezi učiteli, která je pro tvorbu ŠVP klíčovou záležitostí, případně jejich malá informovanost o této problematice.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vymezení obecných teoretických východisek multikulturní výchovy, charakterizovat její postavení v kontextu středního vzdělávání v České republice a z hlediska jejího začlenění analyzovat školní vzdělávací program na vybraném gymnáziu.

Lze říci, že terminologie multikulturní výchovy, ať už se jedná o označení, definici nebo pojmy s ní související, je z pohledu různých autorů, organizací nebo předmětu zkoumání značně nejednotná a chce-li se někdo touto problematikou hlouběji zabývat, je třeba být s těmito otázkami dostatečně seznámen a rozumět přesným významům a souvislostem, aby nedošlo ke zkreslenému chápání a aplikování v praxi.

Jejím hlavním východiskem je filozoficko-politický směr multikulturalismus, který vznikl ve 20. století v USA a Kanadě jako reakce na rasové problémy ve společnosti. Výuku multikulturní výchovy lze pojímat z hlediska kulturně-standardního přístupu, který je zaměřen na poznávání kulturních specifik příslušníků určitých sociokulturních skupin nebo z hlediska transkulturního přístupu, který nezprostředkovává pouze popis kulturních odlišností, ale uvažuje i o jejich příčinách a snaží se přimět jednotlivce vnímat a chápat tyto odlišnosti u lidí kolem sebe.

O multikulturní výchově se v České republice hovoří až poslední dvě desítky let, kdy se jakožto reakce na přibývající množství cizinců u nás stala předmětem zájmu jak organizací neziskového sektoru, tak i vzdělávací soustavy. V důsledku kurikulární reformy vzdělávání byla zařazena do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia, kde je jedním z průřezových témat, což je zcela nový prvek ve vzdělávání, zaměřený především na formování postojů a hodnot žáků. Úkolem multikulturní výchovy dle RVP je, aby žáci rozuměli sami sobě a vlastní kultuře a uměli si při integraci do multikulturní společnosti zachovat svoji vlastní kulturní identitu.

Začlenění multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů i její zprostředkovávání ve výuce však není jednoduchou záležitostí. Potíže vycházejí již z podoby MKV v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, kde jsou

kritizovány některé nedostatky, jako například její příliš obecné vymezení, převažující negativní rysy témat, absence konkrétních výukových metod nebo chybějící inspirace v zahraničních debatách a trendech. Je upozorňováno taktéž na nebezpečí realizace multikulturní výchovy pouze deskriptivní formou, tedy na základě kulturně-standardního přístupu. Má-li ale průřezové téma přispívat k rozvoji klíčových kompetencí a ovlivňování postojů, měl by být preferován spíše přístup transkulturní, který u nás, dle mého názoru prozatím dost dobře nefunguje.

S tím souvisí další problém, kterým je nedostatečná připravenost učitelů na začlenění a výuku tohoto průřezového tématu. Kurzy pro budoucí učitele na vysokých školách jsou fakultativní a odlišně zaměřeny, tudíž absolventi do školství přicházejí s různou schopností tuto problematiku zprostředkovat žákům. Stávajícím učitelům, kteří před rokem 1993 neměli možnost absolvovat kurz v rámci studia, chybí motivace pro další vzdělávání, jehož nabídka je pro ně navíc nepřehledná. Nízká motivovanost je problémem všech učitelů obecně, často je tudíž multikulturní výchova začleněna do školních vzdělávacích programů jen pro splnění státem uložené povinnosti. Nemotivovaní učitelé argumentují tím, že se tato problematika přece vyučovala vždy, jen to nebylo přímou součástí kurikula. Tato domněnka je samozřejmě chybná a zcela popírá smysl průřezového tématu.

V rámci analýzy Školního vzdělávacího programu Gymnázia Uničov bylo zjištěno, že PT Multikulturní výchova je začleněno v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia, tudíž splňuje podmínky. Je realizována formou integrace do běžných vyučovacích předmětů a taktéž jinými formami jako jsou besedy, exkurze, soutěže, celoškolské akce a další aktivity. Samostatný předmět na tomto gymnáziu realizován není. Multikulturní výchova je zařazena ve všech ročnících čtyřletého studia a objevuje se ve většině humanitně orientovaných předmětech. Hlavní nedostatky vidím v nesouladu dat v rámci celého ŠVP a v některých případech i nepochopení obsahu MKV. Z toho důvodu bych označila začlenění spíše jako formální záležitost, tudíž je na daném gymnáziu třeba na této problematice pracovat.

Protože šlo pouze o jeden vzorek gymnázia, nelze z analýzy vyvozovat obecně platné závěry. Mohla by však sloužit jako příklad a inspirace pro ostatní školy, pedagogy, organizace vzdělávající pedagogy v oblasti multikulturní výchovy a případně i zaměstnavatelům, pro které by mohl být výstup absolventa v této oblasti směrodatný. Multikulturní výchova zde byla zkoumána pouze z jednoho úhlu pohledu, a to z hlediska začlenění v ŠVP. Otázkou však zůstává, zda tomuto oficiálnímu začlenění skutečně odpovídá i realizace ve výuce, což by mohlo být námětem rozsáhlejší práce, stejně jako výzkum připravenosti učitelů na výuku multikulturní výchovy.

Seznam zdrojů

Literatura:

BALADA, Jan, et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BURYÁNEK, Jan, et al. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002. 518 s. ISBN 80-7106-614-1.

DOLEŽALOVÁ, Olga, et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 140 s. ISBN 978-80-87000-13-7.

HAJSKÁ, Markéta; BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Závěrečná zpráva z výzkumu: Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 107 s. ISBN 978-80-86961-59-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRACHOVCOVÁ, Marie; HORSKÁ, Viola; ZOUHAR, Jan. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*. Úvaly: Albra, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7361-36-4.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epocha: Občanské sdružení SPHV, 2006. 130 s. ISBN 80-87027-31-0.

KUBÍČKOVÁ, Blažena. Průřezová témata. In *Zkušenosti - inspirace: ŠVP na gymnáziích: Sborník materiálů z národní konference*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. s. 44. ISBN 80-87000-05-6.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

MOREE, Dana, et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, Dana. Organizace občanské společnosti a multikulturní výchova v České republice. In SKOVAJSA, Marek, et al. *Občanský sektor: organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál, 2010. s. 372. ISBN 978-80-7367-681-0.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press, 2005. 313 s. ISBN 80-7261-121-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan; JANÍK, Tomáš; RABUŠICOVÁ, Milada. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SAPÍK, Miroslav. Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a její aplikace ve výchově k občanství. In DOPITA, Miroslav; STANĚK, Antonín. (ed.) *Multikulturalita a výchova k občanství: sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd "Multikulturní dimenze v RVP ZV a její reflexe v ŠVP prostřednictvím výchovy k občanství" konané ve dnech 20. - 24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Praha: Epoque, 2007. s. 270. ISBN 978-80-87027-37-0.

SURYNEK, Alois; KOMÁROVÁ, Růžena; KAŠPAROVÁ, Eva. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. 160 s. ISBN 80-7261-038-4.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání: MADE IN GYMUN. Uničov: Gymnázium Uničov, 2009. 385 s.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 57 s. ISBN 978-80-7041-251-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEHLOVÁ, Martina. Interkulturní kompetence jako součást profesních kompetencí získaných v rámci studia pedagogického oboru vysoké školy. In GULOVÁ, Lenka; ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2004. s. 231. ISBN 80-86633-14-4.

TANCOŠ, Július. Multikultúrna výchova: Súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti. In *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2004. s. 231. ISBN 80-86633-14-4.

Elektronické zdroje:

BOŘKOVCOVÁ, Máša, et al. *Závěrečná zpráva z výzkumu: Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám* [online]. [s.l.]: [s.n.], 2008 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>>.

Český statistický úřad [online]. 2011a [cit. 2011-03-25]. Cizinci v ČR - základní údaje v jednotlivých měsících; 2006/12 - 2010/12. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/06003C0245/\\$File/c01r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/06003C0245/$File/c01r01.pdf)>.

Český statistický úřad [online]. 2011b [cit. 2011-03-25]. Obyvatelstvo. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide>.

Evropa 2045 [online]. 2010 [cit. 2011-04-01]. Multikulturalismus. Dostupné z WWW:<<http://www.evropa2045.cz/hra/napoveda.php?kategorie=7&tema=146>>.

HORVÁT, Zdeněk. Multikulturní výchova. In *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu - zkušenosti pilotních škol* [online]. [s.l.]: [s.n.], 2009 [cit. 2011-03-17]. Dostupné z WWW: <[http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/3156/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-%E2%80%93-ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH- />.](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/3156/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-%E2%80%93-ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH-/)

Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik [online]. 2010 [cit. 2011-04-02]. Home. Dostupné z WWW: <<http://www.ikud.de/>>.

JEŽKOVÁ, Věra. Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis scholae* [online]. 2010, 4, 3, [cit. 2011-03-25]. Dostupný z WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_06.pdf>. ISSN 1802-4637.

Katedra společenských věd: Pedagogická fakulta univerzity Palackého v Olomouci [online]. 2010 [cit. 2011-04-06]. Letní školy 1994 - 2010. Dostupné z WWW: <http://ksv.upol.cz/index.php?page=letni_skola>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2009 [cit. 2011-03-06]. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/8254?highlightWords=zpr%C3%A1va+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+region%C3%A1ln%C3%ADho+%C5%A1kolstv%C3%AD>>.

Multikulturní centrum Praha [online]. 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.mkc.cz/cz/uvod.html>>.

Pilot G/GP : Tvorba a ověřování pilotních ŠVP ve vybraných gymnáziích [online]. 2007 [cit. 2011-03-17]. O projektu. Dostupné z WWW: <http://www.pilotg-gp.cz/index.php?p=informace_o_projektu&site=default>.

SLEZÁK, Vladimír, et al. *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání : MADE IN GYMUN* [online]. Uničov: Gymnázium Uničov, 2009 [cit. 2011-03-25]. Volitelné a nepovinné předměty. Dostupné z WWW: <<http://www.gymun.cz/svpvg/prilohavp.pdf>>.

Varianty : vzdělávací program společnosti Člověk v tísní [online]. 2011a [cit. 2011-03-06]. Migrace. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=20¬ion=25>>.

Varianty : vzdělávací program společnosti Člověk v tísní [online]. 2011b [cit. 2011-03-06]. Sociokulturní skupina. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=20¬ion=39>>.

Varianty : vzdělávací program společnosti Člověk v tísní
[online]. 2008 [cit. 2011-03-15]. Naše nabídka. Dostupné z WWW:
<<http://www.varianty.cz/index.php?id=5>>.

Vláda České republiky [online]. 2010 [cit. 2011-03-15]. Rada vlády
pro národnostní menšiny. Dostupné z WWW: <[http://www.vlada.cz/cz/pracovni-
a-poradni-organy-vlady/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/](http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/)>.

Výroční zpráva o činnosti : 2009/2010
[online]. Uničov: Gymnázium Uničov, 2010 [cit. 2011-03-26]. Dostupné z
WWW: <<http://www.gymun.cz/download/VZ09-10.pdf>>.

Seznam zkratk

Multikulturní výchova	MKV
Průřezové téma	PT
Psychosociální aspekty interkulturality	PAI
Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	RVP G
Školní vzdělávací program	ŠVP
Tematický okruh	TO
Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí	VMS
Základní problémy sociokulturních rozdílů	ZPSR

Seznam tabulek

Tab. 1 Vzdělávací oblasti a obory v RVP G.....	24
Tab. 2 Začlenění tematických okruhů MKV	47
Tab. 3 Začlenění MKV ve výukových předmětech.....	49

Seznam příloh

Příloha č. 1 Přehledová tabulka

Příloha č. 2 Realizace MKV jinými formami

Přílohy

Příloha č. 1 Přehledová tabulka

ROČNÍK	ZÁKLADNÍ PROBLÉMY SOCIOKULTURNÍCH ROZDÍLŮ	PSYCHO-SOCIÁLNÍ ASPEKTY INTERKULTURALITY	VZTAH K MULTILINGVNÍ SITUACI A KE SPOLUPRÁCI MEZI LIDMI Z RŮZNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ
1. (KVINTA)	<p>D – Helénismus; Římské císařství</p> <p>Nj – SSDI L13 Schweiz</p> <p>Hv – vnímání kultury různých národů a národností</p> <p>Aj – NHE U5 Where do you live?</p> <p>Aj – NHE U7 Then and now</p>	<p>Fj – Frankofonie</p> <p>Aj – NHE U5 Where do you live?</p> <p>Rj – setkání známých</p>	<p>Čj – mluvnice – jazykové kmeny, rodiny, skupiny</p> <p>Čj – mluvnice – vrstvy národního jazyka (slang, argot, dialekty...)</p>
2. (SEXTA)	<p>D – svět středověku, středověká společnost</p> <p>D – Byzantská říše; Arabská říše; Osmanská říše; Husitské hnutí; Mímoevropské civilizace</p> <p>Aj – NHPre – U2 The way we live</p> <p>Aj – NHI Doing the right thing</p> <p>Z – RG Afrika, Asie, Austrálie – migrace, asimilace, integrace</p> <p>Z – SES – obyvatelstvo (náboženství, migrace, rasismus); ČR – národnostní složení, problémy menšin</p> <p>Hv – vnímání kultury různých národů a národností; rozvoj citové stránky osobnosti, vnímání krásy</p> <p>ZSV – sociokulturní rozdíly u obyvatel ČR</p>	<p>D – Středověká společnost</p> <p>Aj – NHPre U2 The way we live</p> <p>Rj – cestování</p> <p>Fj – Francouzština a její postavení mezi světovými jazyky</p>	<p>Rj – L1 – Ruský jazyk jako slovanský</p>
3. (SEPTIMA)	<p>D – Evropa před 30letou válkou; Osvícenství; Revoluční hnutí 20. a 30. let 19. stol.</p> <p>D – České národní obrození</p> <p>D – revoluční rok 1848; Velká Británie – vedoucí světová velmoc; Koloniální vývoj velmocí; Nová velmoc – USA</p> <p>Nj – SSDII L13 – Deutschland</p> <p>Nj – SSDII L11 - Österreich</p>	<p>Rj – L5 – cestování</p>	<p>Rj – životní styl; význam znalosti cizích jazyků</p> <p>Fj – instituce a organizace pomáhající řešit problémy multikulturního charakteru</p>
4. (OKTÁVA)	<p>D – nástup fašismu v Evropě</p> <p>D – vývoj třetího světa, dekolonizace</p>	<p>Rj – průběžně v celém ročníku</p>	<p>Fj – Francouzština a její postavení mezi světovými jazyky</p>

Příloha č. 2 Realizace MKV jinými formami

Projektové dny, projekty, celoškolské akce	
Aktivita	Ročník
Žijeme v Evropě – projektový den	všechny ročníky
Studentská lyra	aktivně – 4. ročník, VIII., pasivně – všechny ostatní ročníky
Dny národních kuchyní v rámci výuky cizích jazyků	různé ročníky dle zájmu
Den děkuvzdání	4. ročník, VIII.

Exkurze		
Předmět	Aktivita	Ročník
Dějepis	Terezín	4. ročník, VIII.
Dějepis	Centrum experimentální archeologie	1. ročník, V.
Dějepis	Modrá, Mikulčice	2. ročník, VI.
Dějepis	Osvětim	všechny ročníky
Cizí jazyky	Paříž, Vídeň, Londýn	všechny ročníky dle zájmu
Český jazyk, Dějepis	Literárně historická exkurze Praha	4. ročník, VIII.
Výtvarná výchova	Arcidiecézní muzeum Olomouc	2. ročník, VI.

Tab. 4

Besedy, semináře		
Předmět	Aktivita	Ročník
Ruský jazyk	Beseda o výměnném pobytu na Ukrajině	všechny ročníky
ZSV a další předměty	Prezentace seminárních prací	3. ročník, VII., 4. ročník, VIII.

Soutěže		
Předmět	Aktivita	Ročník
Čj, Aj, Nj, Rj, Fj, M, F, Ch, Bi, Z, D	Předmětové olympiády	Všechny ročníky kromě maturantů

Další aktivity	
Aktivita	Ročník
Výměnné pobyty: Ukrajina, Slovensko	všechny ročníky dle zájmu
Vánoční koncert pěveckého sboru a školního orchestru	různé ročníky dle zájmu
Účast na Festivalu gymnázií Otrokovice	různé ročníky dle zájmu
Účast na Uničovských sborových dnech	různé ročníky dle zájmu
Kulturní program při předávání maturitních vysvědčení	různé ročníky dle zájmu
Závěrečný koncert k zakončení školního roku	různé ročníky dle zájmu
Nepovinné předměty (kroužky)	různé ročníky dle zájmu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Hrubá
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Multikulturní výchova ve Školním vzdělávacím programu Gymnázia Uničov
Název v angličtině:	The Multicultural education in the School Educational Programme of the Grammar school in Uničov
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá multikulturní výchovou, jejím postavením v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a následnou aplikací do školních vzdělávacích programů. Úvodní část vymezuje základní teoretická východiska multikulturní výchovy. Druhá kapitola je zaměřena na její roli v kontextu české vzdělávací soustavy, kde je po změnách v souvislosti s kurikulární reformou zařazena jako jedno z průřezových témat. Třetí část obsahuje analýzu Školního vzdělávacího programu Gymnázia Uničov, a to z hlediska začlenění průřezového tématu multikulturní výchova.
Klíčová slova:	kurikulární reforma, multikulturní výchova, průřezové téma, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the multicultural education, its position in the Framework Educational Programmes for grammar schools and its subsequent realization in the School Educational Programmes. The first part defines basic theoretical facts of multicultural education. The second chapter characterizes her status in the context of the Czech education system, where it is ranked as one of the sectional subject after the revision of curriculum. The third part contains the analysis of the School Educational Programme of the Grammar school in Uničov, namely the implementation of the multicultural education to their School Educational Programme.
Klíčová slova v angličtině:	revision of curriculum, multicultural education, sectional subject, Framework Educational Programme, School Educational Programme

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Přehledová tabulka Příloha č. 2 Realizace MKV jinými formami
Rozsah práce:	65 s.
Jazyk práce:	Čeština