

Multikulturní výchova na Základní škole

Bc. Jitka Zezulová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka ZEZULOVÁ**
Osobní číslo: **H09332**
Studijní program: **N 7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Multikulturní výchova na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kombinovaného výzkumu realizace multikulturní výchovy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GULOVÁ, L., ŠTĚPÁŘOVÁ, E. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: Kabinet sociální pedagogiky pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. ISBN 80-86633-14-4.

HLADÍK, J. Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

MARÁDOVÁ, E. Multikulturní porozumění. Praha: Vzdělávací institut dětí, 2006. ISBN 80-86991-82-2.

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

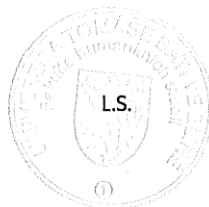
19. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem multikulturní výchovy na základních školách, způsoby a metodami její realizace, multikulturní výchovou v rámcovém vzdělávacím programu a ve školních vzdělávacích programech. Teoretická část pojednává o základních pojmech týkajících se multikulturní výchovy a její podobě v českém základním vzdělávání. Z teoretické části vychází část praktická, která kvalitativním výzkumem zjišťuje způsoby realizace multikulturní výchovy na vybraných školách prostřednictvím rozhovorů a obsahové analýzy dokumentu školní vzdělávací program. Kvalitativní část je doplněna o kvantitativní, která si klade za cíl zjistit postoje vyučujících pedagogů k menšinám.

Klíčová slova:

Multikulturní výchova, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, Metody multikulturní výchovy.

ABSTRACT

This thesis deals with multicultural education in elementary schools, the ways and methods of its implementation, multicultural education in the general educational program and school educational programs. The theoretical part discusses the basic concepts related to multicultural education and its form in the Czech basic education. The practical part is based on the theoretical part, qualitative research that identifies ways of implementation of multicultural education in selected schools through interviews and document content analysis of school educational program. The qualitative part is complemented by quantitative, which aims to identify teacher attitudes towards minorities.

Keywords:

Multicultural education, General educational program, School educational program, Methods of multicultural education.

Ráda bych poděkovala Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za laskavé vedení, cenné rady a náměty při psaní práce.

Rovněž děkuji učitelům, kteří se zúčastnili výzkumu.

V neposlední řadě své rodině a příteli Daliborovi za podporu při psaní této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TERMINOLOGIE – ZÁKLADNÍ POJMY POUŽÍVANÉ V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ	12
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	14
2.1 DEFINICE	14
2.2 ZÁKLADNÍ PILÍŘE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	15
2.3 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	17
2.4 OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	19
2.5 ETAPY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	20
2.6 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	20
2.7 REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A PROBLÉMY S NÍ SPOJENÉ.....	23
2.8 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ.....	26
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1 INSTITUTE OVLIVŇUJÍCÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU.....	28
3.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V BÍLÉ KNIZE	29
3.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU.....	30
3.3.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma	30
3.3.2 Charakteristika multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu	31
3.3.3 Přínos multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu k rozvoji žáka	32
3.3.4 Tematické okruhy multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu	33
4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A JEHO TVORBA	35
4.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	40
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	40
5.1.1 Dílčí výzkumné otázky.....	40
5.2 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ TECHNIKY	40
5.2.1 Podoba polostrukturovaného rozhovoru	41
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB VÝBĚRU.....	42
6 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT	43

6.1	PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	43
6.2	TECHNIKY ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
7	DESKRIPCE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	45
7.1	KATEGORIE	45
7.1.1	Postupy ve výuce.....	45
7.1.2	Nedůvěra	46
7.1.3	Informovanost	47
7.1.4	Ověřování účinnosti	48
7.1.5	Využívání pomůcek.....	49
7.1.6	Forma multikulturní výchovy.....	49
7.1.7	Potíže.....	50
7.2	ANALÝZA ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	51
7.3	POSTOJE RESPONDENTŮ K MENŠINÁM.....	55
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	58
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	64
	SEZNAM GRAFŮ	65
	SEZNAM TABULEK.....	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Téma multikulturní výchovy jsem si pro svou diplomovou práci zvolila jednak z vlastního zájmu o toto téma a touhy se o něm dozvědět více informací. Už ve své bakalářské práci jsem se zabývala související oblastí a to postoji dnešní mládeže k Romům a Vietnamcům. Logicky mě dále začalo zajímat, zda je možné, a pokud ano, tak do jaké míry a za jakých podmínek, jejich postoje k menšinám změnit. Jedním ze způsobů by měla být multikulturní výchova, která v posledních letech našla místo ve vzdělávacích programech českých škol. Proto mě zajímalo, jakým způsobem probíhá, jaké používá metody a jaké jsou s její realizací spojené problémy.

Multikulturní výchova není krátkodobým procesem a také její výsledky jsou poměrně nejisté. Pozitivní ovšem bezpochyby je, že se dostala do rámcových vzdělávacích programů. Že existuje snaha v dětech podporovat názorovou toleranci, chuť poznávat odlišné etnické skupiny, jejich kulturu. Je však třeba zdůraznit, že škola není všemohoucí. Výchova a utváření postojů dítěte začíná již v útlém dětství v nejužším společenství, v rodině. Ta je základním kamenem duševního zdraví dítěte a na jeho další postoje a názory má znatelný vliv. Škola pouze dotváří a usměrňuje jeho další orientaci a některé postoje ani v dětském věku není mnohdy možné působením školy změnit. Přesto by pedagogové neměli podléhat pesimismu a vzdávat snahu, co je ale jisté, že by ve svém snažení neměla škola zůstat sama.

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících s multikulturní výchovou, definuje její cíle, etapy, metody, obsah apod. Dále se zabývá podobou multikulturní výchovy v českém základním vzdělávání.

Praktická část navazuje svým obsahem na část teoretickou a bere si za cíl zjistit, jakým způsobem realizují multikulturní výchovu konkrétní základní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGIE – ZÁKLADNÍ POJMY POUŽÍVANÉ V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ

Akultura – je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akultura zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření (Průcha, 2001).

Asimilace – postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přijímané kultury (Hladík, 2006).

Diskriminace – nerovné, a tím nespravedlivé zacházení s částí obyvatelstva na základě rasové, kulturní a náboženské odlišnosti, popř. odlišnost pohlaví apod. Spočívá v záměrném znevýhodnění vytvářením nerovných hospodářských, politických nebo právních podmínek (Diderot in Švarcová, 2008).

Enkultura – proces, během něhož si člověk osvojuje kulturu dané společnosti (Diderot in Švarcová, 2008).

Etnikum – skupina jedinců, kteří se liší od jiných svou etnicitou, tzn. souhrnem faktorů, kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím a vědomím společného původu (Hladík, 2006).

Etnocentrismus - spočívá v přesvědčení, že vlastní kultura je nadřazená všem ostatním, že náš náhled na svět, naše kulturně determinované způsoby vnímání, chování, naše instituce jsou jediné správné. Jinak řečeno: my jsme vlastníky univerzální pravdy, všichni ostatní, hodnoceni z perspektivy našeho společenství, se mýlí (Buriánek a kol., 2002).

Integrace – začlenění jedince nebo skupiny do jiného uskupení a jejich akceptování ostatními členy skupiny, do níž se začleňují (Hladík, 2006).

Kultura – je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím (Průcha, 2001).

Národ – skupina lidí charakterizována většinou společnou řečí, kulturou, tradicí a dějinami (Hladík, 2006).

Předsudek – předpojatost, názorová strnulost, emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou (Hartl, Hartlová in Švarcová, 2008).

Rasismus – je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) (Průcha, 2001).

Stereotyp – šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí. Stereotypy nejsou záležitostí veskrze negativní, tvoří součást našeho myšlení a umožňují nám rychlou a ve většině případů účinnou orientaci ve světě. Šetří nám čas, pomáhají nám zpracovat informaci, aniž bychom ji museli zkoumat z různých úhlů pohledu, aniž bychom museli zjišťovat všechny její souvislosti, celý její kontext (Buriánek a kol., 2002).

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Stejně jako pro mnoho jiných pedagogických pojmů, ani pro multikulturní výchovu neexistuje pouze jedna jednotná a všemi odborníky uznávaná definice. V českém prostředí se můžeme setkat s několika různými termíny. Někteří autoři používají termín multikulturní výchova, jiní dávají přednost pojmu interkulturní výchova, nepanuje zde terminologická shoda. Nicméně tyto termíny jsou ve své podstatě obsahově totožné.

Podle Švingalové (2007) pojem multikulturní vyjadřuje koexistenci alespoň dvou kultur vedle sebe, ale nezahrnuje vzájemné vztahy. Kdežto termín interkulturní zahrnuje i mezikulturní vzájemnost, interakci a vztahy odlišných sociokulturních skupin.

Vališová, Kasíková a kol. (2007) uvádějí, že pojem multikulturní výchova je u nás v současnosti vytlačován pojmem interkulturní výchova a to právě proto, že více zdůrazňuje vztahy mezi kulturami. Termín multikulturní výchova je více používán v anglosaském prostředí, kdežto interkulturní výchova je pojmem Evropské unie.

V rámci této diplomové práce budeme z důvodu této terminologické nejednotnosti užívat obou termínů, podle toho jaký termín používá autor, z jehož práce čerpáme.

2.1 Definice

Stejně jako pro mnoho jiných pedagogických pojmů, ani pro multikulturní výchovu neexistuje pouze jedna jednotná a všemi odborníky uznávaná definice.

Podle pedagogického slovníku (1998 in Buryánek, 2002, s. 13) „*termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní.*“

„*Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi*“ (Encyclopedia of Educational Research, New York 1982 in Buriánek a kol., 2002, s. 13).

Interkulturní výchova se týká nejen vzdělávání dětí cizinců, jak uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2007), ale také výchovy a vzdělávání majoritní společnosti obecně. Interkulturní výchova poznáváním a porozuměním své vlastní kultury i kulturám ostatním má vést k tolerantnímu postoji bez etnocentrického pohledu na společenskou realitu.

„*Interkulturní (multikulturní) vzdělávání považujeme za jeden z nástrojů k vytváření multikulturní společnosti, tj. společnosti založené na principu vzájemné rovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin*“ (Marádová, 2006, s. 31).

Výstižnou definici multikulturní výchovy, obsahující i určitou skepsi k její efektivnosti, uvádí Průcha (2006, s. 15): „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupina žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.*“

Podle příručky pro multikulturní výchovu *My a ti druzí* (Němečková, 2003) je multikulturní výchova definována jako:

- příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v interkulturním prostředí,
- výchova a vzdělávání, které směřuje k chápání a respektování jiných kultur,
- proces, v němž si jednotlivci utvářejí představu o rozdílech a shodách svého vlastního kulturního systému a systémů jiných, učí se regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur,
- přístup zabezpečující příslušníkům etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a vzdělávací obsahy, které jsou přizpůsobeny jejich specifickým jazykovým, psychosociálním a kulturním potřebám.

Hladík (2006, s. 25) souhrnně říká, že: „*multikulturní výchova je intencionální (záměrné) edukační (výchovně-vzdělávací) působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti.*“

2.2 Základní pilíře multikulturní výchovy

V příručce *Interkulturní vzdělávání II.* uvádí Buryánek (2005) ideová východiska interkulturního vzdělávání, kterým odpovídají i konkrétní didaktické nástroje. Jsou to **pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, interakce a kooperace**. Tyto pilíře neodkazují

k 4 odděleným a nekorespondujícím oblastem, nýbrž se jedná o aspekty téhož, o pohledy na jeden celek, které zároveň nevyklučují hlediska další.

- *„Pedagogický konstruktivismus je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou připůsobeny i didaktické postupy“* (Buryánek, 2005, s. 8).

Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladu, že poznání a porozumění světu si musíme vystavět sami ve vlastním vědomí. Smyslem výuky tedy není předání jediné pravdy, mnohem podstatnějším úkolem je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat. Pedagogická konstruktivismus se dále snaží respektovat přirozené procesy učení, jež chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu. Chápe učení jako sociální fenomén, lidské poznání vzniká vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Poznání nelze chápat odděleně od sociálního prostředí, v němž vzniká. V praxi tento směr doporučuje iniciovat inspirativní střetávání názorů, myšlenek, učební texty by měly poskytovat prostor pro názor, polemiku. Výsledkem výuky není pouze znalost, ale také schopnost k ní dospět a obhájit ji, případně ji pod tlakem silnějších argumentů revidovat (Buryánek, 2005).

- **Kritické myšlení** je ideální kompetence, o kterou se MKV snaží. V době informační exploze je člověk nucen třídit informace, pochybovat o nich a teprve na základně důkladného zvažování si vytvořit vlastní názor. Je především důležité umět:
 - kriticky vyhodnocovat spletité a často „neviditelné“ sociální mechanismy na úrovni celé společnosti, menších populací i malých skupin
 - chápat svět v souvislostech
 - rozlišovat mezi příčinami a následky společenských dějů
 - oddělovat fakta od interpretací, zejména při vnímání a hodnocení mediálních zpráv
 - odolávat manipulaci
 - být schopen posoudit situace z více než jednoho úhlu pohledu

- rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy, které brání adekvátnímu a užitečnému uchopení společenských problémů

Rozvoji těchto kompetencí mohou napomáhat techniky a metody směřující ke kritickému myšlení.

- **Interakce** – *„Interaktivní výuka je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti pedagogů a studentů. Jejich vztah je založen na principu partnerství a spolupráce. Student je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu“* (Buryánek, 2005, s. 14).

Učitel usměrňuje diskusi, zdůvodňuje vhodná řešení, provází studenty při skupinové i individuální práci. Student je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a komunikovatelných návrhů a výrazně spoluutváří, modifikuje a v pokročilejších stádiích i sám vede výukový proces.

- **Kooperace** – *„Kooperativní výuka je edukační proces, při němž základní charakteristikou vztahů mezi pedagogem a studenty a mezi studenty navzájem je kooperace. Podmínkou kooperace je znalost a přijetí společných cílů. Pro rozvoj kooperativních dovedností je vhodná forma skupinového vyučování“* (Buryánek, 2005, s. 15).

Kooperaci jako hodnotu lze chápat jako protiklad ke kompetici – soupeření. Ve starším pojetí školního vyučování jsou studenti spíše vedeni k individualismu a soutěživosti. To pochopitelně vede ke škálování, hodnocení a škatulkování do kategorií trvale úspěšných a neúspěšných. Podobné procesy a jejich chápání se pak odráží i v celospolečenském měřítku a podporují marginalizaci jedinců a skupin, obviňování chudých a neúspěšných, že si za svou situaci mohou výhradně sami, budování nepřekročitelných meziskupinových hranic, potažmo k netoleranci a egoismu.

2.3 Cíle multikulturní výchovy

Obecným cílem interkulturního vzdělávání podle Buryánka (2002) je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, a to zejména mezi majoritou a minoritami. Tento cíl klade na příslušníky sociokulturních skupin tyto nároky:

- uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti
- snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné

- naučit se řešit konflikty pokojnou cestou.

Cílem multikulturní výchovy je podle Průchy (2002) vést žáky k tomu, aby si osvojovali interkulturní kompetence. To jsou takové znalosti a postoje, které v nich vypěstují chápání kulturních specifík příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.

Vališová, Kasíková a kol. (2007) uvádějí vybrané cíle ve třech oblastech:

- **znalosti** – žáci znají dobře sociohistorické zakotvení své skupiny a rozumí svému sebepojetí; znají historické zakotvení i současný způsob života ostatních kultur; místo srovnávání lepší/horší vědí, že kultury se mohou navzájem obohacovat; uvědomují si příčiny a důsledky mechanismů nacionalismu, genocid a předsudků.
- **dovednosti** – žáci dokáží kriticky uvažovat o své identitě a postoji k ostatním, ale i o událostech a projevech ostatních skupin; dokáží hledat příčiny předsudků a diskriminace a nacházet cesty, jak proti nim bojovat; dokáží diskutovat, spolupracovat s ostatními a řešit konflikty.
- **postoje** – žáci respektují a uznávají hodnotu projevů všech kultur; uznávají a respektují rovná lidská práva; jsou otevřeni redefinici vlastního sebepojetí a ochotni sdílet prostor s ostatními; cítí zodpovědnost za své jednání a za společnost a zapojují se do potírání diskriminace.

Podle Němečkové (2003) odlišnosti obohacují naše myšlení, dávají nám možnost uvědomit si skutečnost z různých úhlů pohledu. Proces, který k takovému vnímání vede, se někdy nazývá vzdělávání bez předsudků, které si klade tři základní cíle:

1. **Podporovat u dětí vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity** – vytvářet takové vzdělávací prostředí, v němž děti získávají jistotu, že každý může přijímat sám sebe bez toho, aby se cítil nadřazený nad jinými nebo se styděl za to, k jaké skupině patří. Takové prostředí pomáhá dítěti vytvářet si pozitivní sebepojetí, sebevědomí a sebeúctu.
2. **Posílit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají** - používat ve výuce materiály z prostředí různých typů rodiny, komunit a kultur. Ve školách se bohužel stále používají učebnice, které vznikly v majoritní skupině a jsou

značně etnocentrické. Pokud je se stejnou vážností doplníme o poznatky a příběhy minorit, přiznáme jim stejnou vážnost, jako mají hodnoty majority.

3. **Podpořit sociální spravedlnost** – učit empaticky a bezproblémově komunikovat s lidmi odlišného původu, chápat odlišnosti a jejich původ, podporovat kritické myšlení žáků, věnovat pozornost předsudkům a stereotypům v naší společnosti, rozvíjet vědomí, že rasismus a předpojatost bolí, a proto je důležité pěstovat zdvořilost a důstojnost ve vztahu ke všem lidem.

Samozřejmě není možné se soustředit na získávání či rozvíjení všech uvedených kompetencí najednou, jak uvádí Švingalová (2007), ale každá škola i pedagog si stanovují priority, které mohou být proměnlivé, neboť jsou vázány na konkrétní situace a kontext. Důležité je, aby k cílům multikulturní výchovy směřovala celá škola, resp. aby fungovala na principech slušnosti, rovnosti – partnerství, vzájemné úcty, tolerance a respektu.

2.4 Obsah multikulturní výchovy

Obsah MKV může být podle Švingalové (2007) chápán ze dvou přístupů:

- Předáváním informací o „těch druhých“ (tedy menšinách a jiných kulturních skupinách). Snahou je maximálně přiblížit kultur a životní styl těchto skupin.
- Snahou podívat se na každou dílčí skutečnost nebo informaci pluralitně – tedy z perspektivy nejen majoritní společnosti, ale také z perspektivy těch druhých. Cílem je vést dialog založený na zkoumání a nahlížení na události z různých perspektiv mnoha možných interpretací.

Z hlediska konkrétních obsahů MKV sem patří mnoho různých témat spojených s koexistencí majoritní společnosti s minoritami a naopak: menšiny, jejich druhy a specifika, kultura, kulturní identita, národ, etnikum, migrace, integrace, diskriminace, sociální vyloučení, xenofobie, rasismus a další (Švingalová, 2007).

Multikulturní výchovu je nutné chápat s multidimenzionálním aspektem. Základ tvoří znalost náboženství, zvyků, tradic a rituálů konkrétní etnické skupiny. Na ně navazuje seznámení se s etickými a legislativními normami dané společnosti, její strukturou a jazykem. Důležitá je také znalost sociálního prostředí, stravovacích návyků a individuálních potřeb.

To vše může být zcela odlišné od střeoevropských zvyků a našeho vnímání potřeb. Nezbytnou samozřejmostí je tolerance a akceptace odlišností (Švarcová, 2008).

2.5 Etapy multikulturní výchovy

Jak uvádí Buryánek (2002) interkulturní vzdělávání je dlouhodobý proces, jehož záměrem je osobnostní proměna jeho účastníků. Tento proces však není snadný a měl by probíhat v etapách:

1. **Studenti si sami sebe představují zvnějšku** – směřují k pochopení, že naše myšlení, zvyky, tradice nejsou jediným možným způsobem reakce na svět; uvědomují si, že existují i jiné způsoby vnímání světa, které nejsou horší než naše, jen jiné.
2. **Studenti se učí rozumět světu v době, ve které žijeme** – jsou vedeni k pochopení, že rozmanitost a rozdílnost zajišťuje dynamiku vývoje, izolace kultury znamená její stagnaci; uvědomují si, že každá kultura má co nabídnout a kombinace způsobů chápání světa různých kultur může usnadňovat lidskou existenci všech kultur.
3. **Studenti se seznamují s odlišnou realitou – jinými náhledy na svět, způsoby myšlení, jednání** – analyzují způsoby získávání informací o jiných kulturách; posuzují, nakolik jsou představy o odlišných kulturách reálné a nakolik jsou determinovány našimi dřívějšími domněnkami o nich; zkoumají, jakým způsobem informují média o jiných sociokulturních skupinách; uvědomují že, že neexistují nadřazené a podřazené kultury; analyzují příčiny negativního chápání jiných kultur; chápou, že každá kultura má pozitivní aspekty, které nás mohou obohatit.
4. **Studenti se učí chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní jev** – jsou vedeni k pochopení, že kontakty a vztahy mezi odlišnými kulturami jsou obohacující jak pro jedince, tak pro celou společnost, že poznávání jiné kultury může být zdrojem zábavy a potěšení; hledají způsoby, jak se můžeme vyvarovat unáhlených soudů o odlišných kulturách; učí se strategiím, jak co nejlépe využít možnosti naskýtající se při setkání s „jiným“ k obohacení vlastní identity.

2.6 Metody multikulturní výchovy

Společným jmenovatelem aplikace všech metod MKV by mělo být dodržování zásad pedagogického konstruktivismu, používání interaktivní výuky a přístupu, kritického myšlení,

zdvořilosti, efektivní komunikace, konstruktivní diskuse a spolupráce. Žák a student musí mít možnost aktivně vytvářet vlastní schopnosti, vědomosti, dovednosti a postoje (Švingalová, 2007).

Podle Hladíka (2006) by multikulturní výchova měla být především kontinuální, neboť se snaží působit na změnu postojů, což je nesnadný úkol, který by měl započít už v předškolním vzdělávání, pokračovat na základní, střední a nakonec vysoké škole. Metody by v jednotlivých fázích MKV měly být použity úměrně k věku studenta.

Jak uvádí Hladík (2006), za nepřilíš vhodnou metodu pro multikulturní výchovu se dá považovat přednáška, což dokresluje na příkladu, kdy učitel seznamuje žáky s problematikou Vietnamců na našem území, popíše celou tabuli a doplní informace vyčerpávajícím výkladem, načež na toto téma příští hodinu vyvolá dva žáky. Každý jistě cítí, že pro danou problematiku je třeba citlivě volit vhodné metody, které budou mít velký vliv na úspěšnost celého snažení. Hladík (2006) také uvádí přehlednou tabulku metod, vhodných v určitých úrovních vzdělávání:

Tabulka 1. Metody multikulturní výchovy

Úroveň vzdělávání	Metody
Předškolní vzdělávání	Jednoduché hry
Základní vzdělávání	Hry, besedy, diskuze, pracovní listy
Středoškolské vzdělávání	Besedy, diskuze, projekty, kritické myšlení
Vysokoškolské vzdělávání	Diskuze, projekty, analýzy dokumentů, mediální analýzy

S názorem Hladíka se plně ztotožňuji, podle mého názoru není vhodné v multikulturní výchově pouze zkoušet a testovat nabyté znalosti o různých sociokulturních skupinách, nýbrž se snažit především budovat postoje tolerance v žácích a to různorodými metodami, nejen suchým výkladem faktů.

Mezi nejčastěji používané metody patří dle Buryánka (2002):

1. **Diskuze** – je vhodná k vyjadřování postojů, názorů, rozvíjení dovednosti argumentace i schopnosti naslouchat druhým. Slouží také jako reflexe předešlých aktivit,

způsob jak shrnout a zhodnotit co bylo řečeno. Téma diskuze by mělo být zajímavé, vhodně formulované a odpovídající znalostem a schopnostem studentů. Před začátkem diskuze je užitečné formulovat její pravidla:

- a. Pozorně poslouchej a respektuj právo všech na to, aby se vyjádřili.
 - b. Neskákej ostatním do řeči.
 - c. O slovo se hlas tehdy, když máš co říct.
 - d. Snaž se, aby to, co říkáš, navazovalo na obsah předchozí promluvy.
 - e. Na začátku promluvy je užitečné shrnout, co bylo řečeno dřív.
 - f. Když dostaneš slovo, mluv stručně, srozumitelně a k věci.
 - g. Snaž se rozlišovat mezi fakty a svými názory či přáními.
 - h. Nerozčiluj se, hněv ti může jenom uškodit. Zůstaň klidný a soustředěný.
 - i. Nikoho neurážej, polemizuješ s názory ostatních, nikoli s jejich osobou.
 - j. Pamatuj, že smyslem diskuse je domluvit se – dosáhnout řešení.
2. **Brainstorming** – tato metoda spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů a informací. Cílem je získat co nejvíce myšlenek v co nejkratším možném čase. V první fázi je důležité podporovat produkci jakýchkoli nápadů bez hodnocení, teprve potom se informace třídí, opravují a hodnotí. Brainstorming je užitečný, když učitel potřebuje rychle zjistit, jaké informace studenti již o tématu mají, případně jaké mají postoje.
 3. **Skupinové vyučování** – je forma práce ve skupinách menších než je třída, která vyžaduje týmové úsilí, spolupráci, vzájemnou pomoc a kolektivní řešení problému. Studenti společnou práci plní určitý úkol. Sociální klima skupiny dává lepší možnosti uplatnění jednotlivců, snižují se zábrany, tréma před velkou skupinou. Velikost skupiny by neměla přesáhnout 6 členů a učitel by měl dbát na to, aby skupiny byly heterogenní.
 4. **Simulační hry a dramatizace** – podněcují k hravé činnosti, rozvíjejí myšlení studenta, jeho tvořivost, volní aktivitu a estetický a mravní cit. Ztotožněním se s novou rolí získává student schopnost empatie, nacvičuje situace, do kterých se může dostávat v multikulturní realitě. Smyslem není dokonalé herecké ztvárnění, ale vyjádření postojů, názorů a strategií jednání.
 5. **Kritické myšlení** – nepředstavuje specifickou metodu práce, ale spíše ideální kompetenci, kterou chceme vypěstovat. Jednou z aktivit zaměřenou na rozvíjení kritické

kého myšlení je kritická analýza textu. Studenti by měli být schopni pozorně číst texty, roztrždit jednotlivé informace, rozeznat, co jsou fakta, co názory, co interpretace, označit, které informace již znají, které jsou pro ně nové, se kterými souhlasí či nikoliv a na základě toho si vytvořit kritický názor na celý text. Další z možností výuky ke kritickému myšlení je třífázový model učení (E-U-R):

- a. I. fáze – evokace: hledání předchozích zkušeností, znalostí, které studentům pomohou uchopit novou látku
 - b. II. fáze – uvědomění si významu: vlastní přenos informací, objevování nové látky, propojení dílčích informací do vyšších logických celků
 - c. III. fáze – formulování toho, co jsem se nového naučil, jak to doplnilo, rozšířilo mé dosavadní znalosti
6. **Projektové vyučování** – je dlouhodobá metoda, při níž student nebo skupina studentů pracuje na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma. Během práce na projektu se učí organizovat složité studijní či pracovní činy. Je vhodné, aby učitel navrhnul konkrétnější plán a strukturu projektu, aby sledoval vývoj práce a dílčí výsledky se studenty konzultoval.

Švingalová (2007) ve výčtu metod ještě uvádí výuku s prvky tzv. zážitkové pedagogiky, kde je podstatná osobní zkušenost a její reflexe.

Maňák (2004) upozorňuje na to, že je třeba v českém prostředí překonávat jednostranně převládající frontální výuku, která se vyznačuje především aktivitou učitele a při níž se jen obtížně uskutečňuje individuální přístup a kooperace žáků. Vzájemná pomoc je dokonce považována za nepřipustné napovídání. Proto je žádoucí zařazovat do pracovního programu učitele také výuku párovou, výuku v odděleních nebo ve skupinách. Tyto organizační formy vedou k vzájemné pomoci, umožňují opravovat nebo doplňovat chybné výkony, a tím podporovat poznávání partnerů, což vše vede k toleranci a k vzájemnému respektování. Skupinová výuka má sice ve světě bohaté tradice, ale u nás zatím příliš nezdolala. Různé formy skupinové výuky se mohou stát účinným nástrojem ke vzájemnému porozumění spolupráci.

2.7 Realizace multikulturní výchovy a problémy s ní spojené

Na dnešní učitele jsou vznášeny různé nároky ze strany pedagogů-teoretiků, školských a jiných politiků i mnohých laiků, aniž by se uvažovalo o tom, zda jsou v praktické rovině

edukační reality realizovatelné. Tyto nároky mají většinou formu postulátů, tj. požadavků, více či méně závazných doporučení, programových tezí apod., přitom se předpokládá, že učitelé mají schopnost absorbovat množství těchto dobře míněných požadavků, didakticky je ztvárňovat a prezentovat žákům, a tak formovat kognitivní a postoje orientace mladé generace. To je v současné době i případ multikulturní výchovy (Průcha, 2002).

Podle Švingalové (2007) by mohla být základní prevencí problémů při realizaci multikulturní výchovy přirozenost a spontánnost, neboť v sobě nenesou náboj úsilí nebo dokonce násilí při aplikaci multikulturní výchovy. Mnozí učitelé dělali MKV mnoho let zcela spontánně, přirozeně a dobře, i když ještě nebyly rámcové a školní vzdělávací programy, a dělají ji stejně dobře i za jejich existence.

I přes to je jasné, že s realizací multikulturní výchovy jsou spojeny určité problémy, které nelze ignorovat, a že realizace MKV není v žádném případě jednoduchou záležitostí.

Jedním ze zásadních problémů je podle Průchy (2006) to, že aktivity k uplatňování multikulturní výchovy se odehrávají na úrovni tzv. edukačních konstruktů, tj. jsou formulovány jakožto plány, koncepce, požadavky v učebních osnovách, informace v učebnicích, postuláty v dokumentech vzdělávací politiky. Avšak jaká je edukační realita, zda jsou tyto plány skutečně realizovány ve výuce a zda přináší opravdové pozitivní výsledky, není zjišťováno. Plánuje se zde jakýsi ideální předpoklad, u něhož se neví, zda je vůbec v praxi naplňován.

Další z komplexů problémů při realizaci multikulturní výchovy je podle Průchy (2002) její obsahová stránka. V českém prostředí se většinou zaměřuje na záležitosti soužití s Romy, na pomoc romských žáků při integraci do školního vzdělávání apod. To je samozřejmě oprávněné a žádoucí, nicméně neměla by se tím vyčerpat obsahová náplň MKV, tu tvoří další závažná témata.

Podle mého názoru v této oblasti dochází v poslední době ke zlepšení, multikulturní výchova se snaží reflektovat i přítomnost ostatních menšin v české společnosti, přesto je zde pořád patrné převládající téma zaměřené na soužití české a romské národnosti.

Průcha (2006) také uvádí školní kurikula jako jeden zdroj kulturních předsudků, ve výzkumech se totiž zjišťuje, že i přes proklamace o MKV ve školním prostředí jsou učebnice v různých zemích „kulturně zkresleny“. Prezentují totiž takový obraz o sousedních nebo jiných národech, etnikách apod., který může vést u žáků k negativním postojům k nim.

Jak již bylo řečeno, cílem multikulturní výchovy je osvojení interkulturních kompetencí žáky, četné výzkumy v zemích s dlouhodobou zkušeností s MKV ukazují, že s dosažením tohoto cíle jsou spojené značné překážky. Prokázalo se, že rasové předsudky získávají již děti nejnižšího školního věku (5 – 6 let) a ve vyšším věku své názory příliš nemění. Tudíž programy MKV neměly očekávaný pozitivní efekt (Průcha, 2002).

Mnoho odborníků se shoduje na tom, že postoje a stereotypy jsou jedním z velkých problémů při realizaci MKV. Například Matějček (2003, in Švingalová, 2007) moudře uvádí následující: Utváření postojů k odlišnostem a zvláštnostem druhých lidí probíhá v jádru naší osobnosti, na úrovni neuvědomělé. Navíc probíhá v tak časných vývojových dobách, kdy ještě nejsme schopni racionální úvahy a přejímáme postoje lidí v našem nejbližším okolí bezprostřední nápodobou a identifikací. Tam, kde chceme něco v tak hluboce zakořeněných postojích měnit, veškeré racionální přístupy a postupy, logická argumentace, školní výuka v klasickém slova smyslu, výklady, přednášky a podobné věci jsou moc slabými vzdělávacími prostředky. Přicházejí zpravidla až tehdy, kdy naše inteligence už pracuje ve prospěch toho, co bylo zformováno mnohem dříve, a to bez její účasti. Proto tak chudé výsledky a tolik zklamaných nadějí.

Neméně závažná oblast problémů spojených s realizací multikulturní výchovy ve školách se podle Průchy (2002) týká učitelů a jejich dalšího vzdělávání. Pro většinu z nich je multikulturní výchova novou součástí vzdělávání, na kterou nebyli ve svém studiu připravováni. Nemají doposud dostatek vhodných metodických materiálů a podkladů, jak tuto novou součást vzdělávání realizovat. Neexistují doklady na celostátní úrovni o tom, jakým způsobem v současné době čeští učitelé realizují multikulturní výchovu ve svém vyučování, s jakými potížemi se přitom musejí vyrovnávat, a tudíž nelze ani vyvozovat nějaké poznatky o tom, jak by bylo případně možné je pomoci odstraňovat. Jde tu totiž o velmi "choulostivou" záležitost.

Podle mého názoru se tato situace v poslední době mění k lepšímu, sice velmi pomalu, multikulturní výchova se dostává jako předmět na mnohé vysoké školy, proto lze předpokládat, že profesní příprava pedagogů v této oblasti bude rozsáhlejší než v předchozích letech.

Multikulturní výchova je skutečně dlouhodobou záležitostí. Nedá se očekávat, že zavedení MKV jako povinné součásti vzdělávání přinese samo o sobě v nejbližších letech pozitivní výsledky a při její realizaci se vyskytne spousta problémů, které by se však měly brát jako výzva. Švingalová (2007) uvádí některá možná řešení:

- Trpělivost, spontánnost, přirozenost, kreativita a nadšení mohou být vždy užitečné při realizaci MKV.
- Je nutné systematicky zavést MKV do pregraduálního vzdělávání všech pedagogů i do jejich dalšího vzdělávání. A to nejen na úrovni teoretické, ale i výcvikové a zážitkové.
- Školám a pedagogům je třeba poskytnout účinnou pomoc pro realizaci MKV ve formě poskytování kvalitních tištěných i elektronických informací v podobě různých didaktických a metodických materiálů, vzorových příkladů a příkladů dobré praxe. Pomoci jim také v analýze těchto informací, kterých bude pravděpodobně nezměrně přibývat.

2.8 Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů

Nároky kladené na učitele v rámci multikulturní výchovy jsou značné. Náročnost těchto úkolů spočívá podle Průchy (2006) ve dvou rovinách:

1. Učitelé si mají osvojit teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy – zejména z etnologie, psychologie, sociologie, V souvislosti s tím si musí osvojit důležité pojmy multikulturní výchovy, které nejsou nijak jednoduché, neboť se k nim vážou určité koncepce a výzkumná zjištění, jež jsou někdy i kontradiktorní a nevedou k jednoznačným řešením.
2. Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi speciálně pro realizaci multikulturní výchovy. To znamená, že musí umět používat takové didaktické postupy a prostředky, jež jim umožňují jednak objasňovat českým žákům a studentům, jak se chovat k spolužákům i dospělým příslušníkům jiných etnik, národů a ras, a jednak vycházet dobře s žáky a studenty jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách.

Souhrnně se tato předpokládaná vybavenost učitele, jak v oblasti znalostí, tak v oblasti dovedností, označuje termínem interkulturní kompetence. Je to „*způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras*“ (Průcha, 2006, s. 102).

V odborných kruzích se jednoznačně uznává, že by multikulturní výchova měla být povinnou součástí vzdělávání všech budoucích učitelů.

Jak je tomu s odbornou přípravou učitelů v praxi? Míková (2004) uvádí, že v českém školství chybí soustavná příprava budoucích učitelů pro multikulturní výchovu. Tato příprava probíhá většinou formou přednášky o multikulturní výchově, která je zařazena do výuky pedagogiky – což vzhledem k aktuálnosti problému považuje za nedostačující.

Základem MKV určené dospělým studentům je podle Gulové (2004) dialog, což znamená na počátku a v podstatě v celém průběhu je nezbytné vést společný dialog o vlastních hodnotách a hodnotách současného světa, o postojích, o menšinách a migraci, o rasismu v nás a kolem nás, o ekumenismu ve světových náboženstvích, o hledání konsensu, ale i o Romech, o lidech s menšinovou sexuální orientací a o toleranci a také o interkulturalitě a jejímu přínosu k zmírňování napětí mezi národy, etniky a různými skupinami obyvatel. Důležitou součástí je také interkulturní výcvik, který mimo jiné připravuje pedagogy na konkrétní situace, které se mohou odehrávat například ve třídě, kde se vedle sebe vzdělávají děti různých národností a skupin nebo může pomoci v přípravě odborníků pro oblast interkulturních aktivit pořádaných na různých úrovních lidského života. Za významnou část dále Gulová (2004) považuje osobnostní přípravu v oblasti mezilidských vztahů a vzájemné komunikace, praxi a osobní setkávání a různými kulturami, menšinami, národnostmi v jejich prostředí například v rámci volnočasových, vzdělávacích a jiných aktivit.

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Současná doba přináší mnoho změn, které způsobují rychlé zastarávání vzdělávacích obsahů i metod, kterými jsou tyto obsahy zprostředkovány. Protože jednou ze základních funkcí vzdělávacího systému je příprava na život ve společnosti a světě, společenské změny kládou nové nároky na vzdělávací systém. Takovou odpovědí je i zařazení rámcových vzdělávacích systémů. V nich nalzáme nejen popis cílových kompetencí, nové struktury učiva a organizace výuky, ale i některé nové vzdělávací obsahy, které souvisí s aktuální společenskou situací. Jedním z těchto témat je MKV, která má žáky připravovat na ty aspekty života, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí. Ačkoliv je Česká republika relativně homogenní, je nutné počítat s výraznějšími mezikulturními kontakty vyplývající z evropské integrace a ze stále silnějších globalizačních trendů. Proto se multikulturní výchova stala standardní součástí vzdělávacích strategií (Buryánek, 2006).

3.1 Instituce ovlivňující multikulturní výchovu

Jak uvádí Hladík (2006), instituce a organizace, které mají největší vliv na podobu a realizaci MKV můžeme rozdělit na státní a nestátní:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – tvoří školskou legislativu, která je základem pro ukotvení MKV v českém školství. Školský zákon (561/2004 Sb.) např. garantuje vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu a další. Jedním z obecných cílů vzdělávání, o nichž školský zákon hovoří, je utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého. Upravuje spolu s dalšími předpisy vzdělávání příslušníků národních menšin.
- Vláda, parlament a politické strany – tyto subjekty svými postoji, programem a vystupováním ovlivňují veřejné mínění. Vláda určuje kurz, jakým se budou ubírat konkrétní opatření v oblasti kulturního soužití (legislativa, komunikace s veřejností, tok financí apod.) a tím ovlivňuje podobu MKV.

K nestátním subjektům, které mají vliv na MKV, řadíme různá občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti či církevní zařízení. Hladík (2006) zmiňuje dvě organizace, které se MKV intenzivně věnují:

- Organizace Člověk v tísni – má celou řadu aktivit, jednou z nich je projekt Varianty, jehož cílem je zlepšování vztahů mezi minoritami a majoritou prostřednictvím interkulturního vzdělávání. Díky tomuto projektu začala v České republice systematická MKV, která však ještě nedosáhla co do kvantity potřebné úrovně.
- Multikulturní centrum Praha – je občanské sdružení, které se věnuje otázkám souvisejícím s multikulturní společností v České republice. Usiluje především o veřejnou diskuzi o proměně identity české společnosti, a aby se utvářené názory opíraly o kvalitní informace a odpovídající vzdělání. Toto sdružení se zabývá různými činnostmi, pořádá kulturní a vzdělávací akce, veřejné debaty, poskytuje informace, analýzy, vydává publikace a podporuje spolupráci organizací a osobností, které se zabývají podobnou tematikou u nás i v zahraničí.

3.2 Multikulturní výchova v Bílé knize

Jedním z nejvýznamnějších dokumentů české vzdělávací politiky je tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání. Je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha, 2001).

Bílá kniha se mj. zabývá multikulturní výchovou a to v rámci obecných cílů vzdělávání a výchovy. Bere si za cíl posilování soudržnosti společnosti a to prostřednictvím výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Dalším cílem týkajícím se MKV je výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, jež znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společnosti nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa (Bílá kniha, 2001).

3.3 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

Zákon 561/2004 Sb. (Školský zákon) přináší pojmy rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je kurikulární dokument státní úrovně, který normativně stanoví obecný rámec základního vzdělávání (Švingalová, 2007, s. 81, 82).

3.3.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma

Multikulturní výchova je v rámcovém vzdělávacím programu zařazena jako jedno z šesti průřezových témat:

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

Průřezová témata reprezentují v RVP okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, 2007).

Všechna průřezová témata mají stejnou podobu, obsahují charakteristiku, přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, a v oblasti postojů a hodnot. Obsah témat je uveden v tematických okruzích, které obsahují nabídku činností, námětů, jejichž výběr a zpracování je v kompetenci každé školy. Tematické okruhy procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů, čímž přispívají ke komplexnosti vzdělávání a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (RVP ZV, 2007).

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, každá škola je musí zohlednit ve svém školním vzdělávacím programu. Všechna průřezová témata však nemusí

být zastoupena v každém ročníku, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako součást obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (RVP ZV, 2007).

Podmínkou účinnosti průřezového tématu jak uvádí Průcha (2006) je jeho propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. V případě MKV je to vazba především na předměty jazykové, dějepis, zeměpis a občanskou výchovu.

Buryánek (2006) také zmiňuje, že pro efektivní realizaci cílů multikulturní výchovy je nutné pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že by se měl multikulturní přístup projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy a celé školy. Mnoho společného má MKV i s ostatními průřezovými tématy, a to do té míry, že je možné v konkrétní výuce naplňovat cíle více průřezových témat najednou. V centru všech průřezových témat je snaha vychovávat zodpovědné, otevřené, kriticky myslící, komunikativní, tolerantní a empatické občany demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě. Všechna jsou koncipována jako odpověď na naléhavé úkoly, které zrychlující se tempo změn ve společnosti na jednotlivce klade, přičemž každé téma představuje různý úhel pohledu na tutéž společenskou situaci. MKV má postihovat ty aspekty sociálních interakcí, které jsou ovlivněny sociokulturní rozmanitostí současných společností.

3.3.2 Charakteristika multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu

Podle RVP ZV (2007, s. 97) průřezové téma MKV umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, žáci si tak mohou lépe uvědomovat vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Zprostředkovává žákům poznání vlastního kulturního zakotvení a zároveň porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost a toleranci a vede k chápání a tolerování sociokulturní rozmanitosti. U menšinových skupin rozvíjí kulturní specifika a seznamuje se specifiky ostatních národností, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování. MKV se také hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, přísívat ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, blízkou vazbu má zejména na oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin (RVP ZV, 2007).

3.3.3 Přínos multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu k rozvoji žáka

Přínos MKV je vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků:

- V oblasti vědomostí, dovedností a schopností mají žáci
 - získat znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,
 - učit se komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin,
 - uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné,
 - rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských skupin a spolupracovat s nimi,
 - rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobie,
 - uvědomovat se možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být odpovědný za své jednání,
 - osvojovat si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, netolerance aj.
- V oblasti postojů a hodnot MKV
 - pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám,
 - napomáhá uvědomovat si vlastní identitu,
 - stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků,
 - učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli zdroj konfliktu,

- pomáhá uvědomovat se neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života demokratické společnosti,
- vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (Průcha, 2006, s. 25,26).

3.3.4 Tematické okruhy multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu

Tematické okruhy MKV vycházejí z aktuální situace ve škole, odrážejí aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu může být významně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.

- **Kulturní diference** – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě
- **Lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní přispění k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy
- **Etnický původ** – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;

různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku

- **Multikulturalita** – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání
- **Princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty (RVP ZV, 2007, s. 98).

4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A JEHO TVORBA

Školní vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty školní úrovně, které prezentují podobu vzdělávání na dané škole a její profilaci. ŠVP je zpracován na základě příslušného rámcového programu. Požadavky příslušných RVP jsou závazné pro ŠVP podle nich se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy a musí být přístupný veřejnosti. ŠVP vydává ředitel školy (Švingalová, 2007).

ŠVP je vytvářen pro školu – pro ředitele, učitele a další pedagogické či jiné pracovníky dané školy, ti jako tvůrci programu do něj vkládají náměty, pokyny a pravidla, která budou základem jejich každodenní práce. Každý učitel by měl detailně znát svůj ŠVP ZV, měl by rozumět všem jeho částem. Další, komu je ŠVP určen, jsou rodiče žáků i žáci samotní. Rodiče v něm bude zajímat především, na co klade škola důraz, jaký styl práce upřednostňuje, jaká je povinná, volitelná i zájmová vzdělávací nabídka školy, jaký je systém hodnocení žáků a v neposlední řadě jak škola zajišťuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. ŠVP je také určen pro správní či kontrolní úřady a jiné instituce - zřizovatele školy, ČŠI, MŠMT, odbory školství krajských či městských úřadů, pedagogické výzkumné a vzdělávací instituce, vydavatele vzdělávacích textů a učebnic atd. (Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV, 2005).

V Manuálu pro tvorbu ŠVP v ZV (2005) jsou uvedeny přednosti a úskalí, se kterými se mohou jeho tvůrci setkat. Jsou to především tyto přednosti:

- tvůrci (ředitel, pedagogický tým) vytváří ŠVP pro „své“ žáky a důvěrně známé podmínky, na základě toho, co dobře zvládají, a způsobem, který si sami zvolí,
- tvůrci se mohou společně radit, pomáhat si, hledat nové možnosti efektivního vzdělávání, eliminovat vše nepodstatné, neefektivní,
- vytvoří dokument, který bude jejich, budou ho společně obhajovat i realizovat, a to jde vždy lépe u materiálů vlastních než u cizích a „nadiktovaných“.

Úskalí tví pak především v tom, že:

- ve tvorbě ŠVP ZV bude škola vidět pouhé uspořádání vzdělávacího obsahu bez promýšlení situací a činností, ve kterých je vhodné je realizovat, bez hledání vazeb a vztahů mezi tématy, vzdělávacími obory,

- jde o krok zcela nový, který může přinášet určité osobní nejistoty a obavy z nevyzkoušeného, názorové střety apod.,
- příprava ŠVP ZV se může stát záležitostí jen ředitele a několika dalších lidí na škole, bez potřebné aktivity a zájmu ostatních pedagogů, bez nutné spolupráce všech, bez ochoty se o mnohém dohodnout i mnohé nové si osvojit.

4.1 Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech

Při zapracování průřezových témat do ŠVP musí mít jeho tvůrci na paměti, že je třeba uvést přehled zařazení všech průřezových témat a jejich tematických okruhů do příslušných ročníků i všech způsobů jejich realizace, že všechna průřezová témata musejí být zařazena do vzdělávání jak na 1. tak na 2. stupni, a také že mají možnost realizovat je různými formami – integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu do obsahu vyučovacího předmětu, projektem, samostatným předmětem, případně jejich kombinacemi (Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV, 2005).

Podle mého názoru je nejvhodnější formou realizace multikulturní výchovy integrace do obsahu jiného vyučovacího předmětu, a to z toho důvodu, že lze volně přecházet na témata spojená s multikulturní výchovou, aniž by si to žáci příliš uvědomovali, aby neměli strach projevit vlastní názory a postoje, což je právě v tomto průřezovém tématu určitě vhodné. Zároveň asi není na místě známkování „nabiflovaných“ vědomostí o různých sociokulturních skupinách, nýbrž snaha budovat atmosféru vedoucí k otevřenosti a volnosti ve vyjadřování myšlenek a názorů. Integraci do jiných předmětů lze doplnit ještě o různé celoškolní projekty, tematické dny apod.

V oblasti multikulturní výchovy se školní vzdělávací programy liší. Je samozřejmé, že jinak se bude k MKV stavět škola s převahou žáků z majoritní společnosti, jinak škola se směsicí žáků přicházejících z rozmanitých kultur nebo sloužící převážně romské komunitě. Jedinečná situace školy jí dává odlišné možnosti, které však představují výzvy, na které je třeba reagovat. Také je nutné počítat s rychle měnící se multikulturní situací v některých lokalitách, tudíž i nároky na aktualizaci ŠVP jsou větší (Košťálová, 2004).

Košťálová (2004) uvádí praktické rady, co je třeba umět, chceme-li zapracovat do školního vzdělávacího programu téma multikulturní výchovy, uvádím zde některé z nich:

- je třeba rozumět podstatě multikulturality jako společenskému jevu a multikulturní výchově jako reakci na něj,
- znát cíle a klíčové kompetence formulované v RVP a rozumět jim, umět s nimi pracovat,
- rozumět tomu, jak se obecné cíle konkretizují pro specifické školní podmínky, ujasnit si o jaké kompetence jde v rámci dané školy,
- umět plánovat postupné rozvíjení kompetencí důležitých v multikulturní výchově,
- umět propojovat cíle v oblasti klíčových kompetencí s prací v jednotlivých oblastech, s životem v celé škole,
- ovládat příslušné strategie pro výuku a vědět, jak s nimi naložit při plánování ŠVP.

Jak uvádí Rokosová (2008) tematické okruhy průřezového tématu Multikulturní výchova jsou nejčastěji zařazovány do společenskovedních předmětů, ale i do ostatních vzdělávacích oblastí. V mnoha případech záleží na vyučujícím, zda dokáže na žáky vhodně působit ve svém předmětu, zda jej multikulturní výchova zajímá, jestli dovede žáky přesvědčit o nutnosti tématu, dokáže najít vhodné argumenty a propojit je s cílem vyučovací hodiny.

Pro představu o zpracování MKV ve ŠVP konkrétních škol uvádím jako ukázkou dobré praxe příklad zpracování multikulturní výchovy do přehledné tabulky volně zpracováno podle ZŠ Londýnská, Praha 2 (Rokosová, 2008):

Tabulka 2. Příklad zpracování průřezového tématu MKV do části osnov

Oblast: Člověk a společnost	Předmět: Člověk a společnost	Ročník: 6. - 7.	Průřezová témata
Očekávané výstupy, žák:	Učivo		
rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům	morálka a mravnost, demokracie, svoboda, pravidla chování	6. - 7.	MKV - TO lidské vztahy (rasismus, diskriminace)

nesnášenlivosti			
objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života	podobnost a odlišnost lidí, rozdílnost myšlení a jednání	6. - 7.	MKV - TO kulturní diference, etnický původ (výchova k odlišnostem)
posoudí vliv osobních vlastností na dosaho- vání individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překá- žek	sebepoznávání, realist- ické posuzování sku- tečnosti, systém osobních hodnot, vrozené předpoklady člověka, hodnocení a sebehodnocení, posuzování druhých lidí	6. - 7.	MKV - TO multikultu- ralita (vzájemné obo- hacování, naslouchá- ní)
rozpoznává projevy záporných charakte- rových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání		6. - 7.	MKV - TO kulturní diference (uvědomění si vlastní identity)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Z části teoretické vychází část praktická, jež na ni navazuje.

V této kapitole popisují, jaký je cíl výzkumu, jeho pojetí a použité techniky. Dále objasňují výběr výzkumného vzorku a jeho složení.

5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem je v praxi realizována multikulturní výchova na konkrétních základních školách a jakým způsobem je prezentována v jejich školních vzdělávacích programech. Zároveň bude cílem zjistit, jaké postoje k menšinám mají pedagogové, kteří multikulturní výchovu vyučují. Toto vše bude součástí evaluace školy v oblasti multikulturní výchovy, která bude poskytnuta školám jako zpětná vazba, a budou navržena konkrétní doporučení pro možná zlepšení situace na školách.

5.1.1 Dílčí výzkumné otázky

- Jaké konkrétní metody a pomůcky se na dané škole používají při realizaci multikulturní výchovy?
- Jakou podobu má multikulturní výchova ve školním vzdělávacím programu dané školy?
- Je na dané škole nějakým způsobem zjišťována účinnost multikulturní výchovy?
- S jakými problémy se setkávají učitelé při realizaci multikulturní výchovy na dané škole?
- Odkud učitelé čerpají znalosti a informace pro realizaci multikulturní výchovy?
- Jaký je osobní názor vyučujících na účinnost multikulturní výchovy?
- Jaké postoje k menšinám nejčastěji zastoupeným na daných školách mají učitelé na daných základních školách?

5.2 Pojetí výzkumu a výzkumné techniky

Vzhledem k povaze výzkumného problému byl zvolen smíšený druh výzkumu. Kvalitativní část si bere za úkol zjistit metodou polostrukturovaného rozhovoru jakým způsobem

učitelé realizují multikulturní výchovu ve svých hodinách. Tato technika bude dále podpořena obsahovou analýzou dokumentu – školního vzdělávacího programu dané školy. Postoje učitelů k menšinám, které v nemalé míře ovlivňují jejich přístup a koncepci multikulturní výchovy, budou zjišťovány dotazníkovou technikou. Dotazník, který jsem pro tento účel sestavila, obsahuje devět otázek škálového typu.

5.2.1 Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru

Úvod rozhovoru

1. Představení se
2. Seznámení s výzkumem
3. Ujištění o anonymitě rozhovoru
4. Souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon

Hlavní otázky

1. Jaké metody používáte při realizaci multikulturní výchovy ve svých hodinách (příp. mimo výuku)?
2. Máte k dispozici nějaké pomůcky? Pokud ano, uveďte prosím jaké a do jaké míry jich využíváte.
3. Vystačíte si se znalostmi, které již máte, nebo se snažíte zjišťovat nové informace? Z jakých zdrojů čerpáte informace a inspiraci potřebné k realizaci multikulturní výchovy?
4. S jakými překážkami či problémy jste se nejčastěji setkal/a při realizaci multikulturní výchovy?
5. Myslíte si, že je na vaší škole věnováno dostatek prostoru, pro multikulturní výchovu?
6. Jak je multikulturní výchova prezentována ve vašem ŠVP? Je koncipována jako samostatný předmět nebo je integrována do jiných vyučovacích předmětů?
7. Zjišťuje nějakým způsobem Vaše škola účinnost multikulturní výchovy? Pokud ano, jakým?

8. Jaký je Váš osobní názor na účinnost multikulturní výchovy, myslíte si, že skutečně dokáže měnit postoje dětí?

Závěr rozhovoru

1. Napadá Vás ještě něco, co byste dodal/a k tématu?
2. Poděkování za rozhovor.

5.3 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrně. Z oslovených 10 škol se podařilo získat pro realizaci výzkumu tři základní školy. Pro zachování anonymity budou školy označeny pouze jedním písmenem z názvu ZŠ T, ZŠ S a ZŠ M. Z každé školy byl vybrán jeden respondent, a to ten, který se zabývá multikulturní výchovou na dané škole. Malou ochotu škol účastnit se výzkumu si vysvětlujeme určitou choulostivostí či ožehavostí daného tématu. Také se domníváme, že přestože má každá škola podle zákona povinnost zahrnout multikulturní výchovu do výuky, existuje procento škol, které se multikulturní výchově věnují jen v omezené míře nebo vůbec, přestože je součástí jejich školního vzdělávacího programu.

6 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT

Tato kapitola stručně popisuje, kdy a jakým způsobem probíhal sběr dat a jak tato data byla poté zpracována.

6.1 Průběh získávání dat

Výzkum probíhal na konci února a začátkem března 2011. Nejprve jsem oslovila ředitele jednotlivých škol o svolení s provedením výzkumu – tzn. s uskutečněním rozhovoru s učiteli vyučujícími multikulturní výchovu na jejich škole a také vyplněním dotazníku zjišťujícím postoje k menšinám. Tři školy, které jsem označila jako ZŠ T, ZŠ S A ZŠ M, byly ochotné zúčastnit se výzkumu, proto jsem si s učiteli na daných školách domluvila telefonicky schůzku, v jim vyhovujícím termínu. První rozhovor proběhl na ZŠ T, respondentka měla volnou hodinu, tudíž jsme měli na rozhovor dostatek času. Rozhovor probíhal ve sborovně, kde bylo přítomno ještě několik pedagogů, ale svou přítomností nás nijak nevyrušovali. Respondentka byla velmi vstřícná, sdělila mi, že sama v nedávné době psala diplomovou práci a můj výzkum ji velmi zajímal. Jako druhá škola mi odpověděla ZŠ S. Tato škola je oproti dvěma zbývajícím specifická tím, že je zde velké zastoupení dětí z národnostních a etnických skupin. Schůzku jsem měla domluvenou přes paní ředitelku, která mě zavedla do kabinetu učitelky občanské výchovy. S potěšením jsem zjistila, že tato učitelka vyučovala i mě, když jsem chodila na základní školu, proto rozhovor probíhal velmi uvolněně a otevřeně, bez rozpaků. Třetí rozhovor proběhl na ZŠ M, k dispozici mi ředitel poskytl kabinet výchovného poradce určený pro schůzky s rodiči, kde byl potřebný klid pro rozhovor. Respondent nejprve měl námitky proti nahrávání rozhovoru, ale poté co jsem ho ujistila o anonymitě a použití rozhovoru pouze pro účely diplomové práce, souhlasil. Všechny respondenty jsem před začátkem rozhovoru obeznámila s účelem výzkumu, s využitím rozhovoru, jakých oblastí se bude rozhovor týkat. Ujistila jsem je, že rozhovor bude anonymní a bude využit pouze pro účely této diplomové práce. Po ukončení rozhovoru jsem respondenty požádala ještě o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na postoje k menšinám.

6.2 Techniky zpracování dat

Rozhovory byly fixovány pomocí audiozáznamu, který umožňuje data zachytit v jejich autentické podobě a v průběhu zpracovávání se k nim opakovaně podle potřeby vracet. Rozhovory byly poté zaznamenány doslovnou transkripcí do psané podoby. Přepsaný text byl dále opatřen kódy, které byly poté uspořádány do kategorií a opatřeny komentářem.

7 DESKRIPCE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou popsány výsledky výzkumu prostřednictvím kategorií, vzniklých na základě kódů, a opatřených komentářem.

7.1 Kategorie

Při analyzování textu rozhovorů vzniklo z vytvořených kódů následujících sedm kategorií:

1. Postupy ve výuce
2. Nedůvěra
3. Informovanost
4. Ověřování účinnosti
5. Využívání pomůcek
6. Forma multikulturní výchovy
7. Potíže

Značky označující jednotlivé kódy jsou spojením počátečního písmena názvu dané školy a čísla označujícího číslo řádku v transkripci. Pokud se totožný kód objevoval ve výpovědích více respondentů, je označen více značkami. Respondenti jsou v textu označováni také počátečním písmenem dané školy, aby byl zachován požadavek anonymity výpovědi (respondent T, respondent M, respondent S).

7.1.1 Postupy ve výuce

Tato kategorie byla vytvořena z následujících kódů: T2 Forma diskuze, T3 Forma přednášky, T11 Srovnávání, M49 Rozhovor, M50 Skupinová/samostatná práce, M67 Vysvětlování, S93 Snaha o diskuzi, S 95 Základní informace a S107 Příklady.

Respondenti odpovídali na otázku týkající se metod, jaké zavádějí ve svojí výuce multikulturní výchovy. Odpovědi byly pestré, z odpovědí vyplynulo, že všichni respondenti do určité míry využívají metodu přednášky (T3) „...*takže formou přednášky, snažím se vést žáky k tomu, aby si uvědomovali, že se ty kultury prolínají, že můžou být přínosy nějaké, že můžou být i nějaká negativa.*“, která sice není nejvhodnější metodou pro výuku multikulturní výchovy, nicméně je ve vyučovacích stylech učitelů poměrně zakořeněná. Respondent M zmínil také vysvětlování jako metodu výuky, která se osvědčuje při naražení na určitý konflikt (M67) „... *ale zase je na tom učiteli, aby jim to dokázal formulovat tak, že jim to vy-*

světli, a oni jsou schopni to pochopit a přestat se hádat.“ a metodu skupinové/samostatné práce (M50) „...dále taky je to skupinová práce a samostatné plnění úkolů a následná prezentace názorů, takže tímto způsobem.“ Další zmíněnou metodou je diskuze či rozhovor (T2), „...vyložene tak, že si povídáme o nějakých tématech...“, (M49), „...se používá velice často řízený rozhovor...“. Respondent T se snaží jednotlivé kultury srovnávat (T11) „...třeba ukazují srovnání, jak se od sebe různé kultury liší.“. Specifické postupy ve výuce vyžaduje výuka na škole S, kde je ve velké míře zastoupeno romské etnikum, a učitelé zde mají problémy s udržením kázně, což je také patrné z výpovědi respondenta S, snaží se do výuky zařadit diskuzní metody, ale (S93), „...když se zeptám na cokoli, a oni řeknou hmm, ano, nevím, mnohdy se jim ani nechce odpovídat“, tudíž musí respondent S redukovat učivo pouze na potřebné základy (S95) „...takže se snažím vybrat z toho textu...to nejzákladnější, nejdůležitější, aby si z toho aspoň něco odnesli“. V souvislosti s multikulturní výchovou uvádí respondent S, že používá ve výuce konkrétní příklady (S107) „...já většinou, ať začneme jakkoli téma, dávám příklady...který se týká tady školy a chování, abych jim prostě doložila, jak se mají chovat, co mají dělat.“

V souvislosti s používanými postupy ve výuce byly tedy respondenty uváděny metody, jako je přednáška, rozhovor, diskuze, práce ve skupině, uvádění konkrétních příkladů. Výkladové metody či přednášky nepovažují za příliš šťastnou volbu pro výuku multikulturní výchovy z důvodů, které uvádím v teoretické části (s. 21), avšak metody diskuzní, které v určité míře využívají všichni respondenti, jsou velmi vhodné a přínosné, neboť při otevřené diskusi mohou žáci vyjádřit vlastní názory a postoje, což je v multikulturní výchově žádoucí.

7.1.2 Nedůvěra

Kategorie Nedůvěra byla vytvořena na základě kódů: T24/M85/S131 Skepse k účinnosti, T38/M82/S132/S134 Zásadní vliv rodiny a T40/T44 Malá úspěšnost.

Tato kategorie odhalila jisté pochybnosti učitelů věnujícím se multikulturní výchově o celkové úspěšnosti tohoto předmětu a možnosti působit na děti ve směru změny negativních postojů k menšinám, což dokládají odpovědi (T24) „...vysvětluje dětem, že být rasistou je špatné.“, (S131) „...já už su skeptická, fakt su, ... protože když vidim ten nezáměr“ Respondent M pochybuje o multikulturní výchově jako způsobu sblížení kultur ve společnosti (M85) „...otázka je, jestli je to přesně ta cesta, jak sblížit...jak jakoby zabránit tomu

zvýšenému výskytu rasismu a xenofobie.“ Všichni respondenti shodně uváděli velmi malý vliv školy na budování tolerantních postojů u dětí a vyzdvihovali rozhodující roli rodiny v utváření postojů dítěte (T38) „...pokud rodiče doma do dětí vtlučkají nějaký názor, který to dítě od nich přebere, a já mu tady můžu říkat cokoli, a jejich názor prostě nezmění...“, (T42) „...rodina dělá hodně, škola se může snažit, ale když to dítě přijde domů a tam je to jinak, tak ať my se snažíme, jak se snažíme, už ho nepřevychováváme“, (M82) „...obávám se, že základ je v rodině a my nedokážeme to, co je zakořeněné v rodině, nějakým zásadním způsobem změnit, nemáme tolik vlivu.“, (S132) „...je to v rodině, protože když se něco děje a zavoláš si rodiče, tak oni tady udělají bububu a doma mávnou rukou.), (S134) pokud se všechno nezačne odvíjet od rodiny, tak asi k nějaké změně...nevím, nevěřím tomu moc.“ Určitá naděje na změnu je zde však patrná, pouze ale v malé míře (T40) „...samozřejmě je určité procento, kteří si poslechnou názor druhého, něco si z toho vezmou.“, a že některé děti se podaří „převychovat“ (T44) „...neříkám, že všechny, to neříkám, že všechny, některé ano.“

Informace, které se mi podařilo získat v souvislosti s touto kategorií, mě do jisté míry překvapily. U všech respondentů se objevovala velká míra skepse vůči celkové možné účinnosti multikulturní výchovy ve změně postojů u žáků. Otázkou potom je, jakým způsobem může vyučovat multikulturní výchovu pedagog, který nevěří v její smysl. Všichni respondenti se shodli na rozhodujícím vlivu rodiny při utváření postojů, a malém vlivu školy na tyto postoje. V tom jim dávám za pravdu, avšak nemyslím si, že proto by měla škola vzdávat snahu netolerantní postoje měnit.

7.1.3 Informovanost

Tato kategorie vznikla z kódů: T16 Odborné časopisy, T17 Aktuální informace, M54 Přehled, M61 Semináře, S104 Internet a S105 Čerpání ze zkušenosti.

Do této kategorie jsou zahrnuty odpovědi na otázky týkající se znalostí a zdrojů informací potřebných pro realizaci multikulturní výchovy. Internet jako zdroj informací uvedli všichni respondenti (S104) „...no tak já většinou na internetu, když něco nevím.“, (M54) „...hojně se využívá internet jako zdroj informací.“ Dále byly uvedeny odborné časopisy (T16) „...tak základem je pro mě odebírat historické časopisy, tam se toho dozvíte hodně, odebírám spoustu z nich“, historické proto, že na této škole je MKV integrována také do vyučovacího obsahu dějepisu. S výukou multikulturní výchovy v nemalé míře souvisí urči-

té povědomí a přehled o událostech, které se ve světě a u nás dějí v souvislosti s multikulturní problematikou, také proto respondenti zmiňovali, že je potřeba mít přehled a znát aktuální informace (M54) „samozřejmě informace se čerpají pořád, takže základem je mít přehled o tom, co se kolem děje a sledování sdělovacích prostředků“, (T17) „když je nějaký nový objev, vědecký výzkum, aktuální článek, takže hned jak se mi to dostane do ruky, přijdu, a když je to zrovna k tématu, tak jim to řeknu.“ Jen jeden respondent také uvedl, že navštěvuje i odborné semináře, pokud má tu možnost (M61) „...pokud jsou nějaké semináře, které bych považoval za vhodné, tak se toho taky účastním.“ V neposlední řadě učitelé čerpají ze svých zkušeností, ačkoli to uvedl jen jeden z nich (S105) „...ono už člověk si to tak jaksi zažije, co jim má říkat...“, předpokládám, že z vlastní praxe a zkušeností čerpají všichni.

Hlavním zdrojem informací a inspirace potřebných pro výuku multikulturní výchovy se ukázal být internet. Což je jistě správné, jsou zde dostupné aktuální informace o problematice MKV, různé materiály, tematické články a brožury, které lze volně stáhnout a použít ve výuce.

7.1.4 Ověřování účinnosti

Pod kategorií Účinnost náleží tyto kódy: T33 Komunikace s žáky, M77 Testování, S126 Nezjišťování.

Zjišťováno bylo také, zda dané školy ověřují nějakým způsobem účinnost multikulturní výchovy. Respondent T uvedl, že účinnost je kontrolována (T33) „...tak maximálně zase tím dotazováním a komunikací, rozhovory s žáky, nějaká zpětná vazba, co na to říkají, jaké mají názory, jestli se změnili, po tom, co jsme si řekli.“ Respondent M uvádí podobně, že (M77) „...pokud je to v rámci učiva, tak samozřejmě testováním, podobně jako u jakéhokoliv jiného učiva...klasické spíše než ústní zkoušení, tak otázky zda rozumí, anebo nějaké formy testů, písemných prací.“ Poslední respondent uvádí, že účinnost zde není kontrolována (S126) „...jako konkrétně se asi nezjišťuje účinnost, v ŠVP jsou výstupy, s těma my teda pracujeme...já třeba na konci roku řeknu, ano splnili jsme, co jsme měli.“ Z výpovědí vyplývá, že účinnost není na žádné z dotazovaných škol komplexně sledována, nýbrž pouze na úrovni testování znalostí žáků v předmětech, v nichž je MKV integrována.

7.1.5 Využívání pomůcek

Tato kategorie se skládá z kódů T8 Technické pomůcky, T13 Obrazové pomůcky, M54 Učebnice, M55 video, T12 prezentace, S101 Nedostatek pomůcek.

Na všech školách se jistě používají učebnice, ačkoliv to nevedli všichni respondenti, předpokládám, že s učebnicemi pracují, přestože je třeba nepovažují za pomůcku v pravém slova smyslu (M54) „...*kromě učebnic...*“ Nejčastěji učitelé zmiňovali internet jako pomůcku při výuce (M54) „...*hojně se využívá internet*“. Objevilo se i využívání interaktivní tabule, kterou však nedisponují všechny školy, pouze jedna „*tak na sto procent využívám interaktivní učebnu a práci s interaktivní tabulí, s tím že mám stáhlé odkazy přímo na webové stránky, které si předem vyhledám a připravím.*“ Respondent T využívá powerpointové prezentace „...*mám předem připravené prezentace k učivu.*“ respondent M zase využívá různá instruktážní videa volně dostupná na internetu (M55) „...*jsem využíval instruktážní videa, respektive demonstrační videa.*“ Respondent T se snaží žákům probírané učivo názorně předvést pomocí (T13) „...*názorné ukázky, obrázky, videa, cokoliv co najdu.*“ Pouze respondent S uvedl, že na jejich škole je nedostatek pomůcek k MKV „...*pomůcky jsou tady hlavně do sexuální výchovy, různé brožury, ale jinak co se týče občanky, to ne.*“ Odpovědi se liší nejspíše také z důvodu, že každý z učitelů si jinak vysvětluje, co patří pod pojem pomůcka.

7.1.6 Forma multikulturní výchovy

Kategorie Forma MKV zahrnuje následující kódy: T1 Integrace, T26/M70/S120 Dostatečná časová dotace.

Podle rámcového vzdělávacího programu může být multikulturní výchova vedena buď jako samostatný předmět, nebo může být integrována do vzdělávacího obsahu jiných předmětů, či může mít podobu různých projektů, seminářů, kurzů apod.

Na všech dotazovaných školách je preferována forma integrace do jiných předmětů, jako jsou občanská výchova, dějepis apod. (T1) („...*my máme tu multikulturní výchovu zařazenou vlastně v rámci dějepisu, to vyučuju, a v občance.*“), (M73) „*tak multikulturní výchova se u nás učí v rámci občanské výchovy.*“ (S123) „*my to nemáme jako multikulturní, my to máme jako občanskou.*“ S tím je spojen dotaz, zda je MKV věnován dostatek prostoru na dané škole, všichni učitelé shodně odpovídali, že ano (T26) „...*tak já myslím, že v rámci*

toho dějepisu, občanky jim to bohatě postačuje, protože co je potřeba to probereme, když mají nějaké názory, tak se u toho klidně zastavíme. Ale dělat z toho samostatný předmět, si myslím, nebylo by tam co dělat za dva měsíce.“ (M70) „Myslím, že ano.“ (S120) „Já myslím, že jo.“

Tuto formu zařazení MKV do výuky považují i já za nejlepší možnost, ideální ji doplnit o různé projekty, semináře, tematické dny apod. S odpovědí respondentky T nemohu souhlasit, uvádí totiž, že jako samostatný předmět by multikulturní výchova vystačila obsahem na dva měsíce, což považuji za nesprávné tvrzení. Podle mého názoru je multikulturní výchova natolik obsáhlou oblastí, že by jistě vydala i na samostatný předmět.

7.1.7 Potíže

Ke kategorii Potíže byly vybrány kódy: T21 Střet kultur, T22/M64/M65 Negativní postoje, S114 Nezájem žáků, S115 Přístup žáků.

S výukou multikulturní výchovy jsou spojeny určité problémy, které učitelé musejí překonávat, jako takové problémy uváděli dotazovaní respondenti především problémy vznikající z důvodu střetávání dvou odlišných kultur, jako je romská a česká (T21) „...no typickým problémem je, když narazíme na téma Češi/Romové.“ Dále se učitelé setkávají s negativními postoji, předsudky a nesnášenlivostí (T22) „...jsou tady vžité předsudky, stereotypy a odbourat to u těch dětí je špatné, protože některé děti mají špatné zkušenosti, takže když vysvětluju, že jsou různé kultury, že se máme respektovat, tak tam narážím na rasismus.“ (M64) „...multikulturní výchova je problematická v tom, že je tam v pozadí ta rasová nesnášenlivost mezi etniky.“ (M65) „...samozřejmě romské etnikum, které je tu zastoupené, vietnamské taky, a pokud se narazí na nějaký problém, tak se čas od času narazí na nějaké třetí plochy.“ Závažným problémem při výuce multikulturní výchovy je podle respondentky S (S114) „...naproste nezájem, ty děcka to nezajímá.“ A pasivní až negativní přístup žáků (S115) „...oni nejsou ochotni vůbec diskutovat, to málokdo, a oni odpoví jednou větou na cokoli, když už tu jednu větu dají dohromady, než aby odpovídali a přemýšleli, radši řeknou nevím.“

První dva respondenti považují za problematické, když se při výuce narazí na téma Romové/Češi, zde se odráží atmosféra panující ve společnosti, neboť žáci sdílejí negativní postoje, které vidí všude kolem sebe, případně mají sami negativní zkušenosti, které v hodinách ventilují. Poslední škola je specifická tím, že je zde velké zastoupení romské menšiny, re-

spondentka vyučující MKV na této škole se setkává hlavně s potížemi, které popisuje jako absolutní nezájem žáků o učivo, což na této škole patrně není problémem pouze v hodinách občanské výchovy, alespoň takový jsem měla z rozhovoru s respondentkou pocit.

7.2 Analýza školních vzdělávacích programů

Tabulka 3. Srovnání analýz školních vzdělávacích programů

	ZŠ T	ZŠ S	ZŠ M
1. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním	Neuvedeno	Uvedeno	Uvedeno
2. Forma realizace multikulturní výchovy	Integrace do vzdělávacího obsahu jiných předmětů	Integrace do vzdělávacího obsahu jiných předmětů, případně jsou součástí projektů v průběhu školního roku Projekty: Světový den jazyků, Dny tradic	Integrace do vzdělávacího obsahu jiných předmětů
3. Rozvržení průřezového tématu multikulturní výchova	Tabulka: Začlenění tematického okruhu do ročníku, předmětu, témata	Tabulka: Začlenění tematického okruhu do ročníku, předmětu, témata	Tabulka: začlenění tematického okruhu do ročníku, předmětu
4. Konkrétní vyučovaná témata, náměty, činnosti	Témata uvedena v tabulce a také v osnovách jednotlivých předmětů.	Témata uvedena v tabulce Konkretizace námětů a činností u jednotlivých	Témata v tabulce neuvedena Uvedena v osnovách jednotlivých předmětů

	Očekávané výstupy neuvezeny.	vých průřezových témat je z důvodu častých změn sou- částí prováděcích plánů učiva. Očekávané výstupy neuvezeny.	tů. Očekávané výstupy neuvezeny.
5. Integrace do před- mětů 1. stupeň	Prvouka, Vlastivěda, Anglický jazyk	Prvouka, Tělesná výchova, Hudební výchova, Český ja- zyk, Výtvarná vý- chova, Vlastivěda, Přírodověda, An- glický jazyk	Prvouka, Hudební výchova, Český ja- zyk, Výtvarná vý- chova, Vlastivěda, Přírodověda, An- glický ja- zyk/Německý jazyk, Pracovní činnosti
6. Integrace do před- mětů 2. stupeň	Český jazyk, Tělesná výchova, Občanská výchova, Informatika, Hudební výchova, Praktické činnosti, Anglický jazyk, Ně- mecký jazyk	Český jazyk, Tělesná výchova, Občanská výchova, Dějepis, Zeměpis, Pracovní činnosti	Český jazyk, Občan- ská výchova, Děje- pis, Zeměpis, Příro- dopis, Výtvarná vý- chova, Hudební vý- chova
7. Tematické okruhy 1. Stupeň, četnost zařazení TO	Lidské vztahy 1x, Et- nický původ 1x, Multi- kulturalita 1x	Kulturní diferenciaci 7x, Lidské vztahy 11x, Etnický původ 2x, Multikulturalita 6x, Princip sociálního smíru a solidarity 1x	Kulturní diferenciaci 12x, Lidské vztahy 14x, Etnický původ 5x, Multikulturalita 1x

<p style="text-align: center;">8.</p> <p style="text-align: center;">Tematické okruhy</p> <p style="text-align: center;">2. Stupeň, četnost</p> <p style="text-align: center;">zařazení TO</p>	<p>Kulturní diference 1x, Lidské vztahy 4x, Etnický původ 6x, Multikulturalita 1x, Princip sociálního smí- ru a solidarity 1x</p>	<p>Kulturní diference 6x, Lidské vztahy 11x, Etnický původ 8x, Multikulturalita 6x, Princip sociálního smíru a solidarity 3x</p>	<p>Kulturní diference 15x, Lidské vztahy 15x, Etnický původ 9x, Multikulturalita 9x, Princip sociálního smíru a solidarity 3x</p>
--	---	--	---

Ad 1 ZŠ S uvádí ve svém ŠVP, že školu navštěvují žáci se sociálním znevýhodněním. Těmto žákům se věnují pedagogové, asistent pedagoga, který pomáhá v hodinách, doučuje, chodí do rodin. O děti je pečováno od prvního vstupu do školy, vyučující berou v potaz problémy s jazykem, mnohdy špatné rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním i ekonomickým postavením, nebezpečí patologických jevů. Cílem je začlenit děti do běžného kolektivu, ale ponechat jim vlastní identitu. Škola spolupracuje s kurátorem, psychologem, sociálním pracovníkem, klinickým logopedem. Za nejdůležitější oblast škola považuje kontakt s rodiči. Dále škola spolupracuje se Střediskem integrace menšin v Olomouci, Pedagogicko-psychologickou poradnou v Přerově a Kroměříži, Charitou v Kojetíně.

ZŠ M také uvádí vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Těmto žákům věnují specifickou péči v rozsahu, který potřebují. Někteří z těchto žáků se bez problémů integrují, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové orientaci, stylu života, vztahu ke vzdělání apod. Hlavním problémem při vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí je již od vstupu do školy ve většině případů jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, proto u těchto žáků škola věnuje pozornost především osvojení českého jazyka, ale i seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Snahou školy je integrace žáků z odlišného prostředí a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Škola vnímá jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reaguje na jejich kulturní rozdíly, případně vypracovává pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly.

ZŠ T ve svém ŠVP vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nezohledňuje.

Ad 2 Všechny školy realizují multikulturní výchovu stejným způsobem a to integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. ZŠ S navíc uvádí celoškolské projekty v průběhu roku s názvem Světový den jazyků, Dny tradic v rámci realizace multikulturní výchovy.

Ad 3 ZŠ T uvádí multikulturní výchovu v přehledné tabulce průřezových témat s rozvržením, do kterého vyučovacího předmětu a ročníku je integrováno, jednotlivá témata jsou uvedena jak v tabulce, tak v učebních osnovách jednotlivých vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů.

ZŠ S uvádí multikulturní výchovu také v tabulce, uvádí rozvržení tematických okruhů do ročníku, předmětu, uvádí konkrétní témata.

ZŠ M uvádí MKV v tabulce, kde je rozvrženo do kterých ročníků a předmětů jsou tematické okruhy integrovány, konkrétní témata ani výstupy v tabulce uvedeny nejsou.

Ad 4 ZŠ T uvádí konkrétní témata jak v tabulce, tak v osnovách vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů. Učivo není rozvedeno až do očekávaných výstupů.

ZŠ S témata uvádí v tabulce, kdežto v učebních osnovách jednotlivých předmětů ne. Konkrétní náměty a činnosti zde také neuvádí z důvodu častých změn. Očekávané výstupy také nevedeny.

ZŠ M témata neuvádí v tabulce, pouze v učebních osnovách jednotlivých předmětů, do nichž je integrováno. Očekávané výstupy stejně jako u ostatních škol neuvádí.

Ad 5 ZŠ T integruje MKV na 1. stupni do třech předmětů, a to do Prvouky, Vlastivědy, Anglického jazyka.

ZŠ S na 1. stupni integruje MKV do osmi předmětů (Prvouka, Tělesná výchova, Hudební výchova, Český jazyk, Výtvarná výchova, Vlastivěda, Přírodověda, Anglický jazyk)

ZŠ M integruje MKV na 1. stupni do osmi předmětů (Prvouka, Hudební výchova, Český jazyk, Výtvarná výchova, Vlastivěda, Přírodověda, Anglický jazyk/Německý jazyk, Pracovní činnosti)

Ad 6 ZŠ T integruje MKV na 2. stupni do předmětů Český jazyk, Tělesná výchova, Občanská výchova, Informatika, Hudební výchova, Praktické činnosti, Anglický jazyk, Německý jazyk.

ZŠ S na 2. Stupni integruje MKV do předmětů Český jazyk, Tělesná výchova, Občanská výchova, Dějepis, Zeměpis, Pracovní činnosti.

ZŠ M integruje MKV na druhém stupni do předmětů Český jazyk, Občanská výchova, Dějepis, Zeměpis, Přírodopis, Výtvarná výchova, Hudební výchova.

Ad 7 Na ZŠ T se na 1. stupni objevují tematické okruhy Lidské vztahy 1x, Etnický původ 1x, Multikulturalita 1x – každý z nich jedenkrát.

Na ZŠ S jsou do výuky na prvním stupni zařazeny tematické okruhy všechny, Kulturní diference 7x, Lidské vztahy 11x, Etnický původ 2, Multikulturalita 6x, Princip sociálního smíru a solidarity 1x.

ZŠ M zařazuje do výuky na prvním stupni tyto tematické okruhy Kulturní diference 12x, Lidské vztahy 14x, Etnický původ 5x, Multikulturalita 1x.

Ad 8 ZŠ T na druhém stupni zařazuje všechny tematické okruhy v tomto počtu: Kulturní diference 1x, Lidské vztahy 4x, Etnický původ 6x, Multikulturalita 1x, Princip sociálního smíru a solidarity 1x.

ZŠ S zařazuje na druhém stupni všechny TO v počtu Kulturní diference 6x, Lidské vztahy 11x, Etnický původ 8x, Multikulturalita 6x, Princip sociálního smíru a solidarity 3x.

ZŠ M na druhém stupni zařazuje tematické okruhy Kulturní diference 15x, Lidské vztahy 15x, Etnický původ 9x, Multikulturalita 9x, Princip sociálního smíru a solidarity 3x.

Všechny školy splňují požadavek zařazení všech tematických okruhů multikulturní výchova do konce 9. ročníku. Četnost zařazení tematických okruhů se na jednotlivých školách liší, nejvíce času jim věnuje škola S, nejméně ZŠ T. Nejčastěji zařazované tematické okruhy jsou Lidské vztahy, Kulturní diference a Etnický původ, zřejmě z toho důvodu, že je k těmto tématům dostupných více materiálů. Nejméně uvádějí školy tematické okruhy Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity, tyto okruhy mohou být svým obsahem pro školy poněkud nejasné a bylo by potřebné vydat více literatury, o kterou by se školy mohly metodicky opřít.

7.3 Postoje respondentů k menšinám

Realizace multikulturní výchovy úzce souvisí s postoji a názory pedagogů, neboť konkrétní témata, časová dotace a způsob realizace je plně v jejich kompetenci. Je logické, že se je-

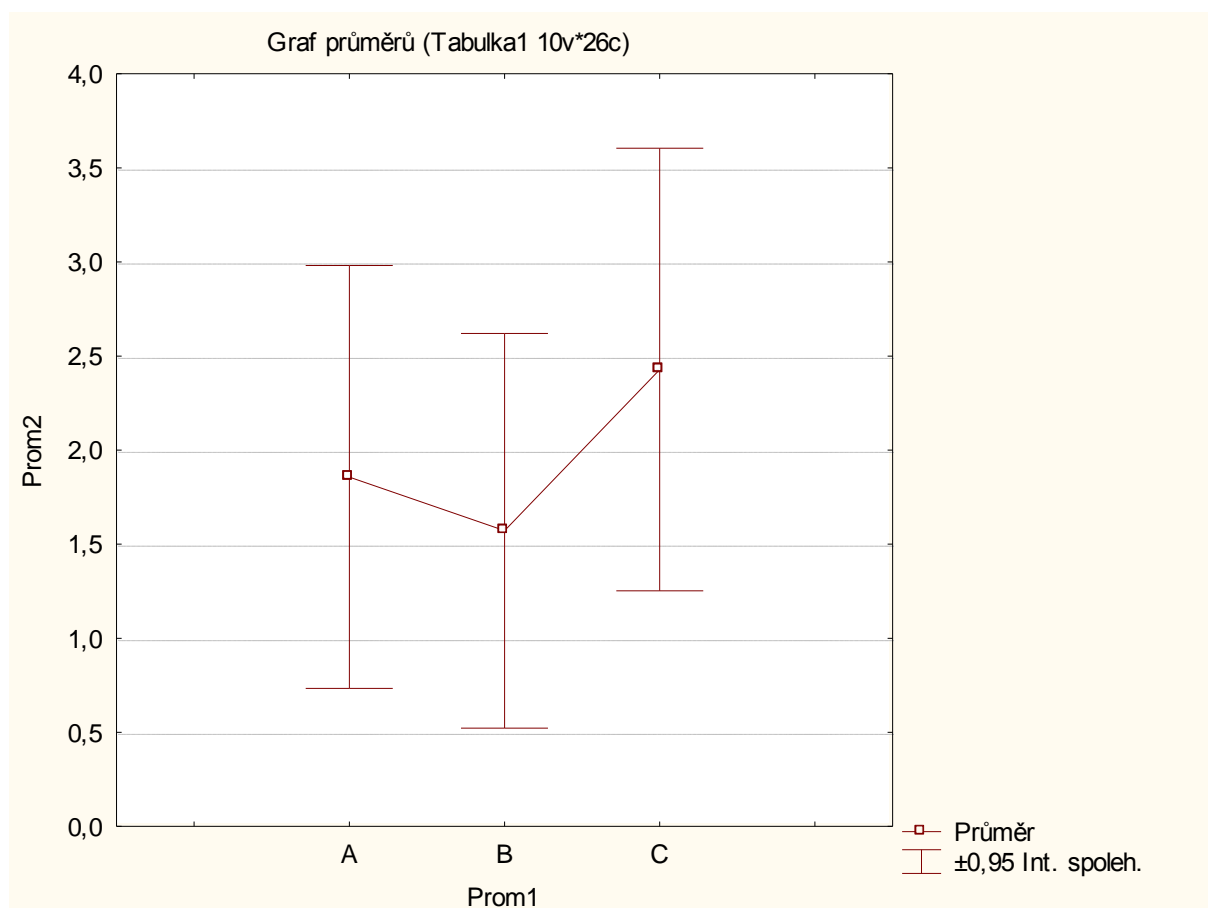
jich vlastní názory a postoje promítnou do výběru tématu a do času, který multikulturní výchově ve svých hodinách věnují.

Tyto postoje byly zjišťovány pomocí dotazníku skládajícího se z 9 otázek.

S výsledky dotazníkového šetření se seznámíme prostřednictvím grafů a komentářů.

Graf 1. Ukazuje průměrné hodnoty v odpovědích respondentů z otázek 1-7. Otázky obsahují škály od jedné do pěti, čímž nižší hodnota, tím tolerantnější postoj, a naopak – čím více se hodnota blíží k 5, tím má respondent méně tolerantní postoj. Hodnoty zjištěné u respondentů se pohybují pod 2,5, z čehož lze usuzovat, že všichni dotázaní respondenti mají tolerantní postoje k menšinám.

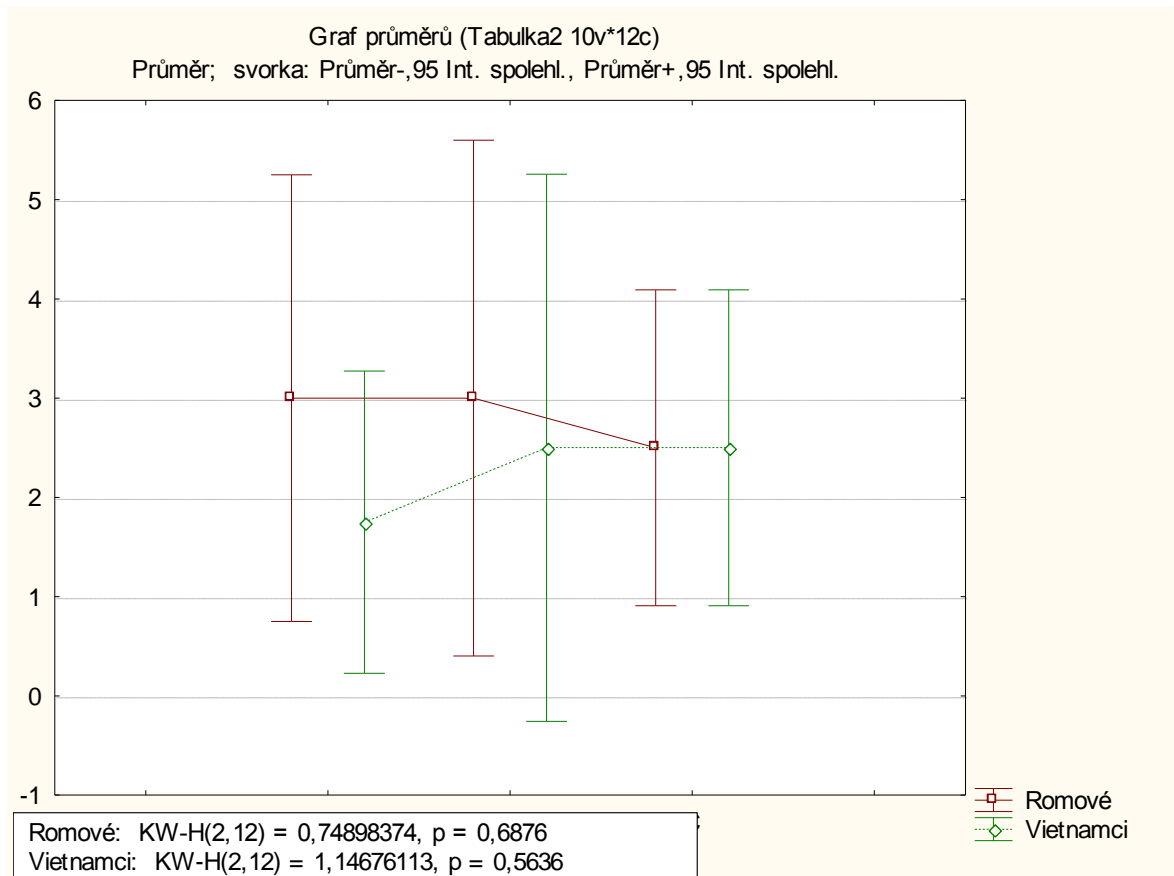
Graf 1.



Graf 2. Nám ukazuje průměr odpovědí na otázky 8 a 9, týkající se konkrétních menšin a to Romů a Vietnamců. Z průměrů odpovědí je patrný tolerantní postoj, o něco kladnější se jeví postoje k Vietnamcům než k Romům. Avšak mezi jednotlivými respondenty nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly ve vztahu k Romům a k Vietnamcům. Graf

ukazuje na průměry a směrodatné odchylky. Pod tabulkou je uveden výpočet, který dokládá, že mezi učiteli není v hodnocení Romů a Vietnamců rozdíl.

Graf 2.



8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumná část této diplomové práce si bere za cíl popsat jakým způsobem je realizována multikulturní výchova na třech zkoumaných základních školách a to skrze rozhovory s učiteli, obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů a dotazník zaměřený na postoje učitelů k menšinám.

Všichni respondenti používají při realizaci multikulturní výchovy ve svých hodinách několik různých metod, které střídají podle potřeby. Nejčastější metodou se ukázala být přednáška, což z hlediska multikulturní výchovy není ta nejvhodnější volba, nicméně je velmi často učiteli na základních školách používána v jiných předmětech a bohužel ani v multikulturní výchově se jí nevyhýbají. Všichni respondenti používají také diskuzní metody, při kterých žáci mohou vyjádřit své názory a postoje, podělit se o znalosti s ostatními spolužáky, což je v multikulturní výchově velmi žádoucí a potřebné.

Překvapujícím zjištěním pro mě bylo především to, jak málo respondenti věří v účinnost multikulturní výchovy, v to, že mohou svým působením změnit postoje svých žáků. U všech respondentů se objevovala značná míra skepse, že oni jako učitelé mohou mít vliv na zvýšení tolerantních postojů. Rozhodující je podle nich vliv rodiny, a názory, které dítě získá doma, není podle respondentů v jejich silách změnit.

Převážné množství informací čerpají všichni respondenti ze stejného zdroje, a to z internetu. Odtud stahují různé volně přístupné informační brožury, videa, obrázky, články, apod. Respondent ze ZŠ M uvedl, že je potřebné sledovat aktuální dění v oblastech, které se multikulturní výchovy týkají, také uvedl, že navštěvuje odborné semináře, když má tu možnost. V neposlední řadě učitelé čerpají ze svých zkušeností a praxe.

Jestli má multikulturní výchova nějaké účinky, není na školách zjišťováno. Žáci jsou pouze zkoušeni, zda zvládli určitý obsah učiva. Podle mého názoru není multikulturní výchova předmět, kdy by se mělo testovat na známky, žáci by pak mohli mít obavy vyjádřit své názory. Pouze testováním, zda žák zvládl určité kvantum znalostí, se nedosáhne kýženého výsledku. Samozřejmě, že je potřebné, aby žáci měli znalosti o jiných kulturních skupinách, ovšem nemělo by to být to jediné, co si z hodin multikulturní výchovy odnesou.

Forma multikulturní výchovy je na všech zkoumaných školách stejná, tzn. je integrovaná do vzdělávacího obsahu jiných předmětů, na škole S je doplněna o celoškolské tematické projekty.

Ukázalo se, že realizace multikulturní výchovy není bezproblémová. Jako problémovou oblast uváděli respondenti střet mezi odlišnými kulturami jako je česká a romská. Uváděli, že se setkávají s negativními postoji k romské menšině, s předsudky a nesnášenlivostí, a že není tyto postoje snadné měnit. Na škole S je problémem nezáměr o učivo a pasivní přístup žáku ve výuce.

Postoje učitelů vyučující multikulturní výchovu se ukázaly být tolerantní, což je jistě pozitivní zjištění. Pedagog s negativními postoji k menšinám by takový předmět jako je multikulturní výchova vyučoval jen velmi těžko, nebo by mohl ovlivňovat žáky svým negativním postojem ve směru přijetí podobných postojů.

Multikulturní výchova je ve školních vzdělávacích programech zkoumaných škol uvedena v přehledných tabulkách, jsou uvedeny jednotlivé předměty, do kterých je multikulturní výchova integrovaná a tematické okruhy, a školy T a S uvádějí i konkrétní témata. Škola M je uvádí v učebních osnovách předmětů, do kterých je integrováno, což není až tak přehledné, jako kdyby byla tato témata uvedena přímo v tabulce. Konkrétní výstupy a očekávaný přínos neuvádí v tabulce ani jedna ze zkoumaných škol. Přestože průřezové téma multikulturní výchova není zapracované do ŠVP úplně do důsledků, je vidět, že školy promýšlely jakým způsobem toto průřezové téma co nejlépe zpracovat.

Nakonec bych ráda shrnula své pocity z uskutečněného. Přesto, že je multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech zkoumaných škol zpracována vcelku zdařile, jak po obsahové stránce, tak co do přehlednosti, nemohu se ubránit pocitu, že je do určité míry pouze formální záležitostí a v praxi se jí nevěnuje zdaleka tolik prostoru a snahy, jak by se mohlo zdát po přečtení ŠVP. Nicméně na školách T a S se s multikulturní výchovou počítá a učitelé promýšlejí možné způsoby jejího využití ve svých předmětech, ovšem na škole S si nejsem jista, zda se to dá nazvat multikulturní výchovou, z toho co jsem měla možnost na škole vypořádat a co jsem se dozvěděla z rozhovoru, jde ve výuce hlavně o to, udržet kázeň v hodinách a předat žákům alespoň základní minimum z učiva.

ZÁVĚR

V této diplomové práci je zpracována problematika multikulturní výchovy, která je v dnešní době velmi aktuální oblastí. Multikulturně vzdělávat začala v posledních letech i Česká republika, proto je třeba tomuto tématu věnovat pozornost.

Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů s multikulturní výchovou úzce souvisejících. Dále pojednává o multikulturní výchově jako takové, o jejím obsahu, etapách, cílech, metodách, pilířích, ze kterých vychází. V neposlední řadě popisuje, v jaké podobě je multikulturní výchova obsažena v českých vzdělávacích dokumentech a jakým způsobem má být realizována v českém základním školství.

Praktická část svým obsahem prohlubuje část teoretickou a plynule na ni navazuje. Jejím cílem je zjistit, jak je multikulturní výchova realizována na konkrétních českých základních školách. Jak se tyto školy popraly se zapracováním průřezového tématu multikulturní výchova do svých školních vzdělávacích programů.

Cílem této diplomové práce nebylo podat naprosto vyčerpávající informace týkající se multikulturní výchovy, nýbrž pokusit se shromáždit a shrnout základní oblasti, které se tématu týkají, a poskytnout náhled na reálný průběh multikulturní výchovy na vybraných základních školách.

Věřím, že se mi podařilo vytyčené cíle splnit, a že tato práce bude přínosem jak pro školy, které se zúčastnily výzkumu, ať už v možnosti vidět z jiného úhlu pohledu realitu na jejich školách, či v možnosti čerpání inspirace pro realizaci multikulturní výchovy, tak pro všechny, kteří se o téma multikulturní výchova zajímají a chtějí se o něm dozvědět více.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- [2] BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání II.: Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.
- [3] BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP*. Metodický portál RVP, [online]. 2006. [cit. 2011-01-15] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>
- [4] DIDEROT. In ŠVARCOVÁ, E. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-7041-251-0.
- [5] GULOVÁ, L., - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- [6] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. In ŠVARCOVÁ, E. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-7041-251-0.
- [7] HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [8] KOŠTÁLKOVÁ, H. Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP. Metodický portál RVP [online]. 2004. [cit. 2011-02-14]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html/>
- [9] KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80-210-40-63-7.
- [10] MAŇÁK, J. *Možnosti školy v multikulturní výchově*. In Gulová, L. – ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4. s. 25-28.

- [11] MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut dětí, 2006. ISBN 80-86991-82-2.
- [12] *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.
- [13] MIKOVÁ, M. Příprava budoucího učitele pro práci s dětmi z národnostních menšin. In GULOVÁ, L. – ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4. s. 81-86.
- [14] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [15] NĚMEČKOVÁ, I. *My a ti druzí: Příručka pro multikulturní výchovu na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003. ISBN 80-239-2099-5.
- [16] PELCOVÁ, N. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN:978-80-7290-277-4.
- [17] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- [18] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*. Metodický portál RVP [online]. 2002. [cit. 2011-01-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
- [19] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- [20] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- [20] ROKOSOVÁ, M. Multikulturní výchova – ukázka zpracování. Metodický portál RVP. [online]. 2008. [cit. 2011-04-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/2106/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-%E2%80%93-UKAZKA-ZPRACOVANI.html/>
- [21] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

- [22] ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [23] ŠVARCOVÁ, E. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-7041-251-0.
- [24] ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
- [25] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MKV Multikulturní výchova

RVP Rámcový vzdělávací program

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

TO Tematické okruhy

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1</i>	56
<i>Graf 2</i>	56

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Metody multikulturní výchovy.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabulka 2. Příklad zpracování průřezového tématu MKV do části osnov</i>	<i>37</i>
<i>Tabulka 3. Srovnání analýz školních vzdělávacích programů.....</i>	<i>51</i>

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, dostává se Vám do rukou dotazník, který si klade za cíl zjistit postoje k národnostním a etnickým menšinám. Dotazník je anonymní, jeho výsledky budou využity pouze pro účely mé diplomové práce.

Jitka Zezulová, studentka FHS UTB ve Zlíně.

1) Považuji se za člověka tolerantního vůči národnostním a etnickým menšinám.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

2) Česká společnost diskriminuje národnostní a etnické menšiny.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

3) Nevadilo by mi přijmout příslušníka menšiny ke svým přátelům.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

4) Nevadilo by mi přijmout příslušníka menšiny do blízkého příbuzenstva.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

5) Uvědomuji si, že mám nějaké předsudky k některým národnostním či etnickým menšinám.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

6) Mezi příslušníky národnostní či etnické skupiny mám přátele.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

7) Přijal bych bez problémů za souseda příslušníka národnostní či etnické skupiny.

souhlasím 1 2 3 4 5 nesouhlasím

8) Romové jsou

Pracovití 1 2 3 4 5 Líní

Čistí 1 2 3 4 5 Špinaví

Zdvořilí 1 2 3 4 5 Hrubí

Hluční 1 2 3 4 5 Tiší

9) Vietnamci jsou

Pracovití	1	2	3	4	5	Líní
Čistí	1	2	3	4	5	Špinaví
Zdvořilí	1	2	3	4	5	Hrubí
Hluční	1	2	3	4	5	Tiší

Děkuji za Váš čas.